

Dynamis

Rivista di filosofia e pratiche educative



Nel paese della meraviglia

N. 3 - Dicembre 2022
ISSN 2785-4523 (online)

A cura di
Massimo Schiavi
Damiano Bondi



FONDAZIONE
CENTRO STUDI CAMPOSTRINI

Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative 3 (1)

OPEN  ACCESS ----- dynamis.centrostudicampostrini.it

Copyright: © 2022 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.



Sommario - 3 (1), 2022

Articolo principale

- 3 *La meraviglia. Ovvero stare in guardia contro la mancanza di pensiero nell'educazione*
Mario di Paolantonio

Articoli

- 17 *L'educazione come mediazione tra i bambini e il mondo. Il ruolo della meraviglia*
Anders Schinkel
- 27 *Quando il mondo era fiaba. La dimensione del fiabesco e del mistero nella pedagogia*
di Pavel Florenskij
Andrea Giambetti
- 35 *Lo stupore a scuola*
Maurizio Muraglia
- 43 *Pausing in wonder. Disrupting the invasion of 'digital stupor' in classrooms*
Louise Azzarello
- 49 *Il meraviglioso. Genesi di un concetto e dinamiche educative*
Elisa Grimi



LA MERAVIGLIA

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

MARIO DI PAOLANTONIO

Faculty of Education, York University, Toronto, Canada

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.

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 *dimostra* 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 incomprendimento, 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 fundamentalmente 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 meraviglia 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 meravigliare. 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 predispone 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 *senso 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.



L'EDUCAZIONE COME MEDIAZIONE TRA I BAMBINI E IL MONDO

Il ruolo della meraviglia¹

Citation: A. Schinkel (2022), *L'educazione come mediazione tra i bambini e il mondo: il ruolo della meraviglia* in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 3(1): 17-26, DOI: 10.53163/dyn.v3i3.139

ANDERS SCHINKEL

Faculty of Behavioural and Movement Sciences, Vrije Universiteit Amsterdam

Copyright: © 2022 A. Schinkel. 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.

Abstract:

Education as a deliberate activity and purposive process necessarily involves mediation, in the sense that the educator mediates between the child and the world. This can take different forms: the educator may function as a guide who initiates children into particular practices and domains and their modes of thinking and perceiving; or act as a filter, selecting what of the world the child encounters and how; or meet the child as representative of the adult world. I look at these types of mediation (or aspects of the mediating role of the educator) at the hand of the work of John Dewey, Martin Buber, Hannah Arendt, and Richard Peters. The purpose of this paper is to explore the bearing that the mediating role of the educator—as interpreted by these authors—has on the role wonder may play in the educational process. I suggest that initiation highlights the familiarizing function of wonder, and is most readily associated with inquisitive wonder; representation draws attention to the defamiliarizing role of (in particular contemplative) wonder, as well as to its world-affirming role; and selection (the educator as 'filter') foregrounds the distinction between momentary and dispositional wonder.

Keywords: Wonder · Inquisitive wonder · Contemplative wonder · World · Mediation · Hannah Arendt · Martin Buber · John Dewey · Richard Peters · Alfred North Whitehead

Introduzione

L'educazione, come attività deliberata e processo finalizzato, implica necessariamente la mediazione: l'educatore media tra i bambini e il mondo. Questa *mediazione* può assumere varie forme; l'educatore può fungere da *filtro*, selezionando quali aspetti del mondo il bambino incontra e i modi in cui lo fa; o da *guida*, iniziando il bambino a particolari ambiti di esperienza; o da *rappresentante* del mondo, par-

¹ A. Schinkel, *Education as Mediation Between Child and World: The Role of Wonder*, in "Studies in Philosophy and Education", n. 39, 2020, pp. 479–492.

lando a suo nome al fine di consegnarlo in nuove mani – e vi sono indubbiamente altre forme di mediazione possibili.

Poiché i tre che qui ho citato qui non si escludono (necessariamente) a vicenda, possono anche essere visti come aspetti diversi del ruolo di mediazione che sia nella pratica che nella teoria possono ricevere diversi gradi di enfasi. A seconda di come esattamente sono concettualizzati, o concretizzati nella pratica, potrebbe esistere o meno una tensione tra di loro. Un recente articolo di Mario Di Paolantonio sulla meraviglia come concepita da Hanna Arendt² sottolinea l'importanza di riflettere sul rapporto tra meraviglia e mondo. Da un punto di vista arendtiano la domanda principale è: meravigliarsi ci spinge a ritirarci dal mondo, o piuttosto a occuparci del mondo? Sebbene riconosca la prima come una possibilità reale, il mio scopo in questo articolo è esplorare l'influenza che il ruolo di mediazione dell'educatore ha sul ruolo che la meraviglia può svolgere nel processo educativo. In altre parole, il mio interesse qui è per i modi in cui le varie forme di mediazione tra il bambino e mondo, da parte degli educatori, coinvolgano o possano avvalersi dell'aiuto di una meraviglia che è rivolta al mondo. È probabile che la meraviglia dell'educatore nei confronti del mondo, o per alcuni suoi aspetti, influenzi il modo in cui percepisce e svolge il suo ruolo di mediatore; poiché lo stesso stupore del bambino qualifica la sua relazione con il mondo, ciò che conta è quale atteggiamento verso il mondo l'educatore promuova, e, in particolare, in che misura l'educatore nutra e promuova il senso di meraviglia dei bambini, e quale tipo di meraviglia.

Per “educatore” intendo un insegnante (nella scuola primaria o secondaria, qualcuno che insegni ai *bambini* o ai giovanissimi), o un genitore o qualsiasi altro adulto nella misura in cui è impegnato nell’“educazione” di un bambino. Educare un bambino, per come lo intendo io, significa impegnarsi in un’attività deliberata il cui principio o scopo intrinseco è aumentare (ampliare e approfondire) la comprensione del mondo da parte del bambino, e il proprio posto in esso. In tale processo, il mondo, sia quello naturale che quello umano, si apre gradualmente al bambino, che guadagna così la libertà di operare e di muoversi nel mondo. “Comprendere” non è una questione puramente cognitiva, ma include il sentimento e una “relazione percepita con gli altri e con il mondo”³. Implica una comprensione sia logica che tecnica, e la com-

preensione implicata nel “capire tutto, è perdonare tutto”⁴. Il termine “meraviglia” richiede una delucidazione un po’ più elaborata, che fornirò in seguito. Procederò come segue: nella prima sezione, “La meraviglia”, esplorerò brevemente l’esperienza e il concetto di meraviglia. In “L’educatore come mediatore tra il bambino e il mondo” esaminerò le tre forme o aspetti della mediazione sopra elencati; le mie fonti saranno John Dewey, Martin Buber, Hannah Arendt e Richard Peters. Il paragrafo “Implicazioni della mediazione dell’educatore per il ruolo della meraviglia nell’educazione” discute le implicazioni delle varie interpretazioni del ruolo di mediazione dell’educatore per il ruolo che la meraviglia può svolgere nel processo educativo. Termino con una breve “Conclusione”.

La meraviglia

La “meraviglia” non è una cosa unitaria. Non esistono cose come “La” esperienza o “Il” concetto di meraviglia. Piuttosto, il termine “meraviglia” copre una pluralità di esperienze che sono correlate e si sovrappongono, ma sono anche distinte, in maniera importante, l’una dall’altra, e nessuna singola concettualizzazione della meraviglia le comprende tutte⁵. Una descrizione abbastanza generale della meraviglia è che essa sia una *modalità di coscienza* in cui sperimentiamo ciò che percepiamo o stiamo contemplando come strano, al di là della nostra comprensione, ma degno della nostra attenzione in quanto tale⁶. Ma, come detto, questo ciò una grande varietà di esperienze. Nei termini di Hove, la meraviglia presenta diverse *modalità*⁷.

Un bambino può essere affascinato, estasiato, senza parole mentre assiste al miracolo della schiusa di un uovo e di un pulcino che emerge molto lentamente, debole ed energico allo stesso tempo. Potremmo chiamare questa “meraviglia contemplativa”. Un altro bambino, o lo stesso bambino, qualche tempo dopo, può essere ugualmente colpito, ma pieno di domande: come fa un pulcino a fare questo? Come fa a sapere quando uscire? Questa potrebbe essere chiamata “meraviglia inquisitiva”⁸. Le doman-

4 A. N. Whitehead, *The aims of education and other essays*, Ernest Benn Limited, London 1962, p. 3.

5 Cfr. S. Vasalou, *Wonder: A grammar*, State University of New York Press, Albany 2015; A. Schinkel, *Wonder and moral education*, in “Educational Theory”, n. 68(1). 2018, pp. 31–48.

6 A. Schinkel, *The educational importance of deep wonder*, in “Journal of Philosophy of Education”, n. 57(1), 2017, pp. 538–553, p. 552 n. 15; A. Schinkel, *Wonder and moral education*, cit. p. 34.

7 Ph. Hove, *The face of wonder*, in “Journal of Curriculum Studies”, n. 28(4), 1996, pp. 437–462, p. 457.

8 La distinzione tra meraviglia inquisitiva e meraviglia contemplativa

2 M. Di Paolantonio, *Wonder: Guarding against thoughtlessness in education*, in “Studies in Philosophy and Education”, n. 38, 2019, pp. 213–228, tr. it. in questo stesso numero di “Dynamis”.

3 Ivi, p. 214.

de del bambino, in questo caso, non sono la stessa cosa delle domande che sorgono dalla curiosità; cioè, la loro formulazione può essere la stessa, ma non la loro origine e il loro tono. Non è il desiderio di sapere che è al centro della scena – non si tratta di *volere che l'io sappia* – ma l'oggetto; c'è una distanza rispettosa, nella meraviglia, che manca nella curiosità⁹. Ci sono anche differenze nella profondità e nell'impegno. La curiosità tende a essere più superficiale e fugace, a spostarsi rapidamente da un oggetto all'altro, senza mai fermarsi a meravigliarsi; essa riguarda più un'ignoranza "localizzata", all'interno dei propri schemi di comprensione, piuttosto che la messa in primo piano dell'estensione e dei limiti generali della propria comprensione¹⁰.

La meraviglia contemplativa è una risposta silenziosa al mistero, al mistero dell'esistenza: all'esistenza concreta di questa cosa o creatura (questo pulcino senza piume, questo albero storto, questa montagna imponente, questo "sé"), o (mediante ciò) all'esistenza in generale, al fatto "che ci sia qualcosa piuttosto che niente"¹¹.

è operata da vari autori in modi diversi. A volte è espressa in termini di meraviglia "attiva" e "passiva" (Cfr. H. L. Parsons, *A philosophy of wonder*, in "Philosophy and Phenomenological Research", n. 30(1), 1969, pp. 84–101, p. 88), a volte come "meravigliarsi circa/come/perché" rispetto a "meravigliarsi di" o semplicemente "meravigliarsi" (Cfr. Ph. Hove, *The face of wonder*, cit; A. Goodwin, Alan, *Wonder in science teaching and learning: An update*, in "School Science Review", 2001, n. 83(302), pp. 69–73; N. Sinclair, A. Watson. 2001. *Wonder, the rainbow and the aesthetics of rare experiences*, in "For the Learning of Mathematics", n. 21(3), 2001, pp. 39–42; D. Zazkis e R. Zazkis, *Wondering about wonder in mathematics*, in *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*, a cura di Kieran Egan, Annabella Cant e Gillian Judson, Routledge, New York, p. 67; Y. Hadzigeorgiou, *Reclaiming the value of wonder in science education*, in *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*, cit., p. 45); Schinkel distingue "meraviglia attiva" da "meraviglia profonda" o "contemplativa" (A. Schinkel, *The educational importance of deep wonder*, in "Journal of Philosophy of Education", n. 57(1), 2015, pp. 538–553).

9 Ovviamente, neanche la parola "curiosità" individua un oggetto chiaramente definito nel mondo. Quindi, quando distingo tra curiosità e meraviglia, si tratta di una traduzione al livello concettuale delle differenze tra le esperienze tipicamente associate ai termini "meraviglia" e "curiosità". È perché ci sono differenze importanti tra queste esperienze - tra tipi di esperienze che possono essere utilmente raggruppate insieme - che è importante distinguere tra meraviglia e curiosità (cioè mantenere entrambi i termini), così come distinguere tra diversi tipi o modalità di meraviglia.

