

LA MERAVIGLIA

ovvero stare in guardia contro la mancanza di pensiero nell'educazione¹



Citation: M. di Paolantonio (2022), *La Meraviglia ovvero stare in guardia contro la mancanza di pensiero nell'educazione* in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 3(1): 3-15, DOI: 10.53163/dyn.v3i3.138

Copyright: © 2022 M. di Paolantonio. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

MARIO DI PAOLANTONIO

Faculty of Education, York University, Toronto, Canada

Abstract:

Hannah Arendt has a particular notion of thinking that both is and is not (in her sense of the term) philosophical. While not guided by the search for meta principles, nor concerned with establishing logical systems, her notion of thinking as the examination of "whatever happens to come to pass", and its significance for saving our world from thoughtlessness, retains and is motivated by the fundamental pathos at the heart of philosophy – wonder. In this paper, I consider the limiting and enabling sense in which Arendt invokes "wonder" for the possibility of thinking. I do so, in turn, to explore what the pathos of wonderment might offer education – an institution charged with cultivating "thinking" and, yet, constantly susceptible to the thoughtless trappings of technocratic jargon and the mechanical logic of assessment, learning processes and social reproduction. Can wonder – the very pathos of philosophy – cultivate a thinking that helps us retain an "unclouded attentiveness" to what is educational in education? Might wonder help us to overcome the thoughtlessness that dulls our attention to what we do to each other through education?

Keywords: Wonder, "Admiring wonder", Thoughtlessness in education, Thinking, Attentiveness, Hannah Arendt.

Nel 1964, in un'intervista alla televisione tedesca, Hannah Arendt ebbe da ridire sul suo essere presentata come una "filosofa politica". Spiegò che "l'espressione 'filosofia politica', che io evito, è estremamente carica di tradizione. [...] Io voglio guardare alla politica con gli occhi non offuscati dalla filosofia"². È largamente risaputo che Arendt fosse scettica circa la capacità della filosofia di fornirci una guida affidabile per la politica, o di penetrare le circostanze particolari del nostro tempo. Eppure, potremmo dire che nelle sue opere è

1 M. di Paolantonio, *Wonder, Guarding Against Thoughtlessness in Education*, "Studies in Philosophy and Education" n. 38, 2019, pp. 213–228.

2 H. Arendt, *The last interview*, Melville House, Brooklyn 2013, pp. 3-4.

presente una dismissione definitiva dell'anelito filosofico verso l'unità, l'ordine, la sistematicità e il distacco dal mondo; eppure, vi è anche un impegno per qualcosa di essenzialmente filosofico: il potenziale del pensiero nella sua contingenza. Il suo lavoro considera il pensiero nel suo intreccio di perplessità e imprevedibilità, in maniera tale da spalancare un mondo e da aprirsi al mondo delle cose umane, e tutto ciò è prezioso per pensare all'elemento propriamente formativo dell'educazione.

Nonostante i rilievi critici di Arendt sul fatto che la filosofia si ritirerebbe dal disordine delle cose umane, molti filosofi e teorici dell'educazione apprezzano molto ciò che ha da dire sul "pensiero", e sulla sua possibilità di combattere una "mancanza di pensiero" che porta al "male" nel mondo.

Arendt ha in mente una nozione particolare di "pensiero" che in certo senso è filosofica, e in un altro (ossia nel suo senso del termine) non lo è. In questo articolo propongo che, sebbene non guidato dalla ricerca di metaprincipi, né interessato a stabilire sistemi logici, il suo concetto di pensiero come esame di "tutto ciò che accade"³, e la sua rilevanza nel poter salvare il nostro mondo dall'"assenza di pensiero", conserva ed è motivato dal *pathos* fondamentale che sta al cuore della filosofia: la meraviglia.

Considero quindi il senso *stimolante* della meraviglia, a cui rifarsi per attivare la possibilità di pensare. Lo faccio, a mia volta, per esplorare ciò che il *pathos* della meraviglia potrebbe offrire all'educazione: un'istituzione incaricata di coltivare il "pensiero" e tuttavia costantemente soggetta agli orpelli, privi di pensiero, del gergo tecnocratico e della logica meccanica della valutazione, dell'apprendimento di processi e della conservazione sociale. Può la meraviglia mettere in atto un pensiero che ci aiuti a conservare ciò che è veramente formativo nell'educazione? Può la meraviglia aiutarci a superare la mancanza di pensiero che ottunde la nostra attenzione, riportandola su *ciò che facciamo* gli uni agli altri attraverso l'educazione?

Spero di tracciare un'argomentazione che risponda affermativamente alle domande di cui sopra, indicando le potenzialità di un pensiero fondato sul valore e sull'affetto per le cose di cui ci meravigliamo. In particolare, considererò come un certo modo di pensare, stimolato da ciò che Arendt chiama "meraviglia ammirante", possa aiutarci a difenderci dalla mancanza di pensiero e dalle

forzature perpetuate in nome dell'educazione o attraverso l'educazione. Una modalità di pensiero scaturita dalla meraviglia ammirante non procede "filosoficamente" da idee prefissate, ovvero da principi o da una logica sistematica; esso emerge piuttosto dal *pathos* stesso della filosofia, nella misura in cui ci porta a sentire e a dare senso a una relazione *vissuta* con gli altri e con il mondo: un *amor mundi*. Andando oltre Arendt, sostengo che il *pathos* della filosofia possa offrirci un *sensu* (un modo per ammirare e pensare al mondo) cruciale per proteggersi dalla mancanza di pensiero nell'educazione, accogliendo l'imprevisto e prestando attenzione alle possibilità del *divenire* insite nell'educazione stessa. Prima di discutere di quello che potremmo chiamare il "senso di meraviglia stimolante" di Arendt, mi occupo brevemente del suo sospetto circa la meraviglia, che è in linea con i suoi timori nei confronti della filosofia in generale.

I sospetti di Arendt sulla meraviglia: i limiti della "meraviglia contemplativa"

In *The Life of the Mind* Arendt offre, tra le altre cose, un ritratto critico e ironico del filosofo "incantato dalla meraviglia" che inciampa e cade nel pozzo contemplando il cielo. Volendo punzecchiare la "serietà assoluta" con cui Platone, nel *Teeteto*, racconta la caduta di Talete, Arendt sottolinea la risata della servetta trace nei confronti del filosofo il quale, in senso molto letterale, non aveva i piedi per terra. Arendt ricorda non solo la risata dell'anonima servetta, ma anche la sua battuta pronta, secondo cui Talete "era ansioso di conoscere le cose che stanno nel cielo, ma non vedeva quelle che gli stavano davanti, tra i piedi"⁴. Arendt riconosce che la ragazza, oltre a ridere, "chiarisce" qualcosa di significativo riguardo ai limiti di un certo atteggiamento austero che colpisce coloro che sono avvolti nella *vita contemplativa*. Senza tanti problemi, e con parole abbastanza chiare da essere ascoltate da tutti, la servetta ci richiama alla necessità di prestare *attenzione* alla *gravità* di ciò che stiamo facendo quando facciamo ciò che facciamo, anche quando crediamo di star perseguendo la più seria delle cose. In effetti, la battuta della ragazza trace cristallizza una preoccupazione che si trova ovunque nell'opera di Arendt, con la sua insistenza sul bisogno di "pensare a ciò che stiamo facendo": un'insistenza che, rispetto al pensare in sé, implica un apprezzamento e una focalizzazione verso il fondamento stesso del pensiero, verso la sorgente da cui scaturisce l'attività del pensare. Talete inciampa e cade perché, let-

3 Cfr. H. Arendt, *Life of the Mind: Volume one, thinking*. New York: Harcourt, New York 1978, tr. it. *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna 2009.

4 Ivi, p. 82.

teralmente, non può sentire, né concepire come degna della sua ammirazione, l'ovvietà stessa del mondo che lo sostiene nella contemplazione. Anche se sembra che stia pensando in tutta serietà, si scopre che non sta pensando abbastanza seriamente a ciò che sta effettivamente facendo.

Attraverso il punto di vista dell'anonima servetta, Arendt sottolinea l'ardua responsabilità della meraviglia filosofica, che, nella sua serietà, può offuscare la nostra relazione e la nostra attenzione nei confronti del mondo di fronte a noi. Potremmo dire che Talete, secondo Arendt, abbandona il pensiero per un puro stupore contemplativo che inclina verso un particolare modo di vivere, di abitare e di muoversi nel mondo in cui non ci si preoccupa di pensare a come orientarsi in esso e a ciò che in esso vi è di condiviso. Arendt, infatti, distingue tra *pensiero* e *pura contemplazione*, e ritiene che quest'ultima possa trasformarsi in un'attitudine ad ignorare il mondo davanti a noi, ostacolando così un modo di pensare vero, fondato e completo. Inoltre, mentre il pensiero rimane dialogicamente responsivo rispetto a quello stesso mondo che lo fonda e lo alimenta, indulgere eccessivamente nello stupore contemplativo porta inevitabilmente la mente a risiedere in uno stato "al di là del pensiero e al di là della parola"⁵. Sposato esclusivamente con lo stupore contemplativo, il filosofo è troppo immerso nel discernimento delle idee celesti per impegnarsi seriamente con il mondo delle cose particolari.

Disprezzando ciò che è più vicino a fronte di una presunta inesprimibile perfezione degli astri, il filosofo abbandona di conseguenza la sua ricerca dei pensieri e delle parole con cui può comunicare con gli altri. Anche nelle sue varie letture del mito platonico della caverna, Arendt si occupa dell'inquietante stato di "smarrimento" muto che tende a derivare dallo stupore contemplativo. Qui sottolinea il senso di meraviglia solitario, e in definitiva desolato, che attanaglia colui che ascende dall'oscurità e arriva "all'aperto". Il mito della caverna, nella lettura di Arendt, delinea una "biografia concentrata del filosofo", la formazione ideale di colui che è capace di sottrarsi alla vista limitata dei cavernicoli giungendo infine a guardare tutto a cielo aperto, cosicché solo lui può contemplare l'intero⁶. Estasiato dalla luce del sole, appena scoperta, questo avventuriero solitario non vuole tornare nell'ombra della caverna per comunicare – trasformare, sintetiz-

zare, tradurre e particolareggiare – la sua conoscenza agli altri. Piuttosto, come puro filosofo dedito esclusivamente a vedere la verità più alta – "quelle cose che per lui sono le più serie" – desidera ardentemente rimanere lassù, per poter guardare il cielo aperto in un stato ininterrotto di meraviglia contemplativa. Vorrebbe quasi non essere "un uomo tra gli uomini, un mortale tra i mortali e un cittadino tra i cittadini"⁷, così non sentirebbe la necessità di raccontare tutto ai suoi compagni mortali, e dunque non avrebbe alcun bisogno di parole e nemmeno di pensare veramente. Senza i fastidi e le interferenze del mondo, idealmente vorrebbe rimanere in una contemplazione muta e rapita, da solo, in una perfetta stasi, guardando "ciò che non può essere raccontato a parole perché è troppo immenso per le parole"⁸.

Così, per Arendt, l'inclinazione del filosofo a indulgere in uno stato di stupore contemplativo lo porta addirittura a rinchiusersi in una solitudine alienante e in un rapimento che è "troppo immenso per le parole". Di conseguenza, il filosofo alla fine abbandona il mondo del dialogo e degli affari umani per un senso di perfezione ultraterreno. Come sostiene Mary-Jane Rubenstein, il filosofo meravigliato, sedotto da un senso di "smarrimento" ultraterreno che non ha alcun legame con la contingenza e la pluralità del nostro mondo, non si preoccupa di orientare il pensiero verso gli altri e verso le cose ordinarie che ci tengono insieme, e così finisce per atrofizzare la propria capacità di tendere e di dare giudizi appropriati sul mondo⁹.

Con gli occhi fissi sullo straordinario o su un fantastico ideale proiettato lassù in alto, sopra il fracasso dell'ordinario, il filosofo nello stato di meraviglia contemplativa non riesce a notare neanche la più ordinaria delle cose, che potrebbe spingerlo e chiamarlo a pensare alle sue implicazioni e alle sue responsabilità per il mondo.

Secondo Arendt, Platone è un esempio di filosofo che indulge eccessivamente in questo tipo di meraviglia. Arendt ci dice che "Platone propose di prolungare indefinitamente la meraviglia muta..., [e] di far diventare uno stile di vita (il *bios theoretikos*) quello che può essere solo un momento fugace, o, per riprendere la metafora di Platone, la scintilla di fuoco tra due pietre di selce"¹⁰. Tale eccessiva meraviglia contemplativa, che avvolge la vita e un lampo momentaneo in una teoria totalizzante, porta

5 H. Arendt, *The human condition*, University of Chicago Press, Chicago 1998, p. 291, tr. it. *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 2003.

6 H. Arendt, *Philosophy and politics*, in «Social Research» 71 (3), 2004, pp. 427-454.

7 H. Arendt, "What is authority?", in Id. *Between past and future: Eight exercises in political thought*, Penguin Books, New York 1993, pp. 91-141, tr. it. *Tra passato e futuro*, Garzanti, Milano 1999, pp. 130-193.

8 H. Arendt, *Philosophy and politics*, cit., p. 448.

9 M. Rubenstein, *Strange wonder: The closure of metaphysics and the opening of awe*, Columbia University Press, New York 2011, p. 21.

10 H. Arendt, *Philosophy and politics*, cit., p. 452.

Platone, secondo Arendt, a privilegiare la solitudine estatica del filosofo al fine di “distruggere la pluralità della condizione umana”.

Anche Heidegger, come Platone, cade secondo Arendt in una simile follia di oblio del nostro stesso radicamento nel mondo, e della nostra responsabilità verso di esso. Ella sottolinea che:

“Heidegger parla una volta, in senso pienamente platonico, della ‘facoltà di meravigliarsi di ciò che è semplice’, ma, a differenza di Platone, aggiunge, ‘e di accogliere e accettare questa meraviglia come propria dimora’ (*Vorträge und Aufsätze*, 1954, Part. III, pag. 259). [...] Tuttavia, la facoltà di ‘prendere questa meraviglia come propria dimora permanente’ è totalmente diversa dalla semplice facoltà di meravigliarsi. È straordinariamente rara, e la troviamo documentata con un certo grado di certezza solo in Platone, che si esprime più di una volta e in modo molto drastico nel *Teeteto* (173d-176) sui pericoli di tale residenza”¹¹.

Mentre, come Platone, Heidegger privilegia l’estasi della meraviglia contemplativa, Arendt sottolinea il desiderio di Heidegger di estendere tale pura contemplazione (priva di connessione con il mondo e di responsabilità umana) fino a farla divenire un modo di dimorare nel mondo. Inoltre, Arendt, nello stesso articolo, ci mette in guardia dalla pericolosa follia delle tendenze filosofiche verso un “al di là”, quando esse tentano di imporsi e di formulare prescrizioni per agire nel mondo. Scrive: “Noi che desideriamo onorare questi pensatori, anche se la nostra stessa residenza resta in mezzo al mondo, difficilmente possiamo fare a meno di trovare impressionante e forse esasperante il fatto che Platone e Heidegger, quando sono voluti entrare nelle cose umane, hanno finito per rivolgersi a tiranni e Führer”¹². Di conseguenza, se accade che colui che si è esclusivamente dedicato alla vita contemplativa, e che ha lavorato duramente per rimanere lontano dalle faccende quotidiane, si sente a un certo punto autorizzato a mettere in pratica le proprie idee e a formulare raccomandazioni per il mondo, non può che risultarne un disastro. A causa del loro lungo disprez-

11 H. Arendt, *Martin Heidegger at eighty*, 1971, in «New York Review of Books», October 21. **Errore. Riferimento a collegamento ipertestuale non valido.**

12 *Ibidem*. Arendt prosegue poi: “Questo dovrebbe essere imputato non solo alle circostanze dei tempi, e ancor meno al carattere preconstituito, ma piuttosto a quella che i francesi chiamano una *déformation professionnelle*. L’attrazione per il tirannico può essere ravvisata, teoricamente, in molti grandi pensatori (Kant è la grande eccezione). E se questa tendenza non è dimostrabile in ciò che hanno fatto, è solo perché pochissimi di loro sono stati disposti ad andare oltre la ‘facoltà di meravigliarsi di ciò che è semplice’, per citare Heidegger, e ad ‘accettare questo meravigliarsi come loro dimora’”.

zo e della loro alienazione da un mondo che altrimenti avrebbe mantenuti reattivi e attenti, quando i filosofi “meravigliati” cedono alla tentazione di voler “cambiare residenza e venire coinvolti nel mondo degli affari umani”, sono sempre suscettibili di essere trascinati via, con “smarrimento”, dalle “tempeste del loro secolo”, finendo per avallare decisioni politiche catastrofiche¹³.