10 Cfr. P. M. Opdal, *Curiosity, wonder and education seen as perspective development*, in "Studies in Philosophy and Education", n. 20, 2001, pp. 331–344; M.-J., Rubenstein, *Heidegger's caves: On dwelling in wonder*, in *Practices of wonder: Crossdisciplinary perspectives*, a cura di S. Vasalou, Pickwick, Eugene (OR), 2012, pp. 144–165; A. Schinkel, *Wonder and moral education*, in "Educational Theory", n. 68(1), 2018, pp. 31–48.

11 R. W. Hepburn, *The inaugural address: Wonder*, in *The Aristotelian Society, Supplementary Volume*, LIV 1980, pp. 1–23, p. 10.

Se questo genere di meraviglia contiene domande – e generalmente lo fa – esse sono di tipo "silenzioso", dei "perché" e dei "come" che non ammettono una risposta che li soddisfi, perché la meraviglia contemplativa allude a un non-sapere fondamentale, irrisolvibile. La meraviglia inquisitiva, invece, implica una spinta a indagare il cosa, il come e il perché di ciò che l'ha suscitata in noi. Spesso questo secondo genere di meraviglia alimenta la ricerca di conoscenza e comprensione da parte del bambino e dello scienziato. Le questioni sollevate, in questo caso, ammettono una risposta, almeno in linea di principio. Ma nella sua rispettosa distanza dall'oggetto, la meraviglia inquisitiva sembra contenere anche un tocco di mistero, un essere toccato dal misterioso – motivo per cui, a differenza della curiosità, anche la "risoluzione" della meraviglia inquisitiva non è mai completa. Vale a dire, un residuo di meraviglia – di meraviglia contemplativa "mescolata" in quella inquisitiva (ma mi rendo conto che a dirla così si corre il rischio di reificare troppo questi termini) – rimane.

La meraviglia, sia essa inquisitiva o contemplativa, ha un lato decostruttivo e uno costruttivo. Da un lato, la meraviglia mostra i limiti delle nostre strutture di comprensione attuali; perché ciò che sperimentiamo "con meraviglia" non si adatta alle nostre categorie e schemi interpretativi. Quindi la meraviglia sfida, fa esplodere e scompone il modo in cui, fino a quel momento, abbiamo capito il mondo. Eppure, ciò che sperimentiamo si presenta come "là fuori", come reale e importante, e ci chiama a rispondere. Questo aspetto della meraviglia, e in ciò che facciamo per soddisfare la sua chiamata, costituisce il lato costruttivo della meraviglia. La meraviglia attira la nostra attenzione sul mondo, ci chiede di guardare o ascoltare davvero; e in molti casi ci attira verso una comprensione migliore, più profonda, più completa, più sfumata.

La meraviglia, quindi, può assumere forme diverse, ha molteplici aspetti che possono essere più o meno dominanti nell'esperienza, e può variare considerevolmente nel tono affettivo: dal piacere o diletto alla paura¹². La meraviglia può essere invitante, ma anche emotivamente ed esistenzialmente inquietante. Nella meraviglia ci relazioniamo al mondo in modo diverso rispetto ad altri modi di coscienza, ma se e come questa relazione si sviluppi anche in un impegno più profondo (piuttosto che, ad esempio, in un ritiro in sé stessi) dipende anche dalla forma che assume la meraviglia. La sua importanza educativa potenziale, indubitabile, non è dunque incondizionata. "In armonia con il coraggio", scrive Laura Piersol, "la meraviglia diventa un passo essenziale nell'apprendi-

12 S. Vasalou, *Wonder: A grammar*, cit., pp. 36-37.

mento”. Il coraggio è necessario per “abbandonare i preconcetti e poi abbracciare idee nuove e strane”¹³. Piersol riconosce che la meraviglia può portare a farsi domande e ad esplorare possibilità nuove e inimmaginate, così come ad apprezzare la bellezza, il mistero, la straordinarietà del mondo. Entrambe queste modalità sono collegate attraverso la nozione stessa di mistero: il mondo è sempre più e “altro” di quanto pensassimo. Se riuscissimo a stimolare il senso di meraviglia degli studenti nei confronti del mondo, avremmo trovato un antidoto alla noia, che è così comune nelle scuole, e potremmo così motivare gli studenti a imparare (davvero) mediante una motivazione intrinseca a farlo. La meraviglia mantiene il mondo interessante, stimola l’immaginazione e rende l’apprendimento più significativo¹⁴, ma come nota anche Trotman, “la capacità di generare e sostenere la meraviglia sarà sempre nelle mani dell’abile educatore”¹⁵. Il punto su cui desidero richiamare l’attenzione in questo articolo è che non conta solo l’abilità dell’educatore: il ruolo potenzialmente educativo della meraviglia dipende anche da come interpretiamo il ruolo dell’educatore in quanto mediatore tra bambina e mondo.

L’educatore come mediatore tra i bambini e il mondo

John Dewey inizia *Democracy and Education* con l’osservazione che gli esseri viventi si distinguono da quelli inanimati per il fatto che “si mantengono mediante il rinnovamento”¹⁶ e prosegue spiegando che “come la nutrizione e la riproduzione stanno alla vita fisiologica, così l’educazione sta alla vita sociale”¹⁷. L’educazione, vista come il mezzo attraverso il quale una società si mantiene, è necessaria, perché le persone muoiono e nuove persone nascono, e perché coloro che nascono “non solo sono inconsapevoli, ma del tutto indifferenti agli scopi e alle abitudini del gruppo sociale”¹⁸. Questa qualità “vitale” dell’educazione, sottolineata da Dewey, ha influito

chiaramente sul pensiero di Martin Buber e (mediante questi o mediante entrambi) su quello di Hannah Arendt. Nella sua conferenza del 1925 *Über das Erzieherische* (letteralmente: “sull’educativo”, “su ciò che educa”), Buber inizia speculando sull’osservazione che “il bambino è una realtà”: il fatto che in ogni momento, ovunque nel mondo, nascano persone “specifiche e tuttavia specificabili” (“determinate e tuttavia determinabili”) è una miriade di realtà, ma anche una sola e unica realtà¹⁹. “In ogni ora, la razza umana ricomincia”²⁰. Questo, per Buber, è fonte di speranza e di luce in un mondo fattosi buio.

Un simile senso di crisi, approfondito dall’“evento” del totalitarismo e da un’altra guerra mondiale, informa il saggio di Hannah Arendt del 1954 *The crisis in education*. Ma anche per lei c’è speranza nel fatto che ovunque, ogni giorno, nascano nuovi esseri umani. “L’essenza dell’educazione”, scrive Arendt²¹, “è la natalità, il fatto che gli esseri umani sono nati nel mondo”. La natalità, spiega Natasha Levinson²², è il termine con cui Arendt intende “la capacità umana di rinnovarsi”. Questa capacità inizia ed è resa possibile dalla nascita di nuovi esseri umani. Ma questa è mera *potenzialità* di rinnovamento; non garantisce il rinnovamento, bensì richiede l’attualizzazione. I bambini sono nuovi esseri umani, ma anche *diventano* esseri umani²³. In quanto tali, sono anche sempre una minaccia per la continuità del mondo, allo stesso tempo in cui nutrono la speranza in esso. Per questo l’educatore ha un compito importante e molto difficile: “mediare tra il vecchio e il nuovo”²⁴, preservare la novità preservando anche l’antico, proteggere e alimentare la capacità di rinnovamento in vista della conservazione, attraverso il rinnovamento, del mondo.

L’educazione, quindi, implica la mediazione. Ma, come

detto, questa mediazione può assumere forme diverse. L’educatore può essere colui che *filtra* il mondo, al fine di ottimizzarne l’efficacia o la fecondità nel plasmare

13 L. Piersol, *Our hearts leap up: Awakening wonder within the classroom*, in *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*, cit., p. 5.

14 D. Trotman, *Wow! What if? So what? Education and the imagination of wonder: Fascination, possibilities, and opportunities missed*, in *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*, cit. p. 29.

15 Ivi, p. 34. Trotman cita l’osservazione di Kieran Egan secondo cui la meraviglia “serve costantemente a mantenere il mondo e l’esperienza interessanti” (K. Egan, *The future of education: Reimagining our schools from the ground up*, Yale, New Haven 2008, p. 68).

16 J. Dewey, *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, The Free Press, New York 1997, p. 1.

17 Ivi, p. 9.

18 Ivi, p. 3.

19 In tedesco è “*schon bestimmt und doch noch bestimmbar*”; è impossibile cogliere l’esatto senso di “*bestimmt*” – come parola comune per qualcosa di “specifico”, e come espressione di qualcosa che è determinato nel suo carattere o forma o risultato (comprendendo anche il senso di avere uno scopo o una destinazione) – in altre lingue.

20 M. Buber, *Between man and man*, Routledge, London/New York 2002, p. 98.

21 H. Arendt, *Between past and future*, Penguin Books, New York/London 2006, p. 171.

22 N. Levinson, *The paradox of natality: Teaching in the midst of belatedness*, in *Hannah Arendt and education: Renewing our common world*, a cura di Mordechai Gordon, Westview Press, Boulder (CO) e Oxford 2001, pp. 11-36, p. 13.

23 H. Arendt, *Between past and future*, cit., p. 182.

24 Ivi, p. 190.

il bambino. Lo troviamo espresso da Dewey e Buber, i quali notano entrambi che il mondo intero educa, ma che solo l'educatore lo fa con un'intenzione deliberata. L'educatore *pensa* a ciò che del mondo lascerà vivere al bambino. Dewey scrive: “il problema centrale di un'educazione basata sull'esperienza è selezionare il tipo di esperienze presenti che rivivono in modo fruttuoso e creativo nelle esperienze successive”²⁵. E, nei termini di Buber, educazione significa “*Auslese der wirkenden Welt durch den Menschen*” (“selezione, da parte dell'essere umano, del mondo effettivo”)²⁶. Chiaramente, tali formulazioni enfatizzano la funzione *modellante* dell'educazione, il suo effetto sul carattere e sulle disposizioni, più che la trasmissione della conoscenza; il criterio di selezione è l'influenza formativa che le cose avranno sul bambino.

Ma questo non esclude un ruolo di *rappresentanza* del mondo, un ruolo esplicitato da Arendt, secondo cui l'insegnante deve essere una figura di autorità la cui funzione è “insegnare ai bambini com'è il mondo”²⁷. Secondo Arendt²⁸ “gli educatori (...) stanno in relazione ai giovani come rappresentanti di un mondo di cui devono assumersi la responsabilità anche se loro stessi non ce l'hanno fatta, e anche se possono, segretamente o apertamente, volere che fosse diverso da quello che è”. Sebbene, in quanto rappresentante del mondo, l'educatore debba insegnare ai bambini com'è il mondo attuale – che a prima vista potrebbe sembrare più uno sforzo di trasmissione o riproduzione di ciò che esiste senza cambiamento –, lo scopo della rappresentazione non è garantire l'esistenza di un mondo identico. Piuttosto, almeno per Arendt, il mondo così com'è deve essere riproposto (reso presente) per i bambini, affinché esse possano cambiarlo, possano “rimetterlo a posto”. A differenza di Dewey, sia Buber che Arendt, indubbiamente in una certa misura a causa della loro relativa vicinanza agli sviluppi e agli eventi culturali e geopolitici in Europa nella prima metà del ventesimo secolo, esprimono la sensazione che nel mondo non vi sia unità²⁹.