Meraviglia e attenzione al mondo

Sebbene sia necessario restare vigili su come il “prendere dimora” nella meraviglia filosofica possa alienarci dalla nostra capacità di essere attenti al mondo, non credo che tale sospetto sia l’unico modo per trattare la meraviglia. Intuiamo implicitamente che la meraviglia ha qualcosa di più da offrire di una semplice stupidità che si arrende al mondo o che finisce per scatenare disastri. C’è un’ambivalenza nel pensiero di Arendt (e di Heidegger) sulla meraviglia. E, indubbiamente, c’è un intuitivo legame tra meraviglia ed educazione, tanto che non possiamo semplicemente liquidare la prima come del tutto pernicioso o fallace per la seconda. Avendo trattato, nella sezione precedente, della suscettibilità limitante e pericolosa dello stupore filosofico, non intendevamo quindi sminuire la sua importanza, ma piuttosto sforzarci di mettere in rilievo il nostro bisogno di dirigerci verso un diverso senso dello stupore, che potrebbe rivelarsi più appropriato a ciò che c’è di autenticamente formativo nell’educazione. Di seguito, cominciamo a considerare un altro modo di concepire la meraviglia, che potrebbe aiutarci a rimanere in sintonia e a rendere conto del nostro “dimorare” insieme nel mondo.

In un modo o nell’altro, coloro che sono coinvolti nel processo educativo riconoscono prontamente l’importanza della meraviglia per la formazione. Sebbene desideriamo essere insegnanti per ragioni complesse e spesso inspiegabili, sembriamo condividere il desiderio di coltivare in qualche modo la meraviglia nei nostri studenti. Nessuno, potremmo forse essere d’accordo, vorrebbe essere il tipo di insegnante che si propone di eliminare la meraviglia dagli studenti. Ma, mentre sentiamo che la meraviglia è importante per l’educazione, ciò che potremmo intendere per meraviglia rimane una sensibilità generalmente inesplorata. Perché la meraviglia è importante per la formazione? Cosa potrebbe esserci di particolare nella meraviglia, e in che modo potrebbe essere diversa, ad esempio, dalla curiosità?¹⁴

13 M. Rubenstein, *Strange wonder*, cit., p. 21.

14 La letteratura educativa e i manuali didattici spesso enfatizza-

Tenendo presenti alcune delle tendenze più preoccupanti nel pensiero di Heidegger sulla meraviglia contemplativa, vale tuttavia la pena di considerare la distinzione che egli stesso fa tra “curiosità” e “meraviglia”. In *Essere e tempo*, Heidegger descrive la curiosità come un cercare “la novità solo per passare da essa ad un’altra novità” e come un rivolgersi a “una specie di conoscenza, ma che mira soltanto all’aver conosciuto”. In questo modo la curiosità appare come un atteggiamento che cerca di “conoscere” il mondo afferrandolo e possedendolo: cercare di comprendere tutto oggettivando tutto. La curiosità ci porta ad avvicinarci al mondo con una postura da *problem solving*, per la quale nulla è precluso. Inoltre, “la curiosità è così poco devota alla ‘cosa’ di cui è curiosa, che quando arriva a vedere qualcosa, rivolge già lo sguardo a ciò che verrà dopo”¹⁵. In questo modo, la curiosità è “un modo specifico di non *indugiare* accanto a ciò che ci è più vicino” e “non cerca il piacere di *indugiare con attenzione*, ma l’irrequietezza e l’eccitazione di continue novità e di incontri mutevoli”¹⁶. Heidegger caratterizza così la curiosità per il suo ritmo frenetico, e per la sua incapacità di rimanere e dare tempo a ciò che permane incalcolabile nel mondo. La curiosità ha dunque una *temporalità* particolare, frenetica, che non permette di avere alcuna *cura* o impegno nel mondo. Non *dimora* nell’insolito del solito, ma semplicemente dispone di qualcosa di notevole, e non appena il suo scopo è stato

raggiunto, non appena ha conquistato e metabolizzato il

no l’importanza di “stimolare la curiosità dello studente”, ma spesso confondono “meraviglia” con “curiosità”, trattandole come termini intercambiabili che significherebbero generalmente lo stesso tipo di esperienza o di disposizione. La tradizione filosofica ha generalmente tenuto questi due termini separati e distinti l’uno dall’altro. Perseguire e preservare nella distinzione tra questi due termini può aiutarci ad apprezzare meglio la posta in gioco quando cerchiamo di coltivare la meraviglia nell’educazione. Di recente Anders Schinkel (2017) ha fatto leva sulla distinzione filosofica tra meraviglia e curiosità per ottenere una comprensione di ciò che definisce “meraviglia profonda” e del suo significato per l’educazione. Anche se l’articolo di Schinkel tocca molte preoccupazioni e interessi simili ai miei, la mia lettura, di ispirazione arendtiana, della meraviglia cerca di allontanarsi dagli aspetti “contemplativi” (o “profondi”) di essa, e di evidenziare un senso della meraviglia più “rivolto al mondo” o alla “costruzione del mondo”. Voglio ringraziare Anders Schinkel per una conversazione molto stimolante avvenuta alcuni anni fa, alla conferenza annuale di Filosofia dell’Educazione della Gran Bretagna, quando ho presentato per la prima volta questo lavoro. Il suo lavoro sulla “meraviglia profonda”, che ha presentato in quella conferenza, continua a interessarmi e incuriosirmi, grazie alla sua puntuale trattazione e alle molte intuizioni che sviluppa.

15 M. Heidegger, *Sein und Zeit*, 1927, tr. ing. *Being and time*, Harper & Row, New York 1962, p. 398, tr. it. *Essere e Tempo*, Longanesi, Milano 2005.

16 M. Heidegger, *Sein und Zeit*, tr. ing. cit., p. 216.

suo oggetto trasformandolo in conoscenza, si muove verso la consumazione del successivo. Come sottolinea Paul Griffiths, “la curiosità è, quindi, in breve, appetito per il possesso di nuove conoscenze (...). I curiosi vogliono sapere ciò che ancora non conoscono, e spesso vogliono conoscerlo *ardentissimo appetitu*, con appetito sommatamente ardente”¹⁷.

Considerando la suddetta valutazione della curiosità, incoraggiare insegnanti e studenti a trasformarsi in “curiosi esploratori” significherebbe spingerli a sintonizzarsi con il mondo attraverso un appetito strumentale e una modalità di attenzione frenetica. Promuovere la curiosità come fondamentale per il nostro apprendimento significa considerare e apprezzare il mondo soprattutto come risorsa da consumare e conservare per sé stessi. Concepiremmo cioè il mondo come una risorsa che deve essere utilizzata e poi smaltita, in un’impresa di auto-esaltazione che consisterebbe nell’imparare ciò che è necessario sapere per stare al passo con i tempi. In questo senso di curiosità, l’atteggiamento di afferrare e scartare in modo possessivo le cose per questo o quello scopo, o per una moda passeggera, prevale in modo così esclusivo che non si ha tempo di – o non si concede tempo al – soffermarsi sulle cose in modo da poter arrivare ad aver *cura* di cosa stiamo facendo quando facciamo quello che facciamo, anche quando ciò che stiamo facendo – “imparare” – ci sembra l’attività più seria e utile. Privilegiare la curiosità come motore dell’apprendimento può predisporci a una mancanza di cura e di considerazione l’uno per l’altro, e per il mondo, e a diventare irrequieti e incuranti verso tutto ciò che prende il nostro tempo, o turba il nostro tempo, con la sua apparente insignificanza, la sua ottusità, o con ciò che non necessariamente si trasforma in conoscenza o contribuisce al proprio apprendimento e ai propri traguardi sempre nuovi. Sotto l’economia della curiosità, l’oggetto dell’apprendimento deve avere una “pronta verificabilità” e deve essere prontamente reso *utile* per lo scopo immediato di conoscenza del discente. In questo senso, potremmo dire che la curiosità anticipa sempre ciò che ritiene utile, operativo e nuovo da conoscere in un certo oggetto, precludendo di conseguenza l’imprevisto che potrebbe arrivare.

In contrasto con la curiosità, l’atteggiamento di “meraviglia” conserva una relazione incontrollata e non-operativa con ciò che potrebbe succedere nel mondo.

In altre parole, la meraviglia persiste in un atteggiamento di rapimento “attento” e di “cura” verso le cose, al di là

17 P. Griffiths, *Intellectual appetite: A theological grammar*. The Catholic University of America Press, Washington DC, 2009, pp. 20-21.

della conoscenza e degli scopi.