25 J. Dewey, *Experience and education*, Collier Books/Collier-Macmillan, New York/London 1965, pp. 27-28.

26 M. Buber, *Reden über Erziehung*, Verlag Lambert Schneider, Heidelberg, 1962, p. 23.

27 H. Arendt, *Between past and future*, cit., p. 192.

28 Ivi, p. 186.

29 Quella che Arendt chiama “crisi dell'educazione” è in sostanza una crisi dell'autorità che è legata a una crisi della tradizione le cui radici risalgono a secoli fa, ma che è stata approfondita e finalizzata dal totalitarismo del XX secolo e dalle atrocità che ne sono derivate. (H. Arendt, *Between past and future*, cit., p. 26). L'educazione richiede autorità e tradizione (esse appartengono alla natura dell'educazione), ma l'educazione moderna “deve procedere in un mondo che non è

Ciò conferisce una particolare urgenza alla loro speranza di rinnovamento e al compito dell'educatore; non è in gioco il *progresso*, ma la conservazione del senso della sacralità e della possibilità di una vera comunità umana (Buber) e della speranza per una forma di convivenza veramente umana, dove siamo liberi perché ci assumiamo la responsabilità per il mondo e per noi stessi (Arendt, così come Buber). Tuttavia, anche per Dewey il ruolo dell'educatore come rappresentante (o “delegato”) del mondo³⁰ non consiste semplicemente nel trasmettere ciò che esiste: questo è semplicemente impossibile, perché le idee o i pensieri non possono passare in quanto tali da una mente all'altra. Quando sono espressi dall'educatore, diventano, per il bambino, “un altro dato di fatto, non un'idea”³¹ – ogni pensiero o idea devono sempre essere realizzati di nuovo, il che significa che, già solo per questo, ogni pensiero è originale.

Eppure, tra Arendt, da un lato, e Buber e Dewey, dall'altro, rimane un'importante differenza di intenti. Arendt vuole esplicitamente che l'educatore “insegna ai bambini com'è il mondo”³²; compito dell'educatore è quello di “indicare i dettagli e dire al bambino: questo è il nostro mondo”³³. Non si parla qui di selettività, di scelta del modo in cui il bambino incontra il mondo. Il fatto che non menzioni questo – anche se si sarebbe sicuramente resa conto che l'insegnamento implica inevitabilmente la selezione – rivela una preoccupazione per la possibilità

né strutturato dall'autorità né tenuto insieme dalla tradizione” (ivi, p. 191). Come Buber, Arendt ritiene che si debba fare a meno di un senso concreto dello scopo dell'educazione, di modelli a cui aspirare. Ma Buber, nonostante tutti i vecchi scopi dell'educazione (diventare un cristiano, un gentiluomo, un cittadino) fossero divenuti obsoleti, vedeva perlomeno rimanere una “direzione”, o una meta ideale più profonda, vale a dire quella di diventare come l'immagine di Dio (cfr. M. Buber, *Reden über Erziehung*, cit., pp. 47-48). In Arendt, invece, non ci viene offerta una via di fuga dal disorientamento, siamo lasciati senza direzione. Tutto ciò a cui dobbiamo aggrapparci è qualcosa sottolineato anche da Buber, vale a dire la responsabilità reale, sentita e vissuta, e l'amore dell'educatore sia per i bambini (ogni bambino in particolare) che per il mondo. Ciò non vuol dire, tuttavia, che la filosofia di Arendt sia senza speranza; c'è speranza nella natalità, e Arendt, come è noto, ha parlato di amore, sia per i nostri figli che per il mondo. Questo è in sé una fonte di speranza, e ha ispirato vari filosofi dell'educazione a sviluppare concezioni dell'educazione e dell'insegnamento che riaffermassero il valore del mondo (Cfr. J. Masschelein, M. Simons, *In defence of the school: A public issue*. Education, Culture & Society Publishers, Leuven 2013; J. Vlieghe e P. Zamojski. 2019. *Towards an ontology of teaching: Thing-centered pedagogy, affirmation, and love for the world*, Springer, Cham 2019; Ringrazio un revisore anonimo per aver attirato la mia attenzione sul lavoro recente di Vlieghe e Zamojski).

30 J. Dewey, *Experience and education*, cit, p. 8.

31 Ivi, p. 159.

32 H. Arendt, *Between past and future*, cit., p. 192.

33 Ivi, p. 186.

dell'indottrinamento e per il "vecchio" che si impone e schiaccia (ogni speranza per) il "nuovo". Rivela anche una differenza in ciò che questi autori intendono con "il mondo". Per Dewey e Buber la nozione di "mondo" si riferisce essenzialmente all'intera realtà con cui, in quanto esseri umani, possiamo entrare in contatto in un modo o nell'altro. Entrambi, a loro modo, rifiutano un dualismo tra soggetto e oggetto, mente e mondo. Dewey ha sottolineato il nostro radicamento naturale o biologico nel mondo; ha interpretato la teoria dell'evoluzione come una dimostrazione che "l'essere vivente, che vive, è un partecipante intimo delle attività del mondo a cui appartiene" e che la conoscenza è quindi "una modalità di partecipazione"³⁴. Buber ha avanzato la visione relazionale secondo cui "per l'uomo il mondo è duplice, in accordo con il suo duplice atteggiamento" (cfr. il paragrafo "Implicazioni della mediazione dell'educatore per il ruolo della meraviglia nell'educazione"); ma la nozione di "mondo" si riferisce a tutto ciò che possiamo sperimentare o a cui possiamo relazionarci. Per Arendt, invece, "il mondo" ha un significato più particolare. "Il mondo", nel pensiero di Arendt³⁵, è in primo luogo ciò che gli esseri umani, attraverso il lavoro, hanno fatto della terra. È il mondo umano delle cose e delle istituzioni, con una certa stabilità e durata. In Arendt la nozione di "mondo" si riferisce anche al "pubblico", una sfera comune in cui può apparire la differenza, in cui cioè è una pluralità di punti di vista si incontra sulla base della preoccupazione comune di mantenere e rinnovare il mondo stesso. "È ciò che accade tra le persone che costituisce il mondo"³⁶. Il "mondo", per Arendt, è quindi una nozione intrinsecamente politica, che spiega ulteriormente il suo uso del termine "rappresentazione".

Sia *rappresentare* il mondo che *filtrare* il mondo implicano, in un modo o nell'altro, l'*iniziazione*, o il ruolo di *guida* da parte dell'educatore. L'*iniziazione*, secondo Richard Peters, consiste essenzialmente nell'entrare dentro certe forme di pensiero e di consapevolezza³⁷, nell'essere condotti in "attività o modi di pensare e di condotta che hanno valore"³⁸. L'insegnante introduce il bambino a tali attività e modalità di consapevolezza e di condotta; e man mano che il bambino cresce, l'educazione diventa

sempre più una questione di "partecipare all'esperienza condivisa di esplorare un mondo comune"³⁹. L'*iniziazione*, per Peters, è prima di tutto una questione di apprendimento di una lingua, o meglio di lingue: la lingua del proprio paese nella forma che ha nel proprio gruppo sociale, nonché le lingue specializzate di particolari discipline (scientifiche) o domini culturali. "Nell'apprendimento di una lingua l'individuo viene iniziato a un'eredità pubblica che i suoi genitori e insegnanti lo invitano a condividere"⁴⁰. Ancora una volta, Arendt probabilmente sarebbe stata diffidente nei confronti delle nozioni di "iniziazione", e di qualsiasi forma di insegnamento che potesse sembrare implicare il "plasmare" il nuovo nella forma del vecchio. Ma "insegnare ai bambini com'è il mondo" non è concepibile senza l'*iniziazione* alle modalità di pensiero e indagine che, ciascuna dalla propria prospettiva, mostrano ai bambini com'è il mondo.

Sebbene, tra le tre forme di mediazione, l'*iniziazione* richieda ovviamente che l'educatore insegni con l'esempio, Peters parla del ruolo dell'insegnante come *primus inter pares*, concordando con Aristotele e Oakeshott che "sottigliezze" come abilità e giudizio "in una situazione educativa sono colte piuttosto che apprese"⁴¹ – in effetti, tutte e tre le modalità richiedono l'esempio⁴². L'educatore come *filtro*, come inteso da Dewey e Buber, non è esso stesso privo di sostanza; piuttosto, tra le esperienze che l'educatore "seleziona" per l'allieva ci sono inevitabilmente le esperienze che coinvolgono l'educatore come esempio. La concezione di Arendt del ruolo dell'educatore come *rappresentante* del mondo non offre uno spazio esplicito per formare o insegnare con l'esempio. Ma, nella misura in cui deve aver luogo l'*iniziazione* a modalità specifiche di pensiero e di indagine, si verificherà anche la formazione. Inoltre, se la preoccupazione principale dell'educatore è la natalità, visto il potenziale dei bambini di rinnovare il mondo, allora deve promuovere capacità di pensiero e giudizio, ed è plausibile (tornando a Peters) che, almeno per la maggior parte dei bambini, ciò richieda l'esempio di qualcuno che eserciti tali capacità⁴³. Quest'ultimo punto può richiedere di pensare "con Aren-

34 J. Dewey, *Experience and education*, cit, p. 338.

35 H. Arendt, *The human condition*, University of Chicago Press, Chicago 1958.

36 S. Kattago, *Hannah Arendt on the world*, in *Hannah Arendt: Key concepts*, a cura di Patrick Hayden, 2014, Routledge, London 2014, pp. 52-65, p. 59.

37 R. Peters, *Ethics and education*, George Allen and Unwin Ltd, London 1970, p. 53.

38 Ivi, p. 55.

39 Ivi, p. 53.

40 *Ibidem*.

41 Ivi, pp. 59-60.

42 Peters (ivi, p. 58) accenna anche a un altro modo in cui l'educatore deve essere un esempio, e cioè nell'ambito dell'amore e della fiducia, che sono presupposti per l'educazione; questo si sposa bene con quanto scrivono Buber e Arendt sul rapporto tra educatore e bambino.

43 Dico "per la maggior parte dei bambini" perché forse, per alcuni, un esempio negativo può essere sufficiente per sviluppare il suo opposto: l'esempio di qualcuno "chiaramente" privo di giudizio può, forse, suggerire il suo opposto come la cosa giusta da fare.

dt contro Arendt” (poiché lei scrive che “pensare”, cioè pensare in modo indipendente e coscienzioso, è qualcosa che “non può essere ereditato e tramandato dal passato”, ma deve essere riscoperto da ogni nuova generazione e da ogni nuovo essere umano), ma sembra plausibile che quanto dice sull’educazione implichi la necessità e la possibilità di una sorta di “educazione al giudizio”, per quanto indiretta⁴⁴.

In breve, i tre tipi di mediazione che abbiamo distinto possono essere visti, in larga misura, come semplici sottolineature di aspetti diversi del ruolo dell’educatore; ma, in alcuni casi, queste differenze di accento sono importanti, e in parte ciò accade perché derivano da preoccupazioni diverse, persino da visioni del mondo diverse. Nella prossima sezione esplorerò cosa potrebbero significare queste differenze per il ruolo della meraviglia nell’educazione.

Implicazioni della mediazione dell’educatore per il ruolo della meraviglia nell’educazione

Senza dubbio, gli insegnanti più memorabili, per molti di noi, sono coloro che amavano la loro materia ed erano animati da un senso di meraviglia: riguardo alla storia, alla biologia, alla geologia, alla cultura, al linguaggio, alla struttura fisica profonda del mondo o al miracolo della musica. Sono stati probabilmente gli insegnanti che hanno avuto più successo nell’iniziarcisi alle modalità di pensiero, percezione e indagine specifiche per la loro area disciplinare. L’iniziazione, come ha spiegato Peters, implica l’invito: i bambini sono invitati a entrare in un nuovo mondo – il mondo della storia, per esempio, o della biologia o della musica – che offre loro una nuova prospettiva sul “mondo”. Ma perché dovrebbero varcare la soglia? Cosa c’è in questi mondi per loro? Whitehead, quasi certamente influenzato da Dewey, ha enfatizzato l’importanza del *romanticismo*⁴⁵. L’apprendimento è un

44 H. Arendt, *Between past and future*, cit. p. 13; cfr. S. Smith, *Education for judgment*, in *Hannah Arendt and education: Renewing our common world*, cit. pp. 67–91. Laddove Smith parla di pensare “con Arendt contro Arendt”, si riferisce a Seyla Benhabib, *Situating the self*, Routledge, New York 1992, pag. 123.

45 La filosofia di Whitehead in generale è stata influenzata dal lavoro di Dewey e di altri filosofi americani come William James e C.S. Peirce. I saggi raccolti in *The aims of education* furono scritti tra il 1912 e il 1928; e quelli in cui sviluppa l’idea delle fasi dell’apprendimento (o “crescita mentale”) sono del 1922 e del 1923. È interessante, e forse tradisce una differenza di personalità, che Whitehead abbia offerto un posto centrale alla meraviglia, un termine che Dewey in *Democracy and education* usa solo una volta (ma in connessione con il romanticismo; cfr. *Democracy and education*, cit., p. 212): “La terra, come casa dell’uomo, è umanizzante e unificata; la terra vista come una mi-

processo che attraversa diversi stadi (per Whitehead, gli stadi del romanticismo, della precisione e della generalizzazione); ma l’errore fatale, commesso solitamente, è quello di saltare la fase del romanticismo e passare direttamente alla fase della precisione, dell’apprendimento disciplinato, della conoscenza di ciò che gli altri hanno scoperto sull’argomento in questione, ecc. Questo tentativo di efficienza è destinato a fallire, perché “non può esserci sviluppo mentale senza interesse. L’interesse è la *conditio sine qua non* per l’attenzione e l’apprendimento”⁴⁶. Ciò significa che i bambini hanno bisogno di essere eccitate da “connessioni inesplorate con possibilità semidischiate da scorci e semicelate dalla ricchezza della materia”⁴⁷. Quindi lo stadio romantico “è dominato dalla meraviglia, e maledetto sia l’ottuso che distrugge la meraviglia”⁴⁸. La meraviglia dell’educatore, in questo stadio, può essere la scintilla che accende la meraviglia del bambino, oppure può alimentare la fiamma che è già lì⁴⁹. La meraviglia può essere contagiosa. Se la meraviglia dell’insegnante è diretta verso qualche oggetto, questo suggerisce al bambino che c’è qualcosa di meraviglioso in esso, e questo significa che vale la pena conoscerlo. L’iniziazione, quindi, attira l’attenzione su un aspetto della meraviglia che ha un’evidente importanza educativa: la meraviglia suscita il nostro interesse per (qualcosa nel) mondo – anzi è una forma di interesse, una modalità del senso dell’importanza o del valore⁵⁰. Ciò significa che la meraviglia, la meraviglia *inquisitiva*, aiuta i bambini a familiarizzare con il mondo, perché implica una motivazione intrinseca a fare i conti con esso. La familiarità è spesso vista come antitetica alla meraviglia, e viceversa, ma non c’è dubbio che soprattutto la meraviglia dei bambini piccoli (quella capacità innata la cui perdita o atte-

scellanea di fatti è dispersa e fantasiosamente inerte. La geografia è un argomento che originariamente fa appello all’immaginazione, anche all’immaginazione romantica. Condivide la meraviglia e la gloria che attengono all’avventura, ai viaggi e all’esplorazione”. Dewey sembra aver preferito il termine “curiosità”, il che forse, data la sua inclinazione scientifica, non sorprende; per lo sviluppo storico dell’apprezzamento della meraviglia e della curiosità si vedano L. Daston, K. Park, *Wonders and the order of nature*, Zone Books, New York 1998, pp. 1150-1750; cfr. anche S. Vasalou, *Wonder: A grammar*, cit. La rilevanza del lavoro di Whitehead rispetto alla meraviglia nell’istruzione è riconosciuta anche da Y. Hadzigeorgiou, *Reclaiming the value of wonder in science education*, cit.

46 A. N. Whitehead, *The aims of education and other essays*, cit., p. 48.

47 Ivi, p. 28.

48 Ivi, pp. 50-51.

49 Pertanto, gli educatori hanno bisogno di coltivare “un’attenzione all’esperienza e alle implicazioni della meraviglia nella nostra stessa vita” (Hove, *The face of wonder*, cit., p. 457).

50 Ivi, pp. 62-63.

nuazione è così spesso lamentata dagli adulti) funzioni per far conoscere loro il mondo circostante.

La meraviglia fa parte dell'orientamento innato degli esseri umani verso il mondo: nei termini di Buber, mostra un desiderio di relazione. Quinn⁵¹ suggerisce che “la prima conoscenza sensata dei bambini è quella dell'Essere come mistero”, poiché hanno ancora bisogno di “imparare” la realtà. Il sé e il mondo hanno ancora bisogno di diventare cose separate. Una volta che lo sono, qualsiasi cosa nuova, per quanto “comune”, può suscitare meraviglia in un bambino. Dire semplicemente che la crescente esperienza e familiarità con queste cose offusca il senso di meraviglia significherebbe ignorare il ruolo necessario della meraviglia nel produrre tale familiarità⁵².

C'è un altro elemento, all'interno dell'“instillare meraviglia per ciò che è così com'è”, che vale anche la pena menzionare; a parte l'opposizione tra chi non mette mai in discussione nulla e chi è disposto a “pensare” e chiedere il senso delle cose e degli assetti sociali, sembra esserci anche un elemento di *meraviglia ammirante*, qualcosa che potremmo collegare con l'“amore per il mondo” che figura in modo così prominente in *The crisis in education*⁵³.

La rappresentazione, per Arendt, si basa sull'amore per i bambini e sull'amore per il mondo; ed è su questa base che gli educatori si assumono la responsabilità del mondo “anche se possono, segretamente o apertamente, desiderare che fosse diverso da quello che è”. Quindi la

51 D. Quinn, *Iris exiled: A synoptic history of wonder*, University Press of America, Lanham/New York/Oxford 2002, p. 32.

52 C'è qualcosa di analogo nello schizzo di Buber sullo sviluppo delle relazioni Io-Tu e Io-Esso nei bambini. Ciò non sorprende, dal momento che la relazione io-tu, come descritta da Buber, implica l'essere completamente presente con qualcuno o qualcosa, permettendo che esso sia, piuttosto che considerarlo qualcosa di utile o utilizzabile; e ciò ha notevoli somiglianze con la meraviglia come modalità di coscienza. Secondo Buber, il bambino esce prima da un Tu, ha l'istinto di trasformare tutto in Tu, e solo attraverso un contatto crescente, in costante cambiamento, emerge l'Io separato. Solo ora può apparire la relazione Io-Esso, e può cominciare a diventare dominante; una volta che ciò è avvenuto, ci vuole fatica per recuperare il rapporto Io-Tu, e questo (come la meraviglia) è sempre destinato a cedere il passo al nostro atteggiamento quotidiano verso le cose e le persone (Cfr. M. Buber, *Ich und Du*, tr. ing. *I and Thou*, Continuum, London e New York 2004, pp. 26-30).

53 Le celebri ultime frasi del saggio recitano: “L'educazione è il punto in cui si decide se amiamo il mondo abbastanza da assumerne la responsabilità e così salvarlo da quella rovina che, senza il rinnovamento, senza l'avvento del nuovo e del giovane, sarebbero inevitabili. L'educazione è anche il luogo in cui decidiamo se amare abbastanza i nostri figli da non espellerli dal nostro mondo e lasciarli a sé stessi, né togliere dalle loro mani la possibilità di intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa di imprevisto da noi, ma preparandoli in anticipo al compito di rinnovare un mondo comune”. (H. Arendt, *Between past and future*, cit., p. 193).

rappresentazione, a quanto pare, non può essere un affare affettivamente neutro, che consente semplicemente ai bambini di sviluppare la propria prospettiva sul mondo. Trasmetterà anche la sensazione che il mondo meriti di essere mantenuto e rinnovato, e presumibilmente deve farlo, se l'educazione vuole anche consentire alla prossima generazione di diventare essa stessa educatrice. La meraviglia, basandosi sulla funzione della sua forma *inquisitiva* ma distinguendosi da essa, potrebbe svolgere qui un ruolo di affermazione del mondo⁵⁴. Sebbene Arendt rifiuti esplicitamente la meraviglia ammirante, affermativa, che trova in Platone e in altre fonti, perché “non lascia esistenza fattuale alla disarmonia, alla bruttezza e, infine, al male”⁵⁵, tuttavia non rifiuta del tutto la meraviglia ammirante. Scrive che la risposta greca alla domanda “cosa ci fa pensare”, e cioè che “l'origine della filosofia è la meraviglia”, “non ha perso nulla della sua plausibilità”⁵⁶. E parla della “meraviglia senza parole e colma di gratitudine da cui scaturiscono le domande della filosofia”⁵⁷, una gratitudine “per tutto ciò che è così com'è”⁵⁸ (che vedeva come strettamente correlata all'“orrore senza parole per ciò che gli uomini possono fare e ciò che il mondo può diventare”⁵⁹). Ma la meraviglia ammirante, se non deve portare “al di là del mondo”, deve allo stesso tempo essere una meraviglia socratica, *aporetica* – una meraviglia che defamiliarizza il mondo, che ci mostra che ciò che pensavamo di sapere, in realtà non lo sappiamo: “Ciò che inizia come meraviglia finisce nella perplessità, e da lì riconduce alla meraviglia (...)”⁶⁰. Lo “spaesamento” del mondo operato dalla meraviglia potrebbe, in linea di principio, svolgere una funzione primariamente “progressiva”, sviluppando prospettive *più adeguate*, più comprensive, più integrative e più coerenti – sia verso il mondo naturale che verso quello sociale.

54 Questo punto, come mi ha utilmente sottolineato un revisore, è sviluppato da N. Levinson, *A “more general crisis”: Hannah Arendt, world-alienation, and the challenges of teaching for the world as it is*, in “Teachers College Record”, n. 112(2), pp. 464-487. Ringrazio il revisore per avermi chiesto di sviluppare questo filone più positivo nel pensiero educativo di Arendt.

55 H. Arendt, *The life of the mind*, Harcourt Inc, San Diego 1978, p. 150.

56 Ivi, p. 141.

57 H. Arendt, *Concern with politics in recent European philosophical thought*, in *Essays in understanding 1930-1954*, a cura di Jerome Kohn, 428-445. New York: Harcourt Brace & Co, New York 1994, p. 445.

58 Bernstein citato S. Kattago, *Hannah Arendt on the world*, cit., p. 65.

59 H. Arendt, *Concern with politics in recent European philosophical thought*, cit., p. 445.

60 H. Arendt, *The life of the mind*, cit., p. 166.

Questo sembra essere il modo in cui Opdal⁶¹ concepisce tale dinamica, e questo è molto probabilmente il modo in cui si inserirebbe più facilmente nel pensiero di Dewey – ma non in quello di Arendt. Si potrebbe obiettare che, in un certo senso, tutto ciò non sia abbastanza radicale, poiché questa visione rimane legata a una concezione “razionale” del progresso che sfugge a sua volta allo sguardo meravigliato. Se la meraviglia ci fa vedere il mondo in modo nuovo, potremmo tuttavia non essere sempre in grado di costruire, espandere o migliorare quello che altri prima di noi hanno fatto. Come l’esperienza della meraviglia negli individui, così la meraviglia a livello sociale può introdurre una discontinuità che resiste all’interpretazione in termini progressivi. La meraviglia può provocare (una richiesta di) un cambio di paradigma sociale, o ispirare un riorientamento verso principi “dimenticati”, un desiderio di “riprovare”; entrambi implicano un rimescolamento, piuttosto che un progresso cumulativo.

Ciò a cui Dewey sarebbe stato *più* interessato, immagino, è la meraviglia inquisitiva che diventa *disposizionale*. Come ho suggerito nel paragrafo precedente, l’educatore che funge da *filtro*, nel senso che seleziona quelle esperienze e incontri con il mondo che saranno più efficaci e fruttuosi nello sviluppo del bambino, si preoccupa in modo centrale di *plasmare* o *formare* il carattere del bambino. Questo vale sia per Dewey che per Buber. Ma nel caso di Dewey la cosa più importante, dal punto di vista educativo, è lo sviluppo di una disposizione critica, “scientifica”. Dewey ha parlato del “metodo del pensiero” e ha insistito sul fatto che “il pensiero è il metodo di un’esperienza educativa”⁶², ma il “pensiero” è qui (nella cornice pragmatica di Dewey) esattamente ciò che per Arendt non è, vale a dire un’attività utilitaristica di risoluzione dei problemi⁶³. L’“utilizzo sistematico del metodo scientifico come modello e ideale di esplorazione e sfruttamento intelligente delle potenzialità insite nell’esperienza” è per Dewey⁶⁴ l’unica valida alternativa per il

sistema educativo nel mondo moderno; ma questa è anche una ricetta per ciò a cui deve mirare l’educazione (per il carattere che deve produrre), poiché “il metodo scientifico è l’unico mezzo autentico a nostra disposizione per cogliere il significato delle nostre esperienze quotidiane del mondo in cui viviamo”⁶⁵. Se l’educazione deve svolgere il suo ruolo progressivo, allora la meraviglia inquisitiva non può essere un’esperienza momentanea che si verifica a caso, ma deve divenire disposizionale.