C'è qui una risonanza della distinzione antica e medievale tra *curiositas* (curiosità) e *studiositas* (studiosità). La studiosità, come la meraviglia, non guarda al mondo né con fretta né con una direzione predefinita, ma piuttosto attraverso uno sguardo immersivo che porta al di là di sé stessi (verso l'esterno) senza chiusura o destinazione prefissata. Come spiega Tyson Lewis, nella sua discussione su studio e "potenzialismo educativo":

"Gli studiosi non hanno destinazioni di cui parlare. Si perdono negli archivi e nelle biblioteche, e hanno da tempo dimenticato gli obiettivi, che erano i loro punti di partenza. [...] Preferiscono non fare riassunti dei loro studi, mettere insieme le loro conclusioni, rivelare conclusioni verificabili, postulare massime, e così via. [...] Gli studiosi potrebbero benissimo dire qualcosa, ma la scelta di rimanere in uno stato di indeterminazione offre allo studioso una strana libertà che deriva dalla rinuncia alla necessità di scegliere questo progetto, questo argomento, questa identità. Sono *studenti inoperosi*"¹⁸

Chi si meraviglia, similmente, non cerca di conoscere per possedere o afferrare fermamente l'oggetto in modo che si adatti al progetto del discente, o a ciò che è ritenuto socialmente produttivo o verificabile, ma piuttosto può indugiare (esitare) nel sentimento di un'alterità invincibile o di mistero inoperoso che il mondo può provocare. La potenzialità inoperosa che accomuna lo studio e la meraviglia – la rinuncia ad attualizzare o determinare l'attività in cui lo studio e la meraviglia ci immergono – preserva l'"interiorità" stessa (la propria radicale inaccessibilità) dello studioso e del "meravigliato". In altre parole, non solo lo studio o la meraviglia minano uno sguardo strumentale verso il mondo, ma distolgono anche il soggetto dall'adesione ad un'identità reificata. Come scrive Lewis, "lo studioso non è né una sorta di posizione soggettiva generica e quindi universale (come nella riduzione degli studenti a punti astratti all'interno di una matrice biopedagogica) né un'identità particolare (che ha abilità, interessi e intenzioni specifiche). Piuttosto, lo studioso può essere qualsiasi cosa"¹⁹. Sia la persona meravigliata che lo studioso sono dunque immersi in uno stato di inconsapevolezza e impotenza – un tipo di esitazione – che deve essere mantenuto. In questo modo, la meraviglia e lo studio comportano un *pathos*: un sapere di non sapere che fa riflettere, e che deve essere *sostenuto*.

18 T. Lewis, *Study: An example of potentialism*, in *Reconceptualizing study in educational discourse and practice*, a cura di Claudia Ruitenberg, Routledge, New York, 2017, pp. 8–22.

19 Ivi, p. 15.

Arendt, in un'altra sua concezione (positiva) della meraviglia, parla della meraviglia come di un *pathos*: come un senso di perplessità e di inconsapevolezza che deve essere *sopportato*, e non superato, dalla fretta di sapere o dal desiderio di adattare le cose a quelle che già conosciamo²⁰. Sopportare con stupore ci espone a un *sensu* di esitazione che ci permette di concedere tempo a ciò che sfugge alla nostra comprensione concettuale e al nostro appetito di consumazione. Favorisce così un comportamento verso il mondo e verso gli altri che ci prepara meglio a raccoglierci pazientemente attorno allo stesso tavolo in maniera etica²¹, affinché non afferriamo o cannibalizziamo l'"interiorità" (alterità) dell'altro, salvaguardando uno spazio e un tempo per l'imprevisto che potrebbe presentarsi. La meraviglia, facendoci fermare, dà tempo all'invito immotivato ad *avere riguardo* verso la maniera incommensurabile in cui il mondo ci si presenta. Ci permette di tendere a ciò che è contrario alle lancette dell'orologio, e di prenderci cura di ciò che resta precario proprio perché può apparire solo nella sua inafferrabile incomprensione, come ciò che eccede la nostra strumentalità, le nostre intenzioni e i nostri schemi.

Dire che vogliamo coltivare la meraviglia sarebbe quindi completamente diverso dal dire che vogliamo coltivare la curiosità. Come afferma Paul Martin Opdal, "la curiosità è un motivo che opera all'interno di strutture definite e può essere soddisfatto utilizzando procedure standard [...] La meraviglia, d'altra parte, punta sempre a qualcosa al di là delle regole accettate [...evocando] un certo disagio verso ciò che è dato"²². Curiosità e stupore apprendono i loro oggetti, e si aprono ad essi, in maniere del tutto diverse. Ad esempio, una persona diventa curiosa, diciamo, degli orologi perché vuole sapere come funzionano, come può ripararli o modificarli, come potrebbe essere in grado di fare qualcos'altro con loro o come si confrontano in termini di prezzo o utilità rispetto ad altri dispositivi. Per soddisfare la sua curiosità sugli orologi, potrebbe consultare i manuali o decidere di smontare un orologio e rimontarlo, per capire meglio come funziona. In questo modo, la curiosità permette di "armeggiare" con l'oggetto fino a discernere lo schema identico, prevedibile e ripetitivo che lo rivela come un oggetto di conoscenza da padroneggiare: come un oggetto che può

20 Cfr. H. Arendt, *Life of the Mind: Volume one, thinking*, cit.

21 "Maniera" [*manner* in inglese, NdT] deriva etimologicamente dal latino *manuarius*, che significa il comportamento delle mani e ciò che facciamo con le nostre mani nel mondo: in questo senso, una maniera etica sarebbe avvicinarsi al mondo "a mani libere e aperte".

22 P. M. Opdal, *Curiosity, wonder and education seen as perspective development*, in «Studies in Philosophy and Education» 20 (4), 2001, pp. 331–344.

essere valutato per funzionare con regolarità in un certo modo predeterminato.

Al contrario, la meraviglia non è necessariamente (o solo) motivata dal nostro sforzo di imparare come funziona un oggetto, o cosa possiamo fare con esso. Avvicinarsi a un oggetto con meraviglia significherebbe non trattare l'oggetto come un apparato che possa essere smontato e rimontato una volta che se ne coglie il funzionamento o l'uso.

Mediante la meraviglia una persona si soffermerebbe a guardare un orologio in un modo molto particolare, forse interrogandosi sul rapporto umano con il tempo e sul nostro curioso tentativo di dividere e misurare il tempo in questo modo piuttosto che in un altro, oltre a chiedersi perché tutto sembri diventare rapidamente antiquato oggi. Potrebbe anche prendere in considerazione relazioni umane, ad esempio chi ha fatto l'orologio, e chi altro ha orologi simili, e chi altro potrebbe sentire che il tempo oggi è sfasato. Mentre ci si "meraviglia" così, l'orologio resta lì, e inizia a sembrare molto strano e inquietante nelle nostre mani. Interrogarsi in questo modo non soddisfa semplicemente la comprensione della funzionalità dell'oggetto in quanto apparato, ma introduce l'orologio alla sua intrinseca stranezza *nel mondo*, generando domande piuttosto che risposte, domande che ci rendono *attenti e ammirati* circa un oggetto ordinario, affinché possiamo illuminare la sua possibilità in un mondo di significato. Partendo da tali domande, potremmo anche arrivare a riflettere sulla nostra posizione in relazione alla durata del mondo e in relazione alle altre persone in questo stesso mondo.

Meravigliarsi, quindi, non rivela (semplicemente) la perplessità di un oggetto, confermando così la nostra intelligenza e dandoci la risposta che, in qualche modo, già ci aspettavamo. Né meravigliarsi ci renderebbe distaccati o ignoranti del mondo di fronte a noi. Piuttosto, la meraviglia illumina un mondo attraverso l'*ammirazione* e la *cura* che siamo in grado di porre in atto, e attraverso le domande che condividiamo gli uni con gli altri quando ci meravigliamo di quelle cose inafferrabili che ci mettono in uno stato di "sospensione". In questo senso, possiamo dire che la meraviglia è proprio un certo *sguardo* e una certa *attenzione* al mondo che porta a una *comunità di domande*: una spinta dinamica ad articolare e condividere, in maniera aperta, le nostre perplessità gli uni con gli altri. La meraviglia è un'esperienza o uno stato d'animo che si verifica quando le cose e gli affari quotidiani perdono la loro evidenza funzionale o il loro valore d'uso, e dunque il nostro meravigliarsi delle cose sfocia necessariamente in domande che ci chiedono di dimorare per un po' con il perturbante senso di "essere nel mondo".

In altre parole, quando ci "meravigliamo di ciò che è così com'è"²³, ci viene offerta la grazia di fermarci a vedere di nuovo e così ammirare la profondità del mondo sotto le spoglie del familiare. In questo momento di indugio, potremmo essere condotti a porre nuove domande a noi stessi, e gli uni agli altri, riguardo al miracolo del mondo e alle relazioni che lo attraversano. La meraviglia, in questo senso, non ci isola in qualche fantasioso volo solitario verso il cielo, ma ci sintonizza con la straordinarietà dell'ordinario che può spingerci verso un sentimento di gratitudine, e che può lasciare il posto a interminabili interrogativi sulla straordinarietà del nostro essere insieme nel mondo; e tali domande, poiché siamo obbligati a condividerle e parlarne l'un l'altro indipendentemente dai risultati o dalle risposte che abbiamo trovato, possono aiutarci a costruire comunità non strumentali²⁴.