La speranza e la preoccupazione principale di Buber, per quanto riguarda lo “scopo” dell’educazione, è che i bambini diventassero “uno”, che nella loro persona e nella loro vita diventassero unificati, in altre parole, che (malgrado le condizioni della moderna società di massa e i suoi movimenti totalitari) diventassero individui capaci di azioni libere e responsabili nel mondo⁶⁶. Solo allora potrebbero dire “Tu” al mondo e agli altri, non per “sperimentarli” o “usarli”, ma per entrare in relazione con loro, per essere pienamente presenti con essi⁶⁷. Forse, fin dal suo inizio più eticamente carico, la relazione Io–Tu è già una forma di relazione con il mondo che è molto simile alla meraviglia contemplativa. Quindi, ancora una volta, la visione dell’educatore come qualcuno che “seleziona” il mondo in vista di come possa influire sullo sviluppo del bambino conduce a un’enfasi sulla meraviglia come qualità dispositiva, poiché sebbene, come scrive Buber, ogni Tu debba ridiventare sempre un Esso (vale a dire: la relazione Io–Tu non può essere mantenuta indefinitamente), è possibile e auspicabile che la relazione Io–Tu diventi una possibilità latente sempre presente, così che diventi più facile dire ancora Tu. In tale situazione, ogni Esso è percepito in modo diverso – è toccato dalla consapevolezza che potrebbe diventare un Tu per te.

Lo stesso vale per la meraviglia (contemplativa) che è diventata disposizionale: anche se non si può continuamente percepire il mondo o relazionarsi ad esso attra-

65 Ivi, p. 88.

66 M. Buber, *Reden über Erziehung*, cit., in particolare *Über Charaktererziehung*.

67 In risposta alla domanda di un revisore, vorrei sottolineare che una relazione Io–Tu non è possibile solo tra persone (umane), nel pensiero di Buber. Non solo *Ich und Du* comincia con l’affermazione che “per l’uomo il mondo è duplice, secondo il suo duplice atteggiamento”, ma Buber rende inoltre esplicito che ci sono tre sfere in cui “il mondo delle relazioni sorge”: “la nostra vita con la natura”, “la nostra vita con gli uomini” e “la nostra vita con gli esseri spirituali”. Inoltre, in tutto il libro è chiaro che i due atteggiamenti sono atteggiamenti verso il mondo nel suo insieme, verso tutto ciò che ci si presenta, che possiamo percepire semplicemente come cose costituite da qualità e come eventi costituiti da momenti, oppure possiamo incontrarli come *esseri singolari*, o (nel caso delle cose) come “semplici esseri”, e come avvenimenti che non possono essere scomponibili in momenti (M. Buber, *Ich und Du*, tr. ing. cit. pp. 11, 13, 30–31).

61 P. M. Opdal, *Curiosity, wonder and education seen as perspective development*, in “Studies in Philosophy and Education”, n. 20, 2001, pp. 331–344.

62 J. Dewey, *Democracy and education*, cit., p. 163.

63 C’è spazio per sfumare questa affermazione, perché c’è sicuramente un interesse per qualcosa di fine a sé stesso implicato in ciò che Dewey chiama “pensare”: è un’attività che riguarda il significato, o la rilevanza semantica. Inoltre, alla luce del famoso avvertimento di Arendt secondo cui pensare è pericoloso (ma la mancanza di pensiero è ancora più pericolosa), la discussione di Dewey sul “rischio” implicato nel pensare è interessante (ivi, pp. 148 ss.); tuttavia, la sua concezione sembra essere stata più limitata, avendo che fare principalmente con le possibilità di deviare (temporaneamente) verso una direzione sbagliata.

64 J. Dewey, *Experience and education*, cit., p. 86.

verso tale modalità di coscienza, la sua “disponibilità” come possibilità latente cambia la propria percezione “ordinaria” del mondo, come una nota morbida in sottofondo che accompagna i suoni e le immagini della vita quotidiana.

La concezione di Buber del ruolo dell’educatore – la sua interpretazione di cosa significhi essere colui che “seleziona il mondo effettivo”, e della responsabilità che ne deriva – implica un ruolo importante per la meraviglia contemplativa per quanto riguarda l’educatore stesso. Il rapporto insegnante-studente deve essere un rapporto Io-Tu, un tipo speciale di rapporto dialogico, di “inclusione”, in cui l’educatore percepisce la relazione anche dall’altro lato (il lato del bambino)⁶⁸. Le simpatie e le antipatie personali, le preferenze e le inclinazioni (l’“Eros”) comportano una volontà di godere, in un senso consumistico, che l’educazione esclude; l’insegnante dovrebbe essere presente per il bambino non per il *proprio* bene (cioè dell’insegnante), ma per il *suo* bene (del bambino). Per questo sarebbe necessario poter guardare ogni bambino con meraviglia, senza pregiudizi, senza un’idea preconcepita di ciò che il bambino dovrebbe diventare. Il ripetuto riferimento di Buber all’insegnante che entra per la prima volta in una nuova classe – vedendo tutti quei volti diversi, piacevoli e forse (per lui o lei) spiacevoli, comunque tutti strani eppure tutti umani – è senza dubbio inteso a suggerire proprio questo⁶⁹.

Conclusioni

Per riassumere, ho suggerito che l’educazione implichi necessariamente la mediazione, nel senso che l’educatore media tra il bambino e il mondo. Questo può assumere diverse forme: l’educatore può fungere da guida che inizia i bambini a pratiche e ambiti particolari e ai loro modi di pensare e percepire; oppure fungere da filtro, selezionando cosa del mondo il bambino incontra e come; o incontrare il bambino come rappresentante del mondo degli adulti. Ho esaminato questi tipi di mediazione (o aspetti del ruolo di mediazione dell’educatore) per mano del lavoro di John Dewey, Martin Buber, Hannah Arendt

e Richard Peters, e ho collegato le loro interpretazioni del ruolo di mediazione dell’educatore con diversi modi in cui la meraviglia può e deve svolgere un ruolo nell’educazione. *L’iniziazione* mette in evidenza la funzione *familiarizzante* della meraviglia, ed è più facilmente

associata alla meraviglia inquisitiva; la *rappresentanza* richiama l’attenzione sulla funzione *de-familiarizzante* della meraviglia (in particolare quella contemplativa), nonché su un ruolo di riaffermazione del mondo; e la *selezione* (l’educatore come “filtro”) mette in primo piano la distinzione tra meraviglia momentanea e *disposizionale*. Chiaramente, tutto ciò richiederebbe un’ulteriore elaborazione. Molte (potenziali) connessioni tra gli autori discussi sono rimaste inesplorate, e si potrebbe dire molto di più sul ruolo della meraviglia nell’educazione così come essi la concepivano. Quanto ho detto sullo sviluppo della meraviglia nei bambini è stato breve e speculativo; anche questo è un argomento che meriterebbe ulteriore attenzione. Ma quello che spero di aver mostrato, qui, è che c’è più di un modo in cui la meraviglia può svolgere un ruolo nell’educazione – il suo ruolo potenziale va oltre il suo tanto noto potere motivazionale – e che è così, in parte, perché c’è più di un modo in cui la meraviglia modula la nostra connessione con il mondo. Una maggiore consapevolezza di ciò può aiutare gli educatori a mettere in gioco il potenziale educativo della meraviglia, o a rispettarne la presenza nelle occasioni in cui, da una prospettiva particolare sull’educazione come “apprendimento”, diciamo, la meraviglia potrebbe sembrare interrompere il processo di apprendimento. Biesta ha notoriamente criticato la sostituzione contemporanea del discorso educativo con il discorso sull’apprendimento, tra le altre ragioni perché l’apprendimento tende a essere inteso come un processo individuale, linearmente progressivo o cumulativo che può essere facilitato da un insegnante, un fornitore che soddisfa i bisogni dello studente (bisogni che lo studente già conoscerebbe). L’educazione, tuttavia, non è un processo lineare e cumulativo, ma un processo trasformativo di “risposta a ciò che è altro o diverso, a ciò che ci sfida, irrita e disturba”, in cui si scopre ciò di cui si ha bisogno⁷⁰. Mi sembra che la meraviglia, e in particolare la meraviglia profonda o contemplativa, abbia un ruolo importante da svolgere nell’educazione concepita in questo modo.

68 M. Buber, *Reden über Erziehung*, cit., pp. 36 ss.

69 Ivi, pp. 31, 79.

70 G. Biesta, *Against learning: Reclaiming a language for education in an age of learning*, in “Nordisk Pedagogik”, 25, 2005, pp. 54–66.

QUANDO IL MONDO ERA FIABA

La dimensione del fiabesco e del mistero
nella pedagogia di Pavel Florenskij



Citation: A. Giambetti (2022), *Quando il mondo era fiaba La dimensione del fiabesco e del mistero nella pedagogia di Pavel Florenskij*, in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 3 (1): 27-34, DOI: 10.53163/dyn.v3i3.56

Copyright: © 2022 A. Giambetti. 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.

ANDREA GIAMBETTI

Università degli Studi di Macerata

Abstract:

The article explores the fairy tale and mystery dimension in the pedagogical vision of P. Florenskij (1882-1937), by highlighting the emotional aspects of childhood life which constitute, for the great Russian mathematician and philosopher, the foundations of a true knowledge of the world also in the scientific field. Drawing inspiration from Letters from the Gulag and from his Memories the originality of Florenskij's pedagogical reflection is redefined and it is therefore capable of placing itself with authority and originality in the context of contemporary Philosophy of Education.

Keywords: Florenskij, fairy tale, wonder, philosophy of education, school

Le impressioni dell'infanzia e della giovinezza costituiscono l'embrione forte e consistente di tutto ciò che verrà in seguito e bisogna averne una cura del tutto particolare.

P. Florenskij

Premessa

La riscoperta di Pavel Florenskij (1882-1937) può dirsi finalmente e decisamente avviata in tutta Europa dopo oltre mezzo secolo di sostanziale oblio. Tuttavia troppo alta, rara ed eccezionale appare la sua personalità enciclopedica perché possano essere assimilati, in tempi rapidi, gli esiti della sua multiforme ricerca nei mille ambiti che il suo talento speculativo ha solcato. Se si eccettua la pionieristica edizione de *La Colonna e il fondamento della verità*, curata da E. Zolla nel 1974 (prima traduzione fuori dalla Russia)¹, Florenskij è stato per

¹ P. Florenskij, *La colonna e il fondamento della verità*, Introduzione di E. Zolla, trad. it. di P. Modesto, Rusconi, Milano 1998.

lo più ignorato in Italia almeno sino agli inizi degli anni Novanta e soltanto nell'ultimo ventennio hanno visto la luce alcune delle opere maggiori che hanno posto in evidenza la necessità di esplorare il suo lavoro in modo nettamente più sistematico. D'altronde nemmeno l'*intelligencija* slava ha saputo fare molto di più, se si pensa che è ancora in corso di pubblicazione, nella Federazione Russa, la sua titanica *opera omnia*.

Un versante ancora da esplorare compiutamente – se si eccettuano alcuni fondamentali contributi di N. Valentini cui si deve, insieme ad altri studiosi, la meritoria opera di riscoperta e di divulgazione di Florenskij nel nostro Paese² – è quello relativo alla riflessione pedagogica. Essa risulta presente, non marginalmente, in molte sue pagine, specialmente nel contesto dell'ormai celebre quanto copiosa produzione epistolare indirizzata ai familiari. In essa è possibile rintracciare una visione pedagogica assolutamente originale, ancorché non sistematica, che facendo forza anche sull'aspetto emozionale della vita personale, permette al padre forzatamente assente dal nucleo familiare di continuare a svolgere con efficacia la sua azione educativa nei confronti delle figure parentali. È appena il caso di ricordare, infatti, che Florenskij, sacerdote ortodosso e padre di cinque figli³, venne arrestato in odio alla fede cristiana una prima volta dal regime dei Soviet già nel 1927 e una seconda volta, nel 1933, allorché fu condannato a dieci anni di Gulag. Ne trascorrerà cinque nell'infernale SLON (*Soloveckij Lager Osobogo Naznacenija*), un Lager nell'arcipelago delle Isole Solovki nel Mar Bianco; da qui, l'8 dicembre del 1937, fu tradotto verso Leningrado con altri cinquecento detenuti, tutti fucilati nei pressi della città. Nei cinque anni trascorsi nelle "isole delle lacrime", nonostante la forzata lontananza dalla famiglia, p. Pavel mai volle rinunciare al suo compito genitoriale di educatore, che anzi percepì con una particolare intensità. La lontananza dagli affetti catalizzava in lui l'esigenza di educare attraverso modalità nuove e diverse rispetto a quelle usuali, cercando di alimentare una vera e propria comunione con i familiari attraverso la condivisione di emozioni profonde e sentimenti capaci di creare la percezione viva della sua

presenza, nonostante la lontananza geografica e l'assenza fisica dal nucleo familiare. Sono dunque le lettere ai figli, alla madre e alla moglie che costituiscono l'ossatura portante del suo discorso educativo dal quale prende avvio una raffinata, anche se non compiuta né sistematica, filosofia dell'educazione⁴.