23 H. Arendt, *Tradition in the modern age*, in Id. *Between past and future: Eight exercises in political thought*, cit., pp. 17- 40, tr. it. cit., pp. 41-70.

24 Attingendo alla teologia cristiana, in *Intellectual Appetite* Paul Griffiths discute di come la meraviglia possa essere data in profondità e spiegata dal nostro senso di partecipare e di essere insieme nel mondo. Scrive in modo evocativo: "Tu, come felicemente sorpreso dalla donazione delle cose, sei partecipe del loro donatore come lo sono tutte le cose che suscitano in te meraviglia, vale a dire che la tua meraviglia è quella di chi partecipa di Dio rivolto a un altro, o verso una schiera di altri. Questo modo di essere necessariamente condiviso è ciò che rende possibile la meraviglia: fornisce la comprensione sempre implicita (e talvolta esplicita), da parte di chi si meraviglia, che il dono e la partecipazione non sono limitati a sé stesso, ma sono condivisi anche da tutto ciò che è". Il progetto di Griffiths si occupa di tracciare le virtù e i vizi nei modi in cui desideriamo e cerchiamo la conoscenza. La sua discussione comprende intriganti incursioni sul tema della meraviglia, e fa una distinzione tra *curiositas* (un inquieto appetito di consumare, possedere, sequestrare la conoscenza per sé stessi) e *studiositas* (un virtuoso appetito per la vita della mente), che sembra fare eco al mio lavoro in questa sede. Tuttavia, poiché Griffiths è interessato a una disposizione virtuosa (appetito) verso la "conoscenza", piuttosto che alle *aporie* della meraviglia che resistono al nostro appetito, le sue intenzioni differiscono fondamentalmente dai miei interessi in questo articolo. Tuttavia, voglio notare che il mio approccio condivide la "grammatica teologica" che Griffiths ci offre nel suo libro, in cui tale grammatica rivitalizza e fa emergere il significato e la dinamica di termini e sentimenti teologici abbandonati che possono portare a un modo più sfumato e fruttuoso di apprendere l'argomento in discussione. In modo un po' simile, in questo articolo attingo a un repertorio di termini e sentimenti, come "gratitudine" e "grazia", allineati al senso della meraviglia. Lo faccio non per scopi esegetici, ma per spingerci ad avere a che fare (e a pensare) con un repertorio profondo di associazioni che danno sfumatura e vita interpretativa al senso "mondano" della meraviglia. Immettere nella mia discussione tali termini e sentimenti (religiosi, ma anche filosofici, tramite Heidegger, Arendt, e implicitamente Derrida) mi permette così di sottolineare la *sensibilità etica* che la meraviglia alimenta: l'atteggiamento e la disposizione di cura di cui "il mondo" ha bisogno se vuole durare attraverso le generazioni. Ringrazio uno dei revisori anonimi per aver suggerito di considerare il libro di Griffiths insieme al mio articolo.

Un possibile antidoto all'assenza di pensiero: il senso della "meraviglia ammirante"

Ma perché dovremmo coltivare questo senso di "meraviglia mondana" nell'educazione? In tutto il suo lavoro, la Arendt si preoccupa della nostra suscettibilità all'"assenza di pensiero": in particolare di quanto possiamo diventare sconsiderati attraverso le istituzioni – come l'istruzione – e attraverso le astrazioni tecnocratiche che pervadono il loro funzionamento. Per Arendt, il "male" non è dovuto a una mancanza di bontà o alla nostra "mancanza di potenza cerebrale"; piuttosto, il "male" è un problema di "pensiero", ed emerge da una assenza di pensiero *coltivata* che è "una possibilità sempre presente per tutti: scienziati, studiosi e altri specialisti in imprese mentali non esclusi". Considerando cosa potrebbe frenare la crudeltà e il male che deriva dal non pensare a ciò che stiamo facendo, e che minaccia di coinvolgere anche coloro che sono incaricati di coltivare "le imprese mentali", scrive: "Potrebbe l'attività di pensare, in quanto tale, ovvero l'abitudine ad esaminare qualunque cosa accada o a porvi attenzione, indipendentemente dai risultati e dal contenuto specifico – potrebbe questa attività rientrare tra le condizioni che fanno sì che gli uomini si astengano dal fare il male o addirittura che li 'condizionano' contro di esso?"²⁵. In altre parole, Arendt si chiede se coltivare la pienezza di pensiero possa aiutare a prevenirci dal compiere il "male" nel mondo. L'assenza di pensiero è quindi un problema per il pensiero stesso e quindi anche un problema per l'educazione, forse soprattutto per l'educazione, che (in quanto esempio di "impresa mentale") ha il compito di coltivare una certa predisposizione al pensiero, un'attenzione al mondo. Ma cosa ci fa pensare? E cosa ci porta alla pienezza di pensiero?

A differenza della sua preoccupazione per un'eccessiva indulgenza filosofica nella meraviglia contemplativa che porta a ignorare il mondo sotto i propri piedi, per così dire, Arendt apre un altro percorso per concepire il significato della meraviglia. In effetti, propone un senso di meraviglia che fa partire il pensiero stesso: un senso di meraviglia unito al mondo attraverso il *pathos* e l'*ammirazione* per ciò che ne deriva. In *The Life of the Mind*, Arendt ci dice che la meraviglia è un *pathos*, cioè non qualcosa che io possa evocare da solo e per me stesso, ma qualcosa che mi *assoggetta* e mi *costringe* ad ammirarlo e a parlarne agli altri. Arendt chiama questo senso di meraviglia, che ci assoggetta e ci sprona al dialogo e al pensiero, una "meraviglia ammirante". Scrive: "la

meraviglia che è il punto di partenza del pensare non è né confusione né sorpresa né perplessità; è una meraviglia ammirante. Ciò che ci meravaglia è confermato e affermato dall'ammirazione che ci conduce al discorso – dono di Iris, l'arcobaleno, il messaggero dall'alto"²⁶.

Per Arendt la meraviglia ammirante si fonda su una *relazione percepita* di "gratitudine" con tutto ciò che del mondo sempre più si inarca verso di noi, impattandoci e spingendoci ad esprimerci verso gli altri con la parola, "trasformandosi nel dialogo del pensiero". Ci sono due implicazioni relative al mantenimento del mondo, in questo caso. In primo luogo, la meraviglia ammirante, poiché basata su una relazione percepita con il mondo, può salvarci dall'astrazione "glaciale" e dall'estraneità di certo (non)pensiero filosofico. Si tratta, qui di coltivare una sensibilità verso il mondo che ci metta in guardia da ogni ragionamento meccanico (filosofico o teorico) che privilegierebbe il processo mentale delle "deduzioni da affermazioni assiomatiche" in astratto rispetto alla contingenza e al divenire del mondo.

In secondo luogo, la meraviglia ammirante contrasta tutte quelle ritirate dal mondo che avvengono mediante la "meraviglia muta" o la pura contemplazione (come quelle di Platone e Heidegger, criticate da Arendt), che ci lasciano con un muto senso di "spaesamento" o "confusione". La meraviglia ammirante ci spinge ad *affermare* gli impegni della nostra mente nei confronti del mondo: impegni che necessariamente, come dice Arendt, "ci conducono al discorso" con gli altri i quali, incontrandosi attraverso le parole, possono acquisire senso e dare un senso (attraverso un *sensus communis*) a ciò di cui ci si potrebbe meravagliare. Come scrive Arendt, "la meraviglia ha portato a pensare in parole; l'esperienza della meraviglia per l'invisibile manifestato nelle apparenze si è appropriata della parola, che allo stesso tempo è abbastanza forte da dissipare gli errori e le illusioni a cui sono soggetti i nostri organi, occhi e orecchie, a meno che non arrivi il pensiero in loro aiuto"²⁷. Potremmo dire che una meraviglia ammirata che si fa discorso verso gli altri, che si sforza di rendere esteriormente conto del nostro pensiero attraverso le parole, forgia una comunità di senso. È questo "farsi discorso", questo entrare in comunità (per verificare con gli altri il senso di ciò che si sente) che ci salva dalle delusioni in cui siamo suscettibili di cadere quando la mente, nella pura contemplazione, si isola in uno sguardo muto e rinuncia alla compagnia degli altri. Per Arendt, Socrate, l'insegnante nell'agorà che spinge il nostro pensiero a frangersi in parole, esemplifica al