Accanto a quest'opera di natura epistolare proveniente dal Gulag delle isole Solovki, risulta fondamentale, per la nostra riflessione, anche quella sorta di *autobiografia pedagogica* in forma di *Memorie (Vospominan'ja)*, che lo stesso Florenskij volle lasciare ai suoi figli come eredità e testimonianza viva di quel "nucleo incandescente" da cui scaturì la sua vocazione di matematico, fisico, filosofo della scienza, teologo (per citare solo alcuni degli ambiti dove la sua genialità ha lasciato segni imperituri) e che ci fornisce ulteriore materiale prezioso per un'indagine di natura pedagogica⁵. Essa, pertanto, sarà limitata alle *Lettere* e alle *Memorie*, opere tra loro strettamente connesse. Da tutte queste pagine emerge una particolare attenzione di p. Florenskij nei confronti della formazione interiore e spirituale della persona, della conoscenza di sé, delle proprie attitudini e del proprio potenziale di sviluppo, della propria vocazione e del proprio incessante perfezionamento,

mettendo in atto una delicata e incisiva *paideia* improntata alla cura personale e alla profonda partecipazione interiore. L'attenzione e la preoccupazione pedagogica di padre Pavel è sempre rivolta alla crescita umana, culturale e spirituale dei suoi cinque figli. Ad ognuno singolarmente si rivolge con l'intensa partecipazione del padre in esilio, cercando continuamente di valorizzare e accrescere ogni aspetto della loro personalità, coltivando le singole inclinazioni, gli specifici talenti e interessi personali di ciascuno.⁶

"Il sentimento di ciò che è misterioso"

Il bambino vive immediatamente e spontaneamente la dimensione misteriosa del mondo, cogliendola attraverso l'emozione che Florenskij intende quale facoltà euristica e sapienziale tipica dell'età infantile.

2 Oltre alle curatele di N. Valentini, che costituiscono l'asse portante della presente ricerca, cfr., a solo titolo esemplificativo, S. Tagliagambe, *Come leggere Florenskij*, Bompiani, Milano 2006; S. Tagliagambe, *Il cielo incarnato. L'epistemologia del simbolo e del confine*, Aracne, Roma 2013; L. Žák, *Verità come ethos. La teodicea trinitaria di P.A. Florenskij*, Città Nuova, Roma 1998; G. Lingua, *Oltre l'illusione dell'Occidente. P. A. Florenskij e i fondamenti della filosofia russa*, Zamorani, Torino 1999; A. Pyman, *Pavel Florenskij. La prima biografia di un genio cristiano del XX secolo*, Lindau, Torino 2010.

3 Vasilij (1911); Kirill (1915); Ol'ga (1918); Michail (1921); Marija (1924).

4 P. Florenskij, *Non dimenticatemi. Le lettere dal gulag del grande matematico, filosofo e sacerdote russo*, a cura di N. Valentini e L. Žák, Mondadori, Milano 2000.

5 P. Florenskij, *Ai miei figli*, a cura di N. Valentini e L. Žák, Mondadori, Milano 2009.

6 P. Florenskij, *L'arte di educare*, a cura di N. Valentini, La Scuola, Brescia 2015, p. 9. Continua Valentini: "Padre Florenskij, pur non essendo annoverato tra i grandi teorici della pedagogia contemporanea, riserva nel corso della vita un'attenzione del tutto speciale all'infanzia, colta nella sua rilevanza ontologica e simbolica e, più in generale, all'educazione nelle sue diverse forme cognitive e applicative", p. 16.

Agli occhi del bimbo gli enti che animano la realtà non si esauriscono nel perimetro di una presenzialità reificata, ovvero non appaiono come meri *fenomeni* ma, al contrario, come essenze *noumeniche* e *simboliche*. In altre parole il bambino è immerso in una specifica “Weltanschauung fiabesca”, entro la quale egli coglie il mondo nella sua vera essenza, ovvero nella sua *spiritualità ontologica*, assai più di quanto sia permesso all’adulto che, al contrario, vive il suo tempo nella dimenticanza della postura emotiva infantile. L’infanzia, pertanto, è l’età aurea della conoscenza del mondo, tempo nel quale il bambino vive senza contraddizione, e cioè in forma unitaria e simbolica, la dimensione emozionale, misteriosa e stupefacente della realtà. Dove l’adulto separa e distingue, ovvero opta per una conoscenza *analitica* e *pseudoscientifica* del mondo, il bambino, in forza di una capacità euristica suscitata, sorretta e guidata dall’emozione di fronte allo spettacolo della realtà, coglie la natura unitaria e simbolica del Tutto e vive senza contraddizione l’unità profonda di visibile-reale e del reale-invisibile (ovvero il nesso indivisibile tra i “due mondi”: quello relativo e quello assoluto, quello materiale e quello spirituale).

Florenskij usa la categoria del *fiabesco* per descrivere questa struttura gnoseologica tipica dell’infanzia; “il mondo intero era una fiaba in alcuni punti nascosta e in altri svelata – ricorda in una lettera del 9 luglio 1920 – ma anche là dove la fiaba del mondo pareva assopita vedevo una finzione: essa aveva gli occhi socchiusi e sbirciava sorniona tra le ciglia”⁷. La fiaba, per sua stessa natura, oltrepassa di slancio, e talora contraddice la grezza realtà empirica, addirittura sino a negarla. Il fiabesco, pertanto, è il sentimento interiore fondamentale del bambino che, partendo dagli enti e dai fatti del mondo ne supera la parvenza carpandone la scaturigine invisibile ma ancor più reale. Egli coglie, in altre parole, la radice misteriosa dell’Essere che, attraverso i fenomeni, congiuntamente si svela e si cela. Afferma ancora padre Pavel:

Da bambino il senso del mistero era in me dominante, era lo sfondo della mia vita interiore contro il quale si stagiavano la tenerezza e l’affetto per i genitori. Tutto

7 P. Florenskij, *Ai miei figli*, cit., p. 210. Continua l’autore: “A dispetto dell’innata componente fiabesca di tutta la mia concezione del mondo, i miei genitori si adoperavano con ogni mezzo per tenermi distante dal mondo delle fiabe. Una delle ragioni era la mia spropositata sensibilità: i miei genitori credevano che introdurmi nel regno della fantasia avrebbe nuociuto alla mia salute, già cagionevole di suo, cosicché il mio sistema nervoso venne salvaguardato da tutte quelle impressioni in cui – non senza fondamento – essi scorgevano un ricco cibo per le paure e il senso di mistero della natura. Inoltre ai miei genitori pareva necessario salvaguardarmi anche quanto alla visione del mondo, per inculcarmi sin dall’infanzia delle idee naturalistiche e sbarrare l’accesso ai pensieri sul mondo dell’aldilà”, p. 211.

quello che mi circondava, quel che solitamente non pare e non viene riconosciuto essere misterioso, oggetti e fenomeni abituali e quotidiani, avevano per me una certa qual *profondità* di ombre, una sorta di quarta dimensione, e mi si presentavano immersi nelle tenebre profetiche di un quadro di Rembrandt.⁸

Il mistero, in Florenskij, è cifra dell’irriducibilità del reale alla mera razionalità scientifica. Una certa visione della scienza, che in realtà è pseudoscienza, vorrebbe ridurre la conoscenza umana ai soli fenomeni spiegati meccanicisticamente. La struttura cognitiva del bambino, invece, supera tale impostazione ricomponendo dal di dentro, ovvero dal suo nucleo misterioso e spirituale, ciò che l’approccio scientifico disarticola, rimanendo così legato agli aspetti epifenomenici ed esteriori della realtà. È appena il caso di ricordare che “il genio umano di Florenskij coincide con la brama di contemplare il mondo come un intero che si dà alla ragione, senza mai esaurirsi”⁹. Le ragioni profonde di tale inesauribilità risiedono nella dimensione metafisico-simbolica dell’Essere, per la quale il *simbolo* è l’architrave della struttura ontologica del mondo e non, assai più banalmente, una semplice modalità interpretativa del reale operata dalla mente umana¹⁰. “Mistero e stupore costituiscono la scaturigine del pensiero filosofico, teologico e scientifico... La vera sapienza sgorga dalla sorgente viva della meraviglia e dello stupore”¹¹. Il bambino, dunque, coglie questa struttura attraverso uno sguardo emozionale e panottico, sorta di *percezione mistica* del mondo, che gli permette di addivenire ad una *metafisica concreta* capace di individuare quel collegamento inscindibile e quel nesso gorgiano che si instaura tra il concreto-particolare e l’astratto-universale e nel quale viene custodito l’Uno, ovvero una totalità che abita in modo immanente quel particolare che infinitamente trascende. Questa dialettica ontologica è posta in evidenza, ad esempio, in una lettera del 21 febbraio 1937 indirizzata al figlio Kirill, dalle isole Solovki,

8 Ivi, p. 74.

9 A. Leopardi, *Lo sguardo nel platonismo teologico di Florenskij*, in “Prospettiva Persona”, n. 73-74, 2010, p. 9.

10 “Il simbolo è il fulcro attorno al quale ruota e prende forma il pensiero di padre Florenskij, il problema cruciale di tutta la sua vita, ciò che lo ha sollecitato a pensare ininterrottamente al legame tra fenomeno e noumeno, alla presenza visibile del fenomeno nel noumeno, alla sua manifestazione e alla sua incarnazione”, P. Florenskij, *L’arte di educare*, cit., p. 25. Afferma recisamente il nostro autore: “Per tutta la vita ho pensato, in sostanza, a una sola cosa: al rapporto tra fenomeno e noumeno, al rinvenimento dei noumeni nei fenomeni, alla sua manifestazione, alla sua incarnazione. Sto parlando del simbolo. E per tutta la vita ho riflettuto su un solo problema, il problema del simbolo”, P. Florenskij, *Ai miei figli*, cit., p. 201.