26 Ivi, p. 143.

27 Ivi, p. 144.

25 Cfr. H. Arendt, *Life of the Mind: Volume one, thinking*, cit., p. 5.

meglio questo senso di meraviglia ammirante. Ciò che guida il modo di pensare di Socrate, ci dice Arendt, è l'impulso a verificare con gli altri e a determinare se essi condividano le sue stesse perplessità e domande, piuttosto che l'impulso del filosofo professionista che è incline "a trovare soluzioni agli enigmi e poi dimostrarle agli altri". È interessante notare che il ritratto di Socrate da parte di Arendt fornisce un importante supplemento alla comprensione greca della meraviglia. Mentre nel senso greco di meraviglia ci troviamo immersi nel puro fatto che c'è qualcosa piuttosto che il nulla, e così ciò che meraviglia è che l'intero *kosmos* sia un bellissimo ordine armonioso, nel ritratto arendtiano di Socrate la meraviglia è qualcosa che sembra più che altro accadere, o più esattamente erompere, in modo che possiamo vederla o percepirla nel mondo, quando dialoghiamo gli uni con gli altri. In altre parole, secondo la rappresentazione di Socrate da parte di Arendt, la meraviglia non è solo ontologicamente propensa a, ma piuttosto esprime direttamente, un'attività etico-pedagogica: accade nel mondo attraverso il nostro essere in dialogo con gli altri e, a sua volta, può produrre uno sguardo *aporetico* nei confronti del mondo che ci permette di essere più riflessivi e "pieni di pensiero".

Socrate, come è noto, non pretende di insegnare nulla, ma solo di ispirare un pensiero che sgorga dall'*aporia* della meraviglia: "Non posso insegnare niente a nessuno. Posso solo farli pensare". Il metodo educativo di Socrate, se così vogliamo chiamarlo, implica un processo graduale attraverso il quale il nostro pensiero, in parte mediante la propria riflessione e in parte dialogando con gli altri, tenta di *rendere conto* di sé. Tenta cioè di mostrare a un altro come siamo arrivati a pensare che qualcosa sia desiderabile oppure vero, e come siamo arrivati a pensare alla giustificabilità di ciò che facciamo. Come sappiamo, se Socrate si imbatteva in qualcuno che presumeva di possedere la conoscenza, si assumeva il compito di chiedere conto a tale persona del suo pensiero, convincendola infine della sua incertezza attraverso domande insistenti e persistenti. Il punto, ovviamente, non era di sminuire o invece di contrastare la persona, ma piuttosto di farla *esitare*, e di *trasformare* qualsiasi risposta fissa in domande, in una nuova incertezza e in una nuova meraviglia che spinge a pensare.

Egli voleva incoraggiare un pensiero che fosse *stimolato*, e che *sopportasse* la nostra esposizione all'incertezza e alle domande senza risposta che avvolgono la condizione umana; cercava, cioè, di favorire un pensiero avviato dal *pathos* della meraviglia, che ci porta ad avvicinarci al mondo come a qualcosa di più che una semplice risorsa

per le nostre attività di *problem solving*.

Socrate, quindi, non dialoga per affermare e confermare esiti, dottrine, definizioni o assiomi già stabiliti. Non lavora a partire da un copione, come un venditore di telemarketing. Non usa mai la follia o l'ignoranza di un'altra persona come supporto per dimostrare didatticamente le sue soluzioni agli enigmi. Se la conclusione fosse già pronta e nota a Socrate prima dell'inizio della conversazione, non ci sarebbe alcun dialogo. Piuttosto, ciò che vediamo accadere nei colpi di scena e negli impasse *aporetici* esposti attraverso il dialogo socratico è il *pensiero in divenire*, attraverso il quale, se *sopportiamo* la nostra esposizione, arriviamo a sentire consapevolmente che non sappiamo davvero cosa supponevamo di sapere per certo, e così iniziamo a voltare le spalle ai pregiudizi delle nostre convinzioni, aprendo la strada a un pensiero che può essere attento e ammirante (piuttosto che semplicemente discernente) del perpetuo rinnovarsi del mondo. In questo modo ci viene offerta la *grazia*: il dialogo socratico ci offre un momento in cui possiamo fortunatamente fermarci, pensare, e iniziare a smontare i trucchi retorici e gli espedienti logici a cui siamo soggetti quando non siamo tenuti a rendere conto ad un altro. Senza sentire il bisogno di rendere conto di ciò che supponiamo di sapere, possiamo troppo facilmente convincerci e intrappolarci in una certezza chiusa in sé stessa, che esclude la contingenza e l'eccedenza del mondo.

Riconoscere consapevolmente la nostra ignoranza finisce per produrre una specie di shock e di esitazione. Questo shock, questa esitazione interrompono le nostre certezze arroganti, e ci aprono a una meraviglia che ci sprona a pensare, fornendo così le basi per un'educazione fondata sulla nostra attenzione e sulla nostra gratitudine per l'eccedenza che supera le nostre certezze e le nostre pretese di sapere. Come ha sottolineato Dennis Quinn nel suo libro sulla storia della meraviglia, "Spesso si dimentica che la meraviglia non nasce dall'ignoranza, ma dalla coscienza dell'ignoranza. Molte persone sono ignoranti e non sanno di esserlo. Queste persone compiaciute sono ineducabili. Sono impermeabili all'insegnamento perché 'già' sanno". Socrate invece, continua, "insegnava che la coscienza dell'ignoranza genera la meraviglia, il principio stesso della filosofia, e in mancanza di tale principio, non si può mai cogliere tutto il resto che ne deriva"²⁸.

La via socratica educa rendendo il nostro pensiero responsabile e in relazione con un mondo che (per fortuna) ci respinge e ci assoggetta al suo mistero. Presenta il pensiero come un'esperienza *aporetica* per cui le cose per-

28 D. Quinn, *Iris exiled: A synoptic history of wonder*, University Press of America, Lanham 2002, p. 19.

dono la loro “autoevidenza” e la loro “sicurezza”, e ciò che pensiamo di sapere ci viene riportato come qualcosa di strano, inquietante e inaspettato, che di conseguenza ci chiede di soffermarci e interrogarci di nuovo²⁹. Mentre tutto ciò non crea “nessun nuovo credo” o assiomi che possiamo seguire per garantire la nostra corretta condotta, aiuta però a promuovere una certa considerazione attenta e ammirante verso ciò che rimane enigmatico, verso ciò che è più di quanto io possa sapere. In altre parole, rende possibile un rapporto con il mondo che esubera dal nostro trasformarlo in un oggetto di “conoscenza” per soddisfare la nostra brama di sapere, al fine di “aver saputo”. Una tale meraviglia ammirante, inoltre, implica non solo il nostro apprezzamento dei limiti delle nostre pretese – nel sapere che non sappiamo – ma anche il nostro apprezzamento del nostro stare con coloro che la pensano diversamente, e che dobbiamo accogliere affinché possano educarci e aprirci al mondo attraverso la loro particolare e inesauribile differenza. Questo è un senso di meraviglia che *e-duca* (porta fuori di sé) a partire dalla stessa pluralità del mondo che ci chiama a vedere, ascoltare e pensare da punti di vista diversi dai nostri. Una tale meraviglia ci predispose all’incontro con un mondo che supera la nostra padronanza, e così ci offrirebbe la grazia di incontrare l’inaspettato che può spingerci a pensare diversamente (per fortuna).

Una meraviglia ammirante basata su una relazione *sentita* con il mondo aiuta così a difendersi da una paralisi del pensiero che può derivare sia da “processi di deduzione” logici che ci astraggono dal mondo, sia da una fascinazione attonita per un senso di perfezione filosofico ultramondano.

Contro queste due tendenze prive di pensiero che possono assalire soprattutto “scienziati, studiosi e altri specialisti in imprese mentali”³⁰, la meraviglia fa scaturire il pensiero riportandoci nel mondo: quando cioè ci spinge ad *ammirare* – a dare valore e affetto, a stringere relazioni con – ciò che attira la nostra attenzione, o ciò che accade inaspettatamente oltrepassando regole, principi o teoremi generali. Un pensiero scaturito dall’ammirazione per un mondo con le sue complicazioni e imprevedibilità, ci sintonizza a ricevere l’inaspettato, il “miracolo” del nuovo, come direbbe Arendt. Un senso di meraviglia che ci aiuta ad accogliere il mondo come dotato di profondità e complessità è, ovviamente, significativo per l’educazione, poiché salvaguarda la possibilità di essere al centro dell’educazione in modi alternativi. In effetti,

un senso di meraviglia ammirante, così come lo abbiamo tratteggiato, potrebbe aiutare a evitare (o in minima parte iniziare ad affrontare un approccio contrario a) l’assenza di pensiero che siamo inclini a coltivare sotto l’egida delle nostre istituzioni e del nostro linguaggio tecnocratico.