11 P. Florenskij, *L’arte di educare*, cit., pp. 24-25.

ove Florenskij scrive:

Che cosa ho fatto io per tutta la vita? Ho contemplato il mondo come un insieme, come un quadro e una realtà unica, ma in ogni istante, o più precisamente in ogni fase della mia vita, da un determinato angolo di osservazione. Ho esaminato i rapporti universali in un certo spaccato del mondo, seguendo una determinata direzione, in un determinato piano... I piani di questo spaccato mutano, tuttavia un piano non annulla l'altro, ma lo arricchisce, cambiando: ossia con una continuità dialettica del pensiero (il cambio dei piani in esame, con la costante dell'orientamento verso il mondo come un insieme).¹²

Com'è ormai evidente:

La potenza semiotica del simbolo inizia a testimoniare che il frammento esperito nell'esperienza è in realtà il fotogramma di un corpo totale oltre-dimensionale, che non solo esiste ma che informa la stessa datità, generandola. Questo oggetto assoluto, sciolto dal reale, ma nel reale esperibile, è appunto l'*éidos*, è l'idea intesa come piena epifania di ogni fenomeno. La realtà è quindi costituita da un unico tessuto simbolico composto, sì, da immanenti parvenze aristoteliche, ma che sprigionano platoniche trascendenze... Quando le idee varcano il bordo vertiginoso delle cose mediante la finestra del simbolo, ecco l'epifania del metafisico stagliarsi nel concreto della storia.¹³

Proprio nella capacità di intuire l'unità di visibile e invisibile, di trascendenza e immanenza, di unità e molteplicità, di reale e simbolico si risolve la superiorità della conoscenza infantile rispetto a quella della persona adulta. Il bambino è un essere strutturalmente simbolico per via del suo modo di rapportarsi al reale. Questo sguardo emozionale, tipico del periodo infantile, è la "porta regale dell'accesso all'Essere". Ma non basta: nel bambino, proprio in forza di tale postura euristica, abita pienamente anche l'istinto scientifico che non si esaurisce nell'analisi parcellizzante dei fenomeni piuttosto nella contemplazione dell'unità sostanziale del Tutto. L'impresa scientifica è, in tale direzione, suscitata e diretta da quello stupore infantile che è anche il "segreto della genialità"; vi è più scienza nello sguardo emozionato di un bimbo di fronte al mistero del mondo che in tutte le analisi di laboratorio che lo segmentano per smembrarlo e disarticolarlo. A questo proposito Florenskij scriverà a sua moglie Anna M. Giacintova, in una sua celebre pagina proveniente dal Gulag:

12 P. Florenskij, *Non dimenticatemi*, cit., pp. 379-380.

13 A. Leopardi, *Lo sguardo nel platonismo teologico di Florenskij*, cit., p. 10.

Voglio dire a te e ai bambini che tutte le idee scientifiche che mi stanno a cuore sono sempre state suscitate in me dalla percezione del mistero. Tutto ciò che non ispira questo sentimento, non rientra affatto nell'ambito del mio pensiero, mentre ciò che lo ispira vive nel mio pensiero e prima o poi diventa oggetto di ricerca scientifica. Per questo ti ho scritto a più riprese che non ti devi preoccupare per i bambini e che io ho fiducia in loro: anche in loro, infatti, deve abitare l'istinto del pensiero scientifico che si basa su questo sentimento di ciò che è misterioso e viene da esso alimentato; è un sentimento inspiegabile ma che non delude.¹⁴

Ed ancora:

L'esistenza è fondamentalmente misteriosa e non desidera che i suoi misteri vengano svelati dalla parola. La superficie della vita di cui si può ed è concesso parlare è molto sottile; al resto, alle radici della vita e forse all'essenziale, si addicono le tenebre sotterranee. Certo, si cerca di conoscere anche il resto, ma lo si può fare solo sbirciando, e non osservando spudoratamente; all'ignoto bisogna giungere "con un ragionamento illegittimo", come della conoscenza delle tenebre originarie della materia scriveva Platone, e non – sia detto in aggiunta – tramite chiari sillogismi.¹⁵

Il fatto che al mondo ci fosse l'incognito non era, per come lo intendevo io, una condizione transitoria della mia mente che ancora non aveva conosciuto tutto, ma una peculiarità sostanziale del mondo. L'ignoto è la vita del mondo. Perciò era mio desiderio conoscere il mondo proprio in quanto incognito, senza violare il suo mistero, ma spiandolo. E il simbolo era spiare il mistero. Poiché dai simboli il mistero del mondo non viene celato, ma anzi rivelato nella sua vera sostanza, cioè in quanto mistero.¹⁶

Dunque l'esistenza è misteriosa in forza del fatto che l'Essere, in se stesso, è mistero. Vi è, però, una radicale differenza tra il misterioso e il mistero. Misterioso è ciò che si staglia dinanzi agli occhi dell'uomo ed appare, almeno in certa misura, ancora non perfettamente conosciuto o parzialmente incognito. Tuttavia, ciò che ancora non è pienamente conosciuto, è probabile che prima o poi lo diventerà. Esso, pertanto, può essere sottoposto all'impresa della conoscenza umana che, presto o tardi, lo porrà al vaglio della sua razionalità e lo esporrà alla sua luce meridiana, annullandone così ogni suo segreto. Tuttavia la misteriosità del mondo della quale parla p. Pavel non è riducibile ai limiti della razionalità umana ma rinvia costantemente a quel mistero che è la dimensione propria

14 P. Florenskij, *Non dimenticatemi*, cit., p. 261.

15 P. Florenskij, *Ai miei figli*, cit., p. 103.

16 P. Florenskij, *Ai miei figli*, cit., p. 206.

dell'Essere. Il mistero è la natura stessa del mondo che si sottrae alla piena luce dell'indagine umana. In altre parole il cuore dell'Essere, per sua natura, si sottrae alle possibilità conoscitive della ragione e rimane, almeno parzialmente, insondabile. Vengono in mente, a tale proposito, le parole evocative di un altro grande filosofo della tradizione spirituale russa, N. Berdjaevv (1874-1948), che nella sua celebre opera del '23 scriveva, a proposito del mistero che avvolge il mondo, ai limiti intrinseci del razionalismo filosofico e alla necessità di una dimensione spirituale-religiosa dell'umano:

La luce diurna e razionalista della storia moderna si va spegnendo, il suo astro declina, avanza il crepuscolo, ci avviciniamo alla notte. Tutte le categorie atte a comprendere il giorno solare che ormai se ne va non sono di alcuna utilità per orientarsi tra gli eventi e i fenomeni della nostra storica ora serale. Tutti i segnali ci mostrano che siamo usciti da un'era diurna per entrare in una notturna. Ma la notte non è meno meravigliosa del giorno, non è meno divina; di notte risplendono luminose le stelle, e si hanno rivelazioni che il giorno ignora. La notte è più prossima alle cose prime e agli elementi della natura di quanto lo sia il giorno. [...] La notte è più metafisica, più ontologica del giorno.¹⁷

Soprattutto, però, la posizione di Florenskij risulta particolarmente assonante con quella di G. Marcel (1889-1973) per il quale “il dato fondamentale di ogni riflessione metafisica è che io sono un essere non trasparente per se stesso, a cui cioè il suo essere appare come mistero”¹⁸, per cui, propriamente parlando, “mistero non è ciò che ci sta di fronte ma ciò in cui siamo immersi”¹⁹. Potremmo dire che in questa diversa postura di fronte al mistero dell'esistenza si risolve anche la diversa modalità con la quale l'adulto e il bambino si approcciano al mondo. Per l'adulto il misterioso è alquanto posto dinanzi agli occhi, una sfida per la ragione che lo illumina, lo analizza, lo determina e, in definitiva, lo riduce smembrandolo e disarticolandolo rispetto alla sua complessità e alla sua unità sostanziale. Il mistero, infatti, gli si presenta come oscurità. Nel bambino, invece, il mistero è innanzitutto un *sentimento*, ovvero la sensazione intuita e presentita di qualcosa di pervasivo e di avvolgente. Il mistero si rivolge al bimbo nel suo volto amicale, nel suo lato luminoso e numinoso, mentre all'adulto si presenta in forma ostile e di contraddizione.

17 N. Berdjaev, *Il nuovo medioevo. Riflessioni sul destino della Russia e dell'Europa*, Fazi, Roma 2004, p. 60.

18 G. Marcel, *Giornale metafisico (1915-1923)*, Abete, Roma 1980, p. 174.

19 G. Marcel, *Il mistero dell'essere*, Borla, Roma 1987, p. 107.

Soprattutto, però, il bambino, attraverso l'emozione suscitata dal mistero dell'esistenza, perviene ad una conoscenza mistica della realtà. Soltanto l'esperienza mistica, infatti, è capace di cogliere gli enti del mondo nella loro natura metafisica e simbolica poiché tutti congiuntamente capaci di significare l'assoluto, l'infinito e l'eterno pur nel loro essere relativi, finiti e sottoposti alla caducità. Il bambino, pertanto, vive naturalmente e immediatamente ciò che è frutto di una dura e lunga ascesi nella persona adulta. Tale ascesi si risolve, in definitiva, nel recupero e nel mantenimento della postura infantile: “Il segreto dell'attività creativa sta nel conservare la giovinezza. Il segreto della genialità, nel conservare l'infanzia, la disposizione d'animo dell'infanzia per tutta la vita”²⁰. Padre Pavel non esita a definire questa particolare attitudine gnoseologica dell'infanzia una *percezione estetico-simbolica* o una *conoscenza mistica* del mondo:

La comprensione scientifica del mondo fiacca la differenza esteriore tra i fenomeni, rendendoli estranei l'uno all'altro persino quando essi sono qualitativamente identici, così che il mondo, privato di una vivace varietà, non solo non si unifica, ma al contrario si disperde. La percezione infantile supera la frammentazione del mondo *dal di dentro*. È dal di dentro che si afferma l'unità sostanziale del mondo, dovuta non al tale o tal altro segno generico, ma percepibile senza mediazione quando l'anima si fonde con i fenomeni percepiti. Si tratta di una percezione mistica del mondo.²¹

Non sarà certamente passata inosservata la sostanziale congruenza della riflessione di Florenskij con le posizioni bergsoniane circa la diversa postura del metafisico rispetto allo scienziato. È probabile, infatti, che vi siano delle ascendenze bergsoniane nella dicotomia tra metafisica e scienza, conoscenza relativa e conoscenza assoluta, realtà fenomenica e realtà spirituale nelle pagine dell'opera di padre Pavel. D'altronde l'opera dei due filosofi appare coeva e, almeno nel periodo tra le due guerre, la fama di Bergson era giunta all'acme in tutta Europa. Ma già nel 1903 il filosofo francese aveva pubblicato, solo per citare un esempio, nella *Revue de métaphysique et de morale*, il suo studio circa la diversa metodologia conoscitiva dell'approccio scientifico rispetto a quello spirituale: “il primo implica che si giri intorno alla cosa; il secondo, che si entri in essa... la prima conoscenza si ferma al relativo, mentre la seconda attinge, ove sia possibile, l'assoluto”; ed ancora: “l'universale non può esser dato che per intuizione, mentre tutto il resto dipende dall'analisi”

20 P. Florenskij, *Non dimenticatemi*, cit., p. 400.

21 P. Florenskij, *Ai miei figli*, cit., p. 127.

²². Ovviamente l'assoluta originalità di Florenskij circa un'ipotetica matrice bergsoniana va ricercata anzitutto nella speculazione intorno al *simbolo* che risulta assolutamente antitetica rispetto al pensatore francese, per il quale esso rimane confinato all'ambito gnoseologico, ovvero al modo attraverso il quale l'uomo concepisce la realtà, mentre per il pensatore russo delinea l'ambito del reale che ha natura strutturalmente e ontologicamente simbolica.

I bambini, nella riflessione di padre Pavel, riescono naturalmente a sintetizzare le frammentazioni del mondo che appaiono insuperabili alla mente degli adulti. La loro capacità sintetica e simbolica tiene insieme la realtà del mondo cogliendone l'autentica struttura ontologica:

Pur cogliendo la differenza insopprimibile tra le cose e la frammentarietà del reale, i bambini, tuttavia, superano questa condizione proprio perché naturalmente protesi e vocati a una visione ontologica e simbolica del mondo che, mediante una particolare sintesi percettiva, dispiega un'autentica *conoscenza interiore* donando forma e contenuto al pensiero infantile, un pensiero particolarmente incline alla perfezione, fino alla genialità. Il bambino supera ogni smembramento del reale perché proteso verso la ricerca di ciò che sta oltre la superficie, curiosamente attratto da ciò che si cela sotto il velo esteriore delle cose.²³

Così, proprio là dove il tessuto della causalità consueta più ovvia e ordinaria si lacera, Florenskij riesce ad intravedere la fermezza della "spiritualità dell'essere", quel nucleo originario di sapienza che fa capolino attraverso il fiabesco, oltrepassando lo schema esteriore e convenzionale del mondo... All'idea paterna della *continuità* che garantisce l'interpretazione scientifica dei fenomeni della natura, Florenskij contrappone dialetticamente l'anima del fiabesco, che invece si regge sul principio di *discontinuità*. L'aurea del fiabesco si imprime così vividamente nell'anima del fanciullo tanto da influire in modo decisivo sulle sue future attività e convinzioni scientifiche e filosofiche.²⁴

In forza di tali caratteristiche Florenskij è indotto a riconoscere all'infanzia un ruolo del tutto particolare all'interno della vita personale. In essa vi è presente uno spirito poetico, una capacità intuitiva e percettiva del tutto peculiare, una capacità sintetica che tiene uniti i due mondi, uno sguardo che oltrepassa il fenomeno cogliendo gli aspetti assoluti del reale, un'intrinseca e peculiare spiritualità, una straordinaria predominanza degli aspetti

emozionali rispetto a quelli meramente razional-mecanicistici, un'attitudine veramente scientifica verso le cose, una capacità di fusione con il reale che intreccia, senza confusione, il visibile e l'invisibile, poiché "quando il soggetto si stacca dall'oggetto e gli si contrappone, tutto diventa convenzionale e vuoto, tutto appare un'illusione: Solo nell'autocoscienza infantile ciò non esiste"²⁵. In estrema sintesi:

Ciò che possediamo di più caro e recondito è la nostra infanzia, viva in noi, ma sottratta al nostro sguardo come da una cortina. Abbiamo finito di dimenticare questa vicinanza originaria con tutto ciò che esiste, questa passata comunione con la vita della natura. Ce ne siamo scordati, ma l'infanzia continua a vivere in noi e, in momenti ben precisi, rinvivisce inaspettatamente²⁶.