Stare in guardia contro la mancanza di pensiero nell’educazione

Claudia Ruitenberg ha sottolineato che, in senso assolutamente letterale, gli insegnanti sono totalmente e direttamente coinvolti nell’“accogliere l’inaspettato”³¹. Ogni anno gli insegnanti preparano i loro corsi, aprono le porte dell’aula e si sforzano di dare un posto all’“imprevedibile” che si realizza attraverso un *rinnovato* confronto con gli studenti e le materie. L’incertezza abbonda, poiché l’insegnante non sa davvero chi sta entrando esattamente dalla porta. Ora, aprire la porta all’imprevisto è esattamente ciò che l’educazione dovrebbe fare, se speriamo di trasformare e trasformarci mediante le nostre interazioni con le materie e gli uni con gli altri.

Tuttavia, spesso escogitiamo modi intelligenti per precludere questo benvenuto, chiudendo sconsideratamente la porta a ciò che potrebbe accadere. Armati del gergo tecnico-razionale e degli approcci per valutare e determinare il rendimento degli studenti, e attraverso la stessa tecnica e lo stesso linguaggio che abbiamo sviluppato come professionisti (e che consentono di definire la nostra una professione), possiamo non pensare più veramente a cosa l’uno fa all’altro, e viceversa, attraverso l’educazione. Senza meraviglia e senza attenzione per la profondità, la complessità e i modi inevitabili in cui l’interiorità dello studente (per fortuna) resiste e respinge le nostre valutazioni e le nostre “comprensioni” della sua particolarità, corriamo il rischio di concludere che possiamo *davvero* conoscere e “potenziare” i nostri studenti. Cioè, siamo sempre suscettibili di sussumere i nostri studenti a dei modelli di valutazione, a delle regole generali, a delle teorie e a delle caricature predefinite, che servono per dare conclusioni scontate e così far funzionare un certo apparato che può farci credere di conoscerli. La preclusione della possibilità inaspettata per uno studente e il disprezzo per la sua inconoscibile “interiorità” è messo grottescamente in gioco quando un insegnante pensa o afferma cose come: “So che tipo di studente sei” o “so

29 Cfr. C. Verhoeven, 1972. *The philosophy of wonder: An introduction and incitement to philosophy*, Macmillan, New York 1972.

30 H. Arendt, *Life of the mind: Volume one, thinking*, cit. p. 191.

31 Cfr. C. Ruitenberg, *Giving place to unforeseeable learning: The inhospitality of outcomes-based education*, in «Philosophy of education» 2009, a cura di Deborah Kerdeman, pp. 266–274; C. Ruitenberg, *Unlocking the world: Education in an ethic of hospitality*. Routledge, New York 2015.

di cosa è capace il tale”. Una delle scene iniziali del film *Entre les murs*, diretto da Laurent Cantet (2008)³², ritrae giustamente una tale chiusura della singolarità e del divenire nell’educazione. In un esercizio apparentemente benigno ma alla fine “privo di pensiero”, un insegnante anziano, a beneficio di un nuovo insegnante che sta per incontrare la sua classe per il nuovo anno scolastico, legge ad alta voce un elenco di nomi di studenti, e in una maniera meccanica etichetta ciascuno come *gentil o pas gentil*.

La fretta di etichettare e definire gli studenti, limitando e chiudendo così la porta al loro divenire educativo, è tanto più pervasiva, tanto più sconsideratamente facile, quanto più noi insegnanti e amministratori siamo armati di modelli o teorie di valutazione tecnocratiche da applicare a una relazione pedagogica che è stata trasformata in un apparato per decifrare e migliorare. Come sottolinea Ruitenberg, l’approccio tecnico-razionale prevalente nell’educazione, come esemplificato dal “modello educativo basato sui risultati”, si rivela del tutto inospitale per l’imprevedibile singolarità necessaria affinché l’educazione sia veramente formativa. Di conseguenza, “standardizzando i risultati e valutando gli stessi comportamenti e compiti per ogni studente, l’istruzione basata sui risultati non si rivolge a nessuno studente in particolare”³³. Precludendo l’accoglienza, un’educazione guidata da un modello basato sui risultati chiude la porta a ciò che rende l’educazione formativa, in cui l’unico, il singolare e l’inaspettato possono essere ricevuti e promossi. La particolarità dello studente viene così resa astratta, in un processo tecnocratico (uno sguardo muto) di “deduzioni da affermazioni assiomatiche o autoevidenti, sussunzione di eventi particolari sotto regole generali, o tecniche per elaborare coerenti catene di conclusioni”³⁴. Denigrando ciò che è più vicino e ordinario (i nostri imprevedibili incontri fin troppo umani nell’educazione) per il presunto ideale di una visione o di un modello teorico, finiamo per trascurare ciò che non è nelle nostre mani e ciò che supera il nostro controllo: la possibilità dell’imprevisto e la possibilità unica di divenire attraverso l’educazione. In altre parole, la prevalente tendenza tecnocratica a valutare solo ciò che possiamo misurare secondo una logica interna a un apparato (modello basato sui risultati), e che tende a dare validità e leggibilità solo ai risultati che stabiliscono “evidenze”, ripetibili

e standardizzati (piuttosto che unici e singolari), taglia fuori la stessa contingenza e imprevedibilità del divenire, che è inerente all’educazione e ha bisogno di essere supportata. Come sostiene Ruitenberg, la brama di prove educative “sarebbe una prova non dell’educazione in atto, ma piuttosto di qualcosa al di fuori dell’educazione, in quanto aree delimitate di conoscenza e insiemi di abilità che possono essere considerati ‘risultati dell’apprendimento’”³⁵.

Trasformare la relazione pedagogica in un apparato che possiamo amministrare o valutare pienamente secondo teorie o modelli prestabiliti, o, per riprendere Arendt, “l’onnipresente funzionalizzazione della società moderna”, la priva di “una delle sue caratteristiche più elementari – l’instillare meraviglia per ciò che è così com’è”³⁶. Certo, quando arriviamo a limitare l’educazione a risultati funzionali predeterminati (a ciò che crediamo di far apparire e rendere coerente come “evidenza” attraverso i nostri modelli e teorie), arriviamo a un’educazione priva della possibilità di gratitudine e di ammirazione per ciò che “è come è”, per ciò che può apparire spontaneamente attraverso le nostre interazioni al di là di ciò che è prodotto dai nostri calcoli teorici³⁷.

Penso che con un *sensu di meraviglia ammirante* gli educatori sarebbero in una posizione migliore per tenere aperta la porta all’imprevisto (e alle potenzialità) che un’educazione autentica deve stimolare, accogliere e sostenere. Un tale senso di meraviglia potrebbe sospendere la logica prevalente nell’educazione attuale, quella di “attualizzare le piene potenzialità [di uno studente] per [renderlo] un’identità sostanziale all’interno di un dato ordine...”, in cui lo studente “diventa un tipo specifico di persona con un insieme specifico di abilità e talenti che possono essere valutati”³⁸. Entrare in sintonia con la meraviglia per mondo, con l’affetto, la cura e il senso di indebitamento verso i nostri studenti al di là delle loro “condizioni di successo” potrebbe aiutare a mitigare ciò che ci facciamo l’un l’altro nell’educazione. Può darsi che, essendo in grado di mantenere un senso di meraviglia su cosa stiamo facendo quando “educiamo”, possiamo arrivare coraggiosamente ad ammettere che né i nostri studenti (che esemplificano il futuro del divenire nell’educazione), né ciò che insegniamo (dal mondo ere-

32 [In italiano il film è uscito con il titolo *La classe*, NdT]

33 C. Ruitenberg, *Unlocking the world: Education in an ethic of hospitality*, cit., p. 83.

34 H. Arendt, *Life of the mind: Volume one, thinking*, cit. p. 171.

35 C. Ruitenberg, *Introduction: Retrieving and Recognizing Study*, in Id., *Reconceptualizing Study in Educational Discourse and Practice*, Routledge, New York 2017, pp. 1-7, p. 2.

36 H. Arendt, *Tradition in the modern age*, cit., p. 40.

37 G. Biesta, *Beyond learning: Democratic education for a human future*, Paradigm, Boulder 2006, p. 100.

38 T. Lewis, *Study. An example of potentialism*, p. 11.

ditato dal passato) possono essere del tutto attualizzati e fermamente conosciuti o misurati. I nostri studenti e il nostro insegnamento sono quindi, per certi versi, sempre inaspettati e sempre a-venire, un dono fuori misura: un'occasione per pensare e per parlare sulla *perplexità dello stare insieme*, e per *sforzarsi di sentire le cose insieme* piuttosto che renderle semplicemente un oggetto di conoscenza, o qualcosa che rimane sotto il controllo della nostra intenzionalità.

Margaret Buchmann ci aiuta a vedere che, quanto più tendiamo a interrogarci sulla materia che insegniamo, tanto meno diventiamo sicuri della nostra conoscenza e, semmai, iniziamo a chiarire i limiti della nostra comprensione e della nostra padronanza³⁹. Naturalmente, considerare in questo modo i *feedback* della propria materia è inquietante, ci fa sentire non del tutto a casa, può essere un'esperienza piuttosto spaventosa che può renderci difensivi e custodire rigidamente la nostra "competenza" o le nostre pretese di sapere. Tuttavia, se superiamo questo shock iniziale e questa paralisi difensiva del pensiero, cioè se impariamo a tenere la porta aperta e a sopportare il *pathos* di meraviglia e il senso di profondità scatenato da tutto ciò che è accaduto e potrebbe accadere, la nostra incertezza può essere una buona cosa da ammettere e condividere con l'altro. In effetti, avere un incontro in cui sentiamo che le cose iniziano a perdere la loro evidenza e sicurezza è, come insegnava Socrate, un modo per farci porre domande migliori, che possono spingerci a rendere conto di noi stessi e a fare spazio per l'arrivo del nuovo. Tali domande, più precisamente, aiutano a garantire che il nostro pensiero sia attento, gentile e in sintonia con l'eccedenza del mondo, piuttosto che noioso, chiuso o soddisfatto di sé nel padroneggiare i nostri oggetti o nel sentirci a casa nelle nostre pretese di conoscenza disciplinare.

Buchmann ci dice anche di considerare che più gli insegnanti considerano i loro studenti con pienezza di pensiero, più riconoscono che la loro valutazione dei loro studenti è imperfetta e incompleta. Dato che le persone cambiano e sono destinate a cambiare (spesso in modo imprevedibile) quando seguono un'educazione, le proiezioni dell'insegnante saranno sempre limitate e inadeguate. L'incontro educativo, quindi, non riguarda mai semplicemente un oggetto di conoscenza da "attualizzare" o padroneggiare, ma resta un incontro la cui padronanza (o il nostro sentimento di essere in pieno possesso di ciò che accade) è sempre perforata.

Essere disposti ad ammetterlo è offrire un benvenuto: dare un posto al radicalmente sconosciuto, alla profondità e alla complessità inafferrabili di chi o cosa si presenta e potrebbe diventare attraverso l'educazione. L'insegnante che fosse disposto a interrogarsi in questo modo, ovvero a mantenere un tale *pathos* (di inconsapevolezza), potrebbe esitare e astenersi dal dire o dall'agire sconsideratamente sulla base della convinzione di "sapere che tipo di studente sei o diventerai". Nel mitigare le proprie pretese di conoscere i nostri studenti, l'insegnante inizia necessariamente a creare un luogo in cui il processo formativo possa entrare nell'educazione, apprezzando che "lei stessa è stata accolta e non è veramente in possesso della sua casa". In sintonia con questa sensibilità inquietante, diamo la possibilità a ciò che è più vicino e ordinario di emergere, di impressionarci e di commuoverci con la sua straordinarietà: con ciò che (per fortuna) supera i nostri calcoli, i risultati o le proiezioni prefabbricate.

Il film, *Entre les murs*, mostra spesso insegnanti e amministratori distaccati e persino incuranti del contesto molto complicato in cui si inserisce la loro scuola particolare, e degli scambi che vi avvengono, e suggerisce quanto sia difficile anche per l'insegnante ben intenzionato trovare il proprio orientamento ed essere abbastanza attento. Vediamo gli insegnanti cadere costantemente nel *pozzo della Tracia*, per così dire, incapaci di vedere cosa c'è davanti a loro, incapaci di orientarsi nei complessi muri socio-storico-strutturali che sono stati eretti tra gli studenti (per lo più neri e immigrati) e gli insegnanti (per lo più bianchi). Gli insegnanti non riescono a comprendere o apprezzare appieno il loro posto e il loro orientamento in questa scuola. Tuttavia, ci sono momenti di "grazia" nel film, in cui vediamo coloro che sono investiti del ruolo educativo ricevere un senso del loro radicamento, prestando *attenzione* anche alla *gravità* di ciò che stanno facendo quando fanno ciò che fanno in quanto educatori. Una delle ultime scene del film è particolarmente rivelatrice. È l'ultimo giorno di lezione e François, un insegnante di classe, sta girando per la stanza chiedendo agli studenti di raccontare un apprendimento memorabile che hanno vissuto lo scorso anno. Quando chiede a Esmeralda, che François ha già etichettato come una specie di piantagrane insolente, lei afferma, in un tipico modo adolescenziale, di non aver imparato nulla, e che i libri del curriculum sono "zero". Apparentemente cercando di reprimere la sua esasperazione, François le chiede se ha imparato qualcosa dai libri che avrebbe potuto leggere da sola. Sugerendo di "preferire" non partecipare a questa discussione, Esmeralda rivela comunque che un libro in

39 M. Buchmann, *The careful vision: How practical is contemplation in teaching?*, in «American Journal of Education» 98 (1), 1989, pp. 35-61, p. 50.

particolare l'ha colpita, *La Repubblica* di Platone, che racconta di aver preso in prestito dalla sorella maggiore. Forse non convinto che Esmeralda avesse letto un libro del genere, François le chiede di raccontarlo a lui e alla classe. Esmeralda, ridacchiando qua e là, riassume l'essenza della nozione socratica di educazione, in cui, sulla base dei nostri incontri quotidiani, ci viene chiesto di sospendere le nostre certezze e le nostre pretese non esaminate affinché possiamo meravigliarci, e porre chiederci perché siamo arrivati a credere che qualcosa sia vero, e perché facciamo le cose che facciamo.

FRANÇOIS: Allora di cosa si tratta?

ESMERALDA: Beh, c'è questo tizio...

FRANÇOIS: Socrate, si chiama Socrate.

ESMERALDA: Sì, Socrate. Questo tizio ferma le persone per strada e chiede loro: "Sei sicuro di pensare quello che pensi? Sei sicuro di fare quello che fai?" E così via. Dopodiché, le persone iniziano a confondersi. Fanno domande. Quel tipo è troppo per loro.

FRANÇOIS: Cosa chiede alle persone?

ESMERALDA: Tutto. Amore, religione, Dio, persone, tutto. (*Entre les Murs*, 01:53:47)

Questa rivelazione inaspettata della ragazza, e l'immagine dei suoi desideri intellettuali unici e delle sue potenzialità trattenute, coglie François alla sprovvista. Quindi dice a Esmeralda che è positivo che abbia letto il libro. Esmeralda esita e poi (come se fosse in gioco la sua interiorità) risponde: "non è un libro da sgallettate eh?!" Poi gli sorride, ma non necessariamente in modo sarcastico. Proprio mentre la campanella sta per suonare, per segnalare il passaggio all'ultima lezione dell'anno scolastico, l'inquadratura si sposta tra François ed Esmeralda. Vediamo François fermo in silenzio, che guarda Esmeralda e le fa alcuni piccoli cenni, ed Esmeralda seduta dietro il suo banco, ancora sorridente, che ricambia con un leggero cenno del capo a François. Con questa breve scena banale, di gesti ordinari scambiati al momento giusto, il film si sofferma quel tanto che basta per segnalare che qualcosa di straordinario è stato appena dato e ricevuto: qualcosa di veramente educativo è trapelato attraverso le interazioni "sporadiche" che l'educazione consente, nonostante le intenzioni. Durante tutto lo scambio, Esmeralda, forse come la serva tracia, supplica tardivamente l'insegnante di prestare attenzione a ciò che ha di fronte, di fermarsi e percepire (con *pathos*) il suo stesso ruolo in classe, come qualcuno che è investito del ruolo preservare e apprezzare la possibilità di *diventare altrimenti* (una capacità radicata nell'eccedenza del mondo) di coloro

che ricevono un'istruzione e un'educazione.

In questo modo, il personaggio di Esmeralda estende (all'ultimo minuto, e tuttavia in modo provocatorio per un'altra lezione a venire) un invito all'insegnante a meravigliarsi con ammirazione "per ciò che è com'è", a interrogarsi sulla straordinarietà del nostro stare insieme nell'educazione, in modo da poterci fermare adeguatamente e pensare alla gravità di ciò che ci facciamo l'un l'altro attraverso l'educazione, e su come potremmo arrivare a guardarci *altrimenti*, e *con attenzione*, l'un l'altro (al di là di ogni caratteristica da "attualizzare"), in modo che si possa sprigionare il potenziale autenticamente formativo dell'educazione.