Ed ancora, in una lettera del 1936 dalle Solovki alla madre, p. Pavel confessa:

Mi manca attorno il parlottio dei bambini; i bambini sono saggi, anche se, probabilmente, non tutti. Richiamo alla mente la mia infanzia e vedo quanto da allora sono diventato più stupido e come, in generale, non ho fatto che diventare sempre più stupido. Ogni passo nella vita è un passo indietro. Solo forse verso la vecchiaia, ma inoltrata, si può cominciare il ritorno all'infanzia.²⁷

Oppure, in una lettera alla moglie Anna del 2 giugno 1935, si può leggere:

Cara Annulja, il passato non è passato, ma custodito, e rimane per sempre; siamo noi che lo dimentichiamo e ci allontaniamo da esso, ma poi, a seconda delle circostanze, esso si rivela di nuovo come eterno presente. Come scrisse un poeta del XVII sec. *La rosa che il tuo occhio esteriore vede, / è fiorita in Dio dall'eternità*²⁸.

L'emozione di fronte al mistero della natura

La bellezza degli scenari naturali – dalla minuta perfezione di una foglia sino allo spettacolo dell'aurora boreale – viene assunta da Florenskij quale elemento essenziale per un'educazione spirituale e per lo sviluppo dell'attitudine alla contemplazione. Si rimane stupiti dalla capacità con la quale padre Pavel osserva, in modo congiuntamente scientifico e mistico, i fenomeni naturali. Talvolta si ha l'impressione che il grande pensatore russo osservi tali elementi ricercandone il loro significato aurorale.

22 H. Bergson, *Introduzione alla metafisica*, Laterza, Roma-Bari 1998, pp. 42 e 45.

23 P. Florenskij, *L'arte di educare*, cit., p. 19.

24 Ivi, p. 21.

25 P. Florenskij, *Non dimenticatemi*, cit., p. 281.

26 P. Florenskij, *L'arte di educare*, cit., p. 20.

27 P. Florenskij, *Non dimenticatemi*, cit., p. 282.

28 Ivi, p. 173.

Certe pagine danno l'impressione di essere collocati di fronte all'opera della creazione e tutto, pur parlando della natura, finisce per parlare di Dio e della sua opera. Sappiamo, infatti, che le lettere inviate dal Gulag erano oggetto di un'attenta censura che impediva a Florenskij di riferirsi direttamente a Dio e alla sua opera creativa. Per aggirare questa difficoltà, egli molto spesso ricorre a metafore, simboli, immagini evocative desunte dal mondo naturale che rimandano a quella realtà spirituale che si cela dietro i fenomeni del mondo. La loro minuziosa descrizione viene proposta ai figli come modello di attenzione, come invito alla meticolosità della ricerca, come allenamento ad uno sguardo vigile e attento nei confronti della realtà, come modalità di partecipazione interiore verso ciò che, a prima vista, potrebbe apparire come banale e dozzinale. La capacità di osservazione, la cura del dettaglio, la lontananza da uno spirito di approssimazione e di superficialità, la necessaria e quotidiana pratica della contemplazione costituiscono gli elementi per un'educazione che diviene, infine, autoeducazione. Ovunque la bellezza della natura, e l'emozione che essa suscita, rivela la spiritualità profonda dell'Essere e del suo Creatore:

Qui a Svobodnyj, nonostante la bruttezza del posto, si può comunque vedere qualcosa di bello: il cielo. Le stelle luminosissime, la luna che manda sempre la sua luce e attorno alla quale è spesso un *halo*; le aurore straordinariamente luminose con colori stupendi. La cosa più bella qui è il segmento crepuscolare che si leva alto, di un colore grigio azzurro intenso e ornato di un arco purpureo luminoso. Un segmento e delle aurore così non li ho visti in nessun'altra località. Delle piante di qua ne conosco una sola: la quercia della Manciuuria, i cui polloni coprono le dune e i versanti delle rive. Non so se cresca sino a diventare un vero albero, gli esemplari che ho visto sono piuttosto dei cespugli, o meglio un misto tra il cespuglio e l'albero. Il suo fogliame è così saldo che anche nella stagione attuale è difficile staccare una foglia da un ramo. Questi polloni, dunque, rimangono bronzei, e quando al tramonto o allo spuntare del sole vengono illuminati da un raggio luminoso, sembrano di oro vecchio fuso. ... C'è poca neve, la terra non è del tutto coperta... la terra è piena di fessure, profonde e abbastanza larghe. Anche le croste di ghiaccio si fendono, come ghiaccioli, ma per un altro motivo. Poco fa mi è capitato di sentir parlare di un fenomeno molto interessante: in un piccolo tratto del fiume Lena la freccia del magnete gira come matta; non oscilla, ma proprio gira, e sempre nella stessa direzione. Ecco, pensa un po' con Vasja se ciò sia possibile e per quale motivo avvenga. Io ora ci sto riflettendo e penso di aver trovato una spiegazione; forse farò degli esperimenti per verificarla.²⁹

29 P. Florenskij, *Non dimenticatemi*, cit., p. 93.

Sono immerso come prima, e forse anche più di prima, nelle riflessioni sul gelo. Qui tutto, i fenomeni della natura, gli interessi edilizi e i discorsi della gente, mi riporta a questo tema... Ho raccolto molti materiali che riguardano la fisica e, in parte, la geologia di questi processi, e ho steso dei promemoria.

Mi pare di aver già compreso il meccanismo della formazione delle cosiddette voragini, e ne risulta che a questo riguardo le teorie esposte nei testi di letteratura scientifica sono errate o, in ogni caso, fortemente incomplete. È perfino sorprendente quanto la gente non sia capace di osservare.³⁰

Cara Olečka... mi chiedi se devi studiare la botanica. Certamente, nei limiti del tempo e delle possibilità, sforzati se non di studiare, almeno di prepararti a tali studi: guarda più spesso le illustrazioni nei testi di botanica, confrontando le piante disegnate con quelle vere, cerca di comprendere lo stile delle specie, quell'unità artistica e biologica che sta alla loro base. Devi infine a poco a poco accumulare quanti più nomi di piante, ma in modo che non siano nomi vuoti, ma salvadanai in cui si raccoglieranno le informazioni sulla vita, sulle proprietà e sull'utilità delle piante contraddistinte da questi nomi.³¹

La visione della natura di Pavel Florenskij deriva, a nostro giudizio, dalla sua speculazione circa l'unità simbolica espressa nei fenomeni della realtà. Il percorso gnoseologico del grande filosofo russo si compie, infatti, entro una concezione di tipo *realista* secondo la quale l'Essere si manifesta direttamente alla conoscenza umana che, quindi, è oggettiva (Florenskij, infatti rifugge da ogni tentazione di soggettivismo e di idealismo trascendentale). Ma i fenomeni della realtà, per l'appunto, non sono meri fenomeni ma unità simboliche che, come abbiamo sottolineato, congiungono elementi corporei ed organici a correlati ideali e metafisici (realismo ontologico). La contemplazione della natura fisica, pertanto, agevola la scoperta e l'intuizione fondamentale della natura simbolica della realtà. Ogni fenomeno deve essere contemplato nel suo insieme, poiché tutto ciò che ha natura organica e vivente non può essere ridotto ad alcunché di semplicemente materiale e meccanico. Il segreto della vita risiede in quello spirito che opera nel tutto come in ogni sua parte. Ma prima è generato il tutto, il quale è prima delle sue parti, e che produce a sua volta le sue parti da se stesso. I fenomeni della natura, pertanto, sono unità organico-simboliche le cui parti contengono ed esprimono tale unità e sono legati e correlati reciprocamente in una unità sostanziale, sovradimensionale, che corrisponde,

30 Ivi, p. 97.

31 Ivi, p. 68.

se si vuol usare il lessico platonico, all'idea dell'unità nella molteplicità e dell'unità nella totalità (Uno-attra-verso-i-molti; Uno-Tutto). “Bisogna imparare a cogliere l'intero, ma per questo occorre imparare a caratterizzarlo in quanto intero in un primo approccio, poi in un secondo e così via”³².

In ultimo, questo Uno-Tutto, contemplato attraverso la natura, condurrà la conoscenza umana a cogliere la scaturigine divina e trinitaria del reale che ha nel cristianesimo la sua più compiuta possibilità di comprensione.

Il divino, che si manifesta e si cela congiuntamente nella natura dei singoli enti, può essere contemplato attraverso l'indagine scientifica del mondo che non solo non si oppone ad una conoscenza mistica dello stesso, ma che anzi vi conduce. Solo di fronte a questo divino, ormai rivelato e contemplato, l'anima può godere di una visione beatifica e pacificante. È questo, infatti, il modo col quale i bambini guardano il mondo. In un brano del suo *Testamento*, redatto nel 1922, Florenskij invita i suoi familiari alla contemplazione del divino usando la metafora del cielo stellato ed evocando i profondi stati emozionali che esso riesce a suscitare:

È da tanto che vi voglio scrivere: osservate più spesso le stelle. Quando avrete un peso nell'animo, guardate le stelle o l'azzurro del cielo. Quando vi sentirete tristi, quando vi offenderanno, quando qualcosa non vi riuscirà, quando la tempesta si scatenerà nel vostro animo uscite all'aria aperta e intrattenetevi da soli con il cielo. Allora la vostra anima troverà la quiete.³³

32 Ivi, p. 216.

33 Ivi, p. 418.

LO STUPORE A SCUOLA

MAURIZIO MURAGLIA

Docente nei Licei ed esperto di questioni educative e didattiche



Citation: M. Muraglia (2022), *Lo stupore a scuola* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 3 (1): 35-41, DOI: 10.53163/dyn.v3i3.115

Copyright: © 2022 M. Muraglia. 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.

Abstract:

Today the school is increasingly crossed by bureaucratic and assessment requests, and the space for wonder appears increasingly narrow. Yet, the presence of culturally and emotionally stimulating learning environments would be vital to increase the students' motivation. Heuristic teaching appears to be the most suitable to evoke wonder in the learners.

Keywords: wonder, research, knowledge, transmission, motivation

La scuola dell'adempimento

L'attuale stagione della scuola in Italia non sembra lasciare grande spazio all'esperienza dello stupore. Dai pronunciamenti della politica scolastica alle prassi didattiche e valutative, tutto sembra improntato alla prevedibilità e alla *routine*, e da più parti si lamenta l'eccesso di burocratizzazione che caratterizza l'agire scolastico, che rende l'esperienza complessiva del fare scuola appesantita da adempimenti, procedure e cautele di varia natura (si pensi soltanto all'effetto paralizzante determinato dalle rigidità legate alla sicurezza o alla privacy). Da almeno un decennio i dirigenti scolastici fanno i conti con le esigenze di rendicontazione del sistema, che hanno riempito le istituzioni scolastiche di adempimenti quali il Rapporto di Autovalutazione (RAV) o il Piano di Miglioramento (PDM), entrambi strettamente legati al Piano triennale dell'Offerta Formativa (PTOF). L'ipertrofia burocratico-valutativa del sistema scuola, col suo linguaggio tecnocratico, ha certamente reso gli insegnanti molto attenti alle procedure con cui sono chiamati a dichiarare ciò che ogni giorno viene agito nelle aule. La compilazione del registro elettronico, le programmazioni, che certo con lo stupore hanno scarso nesso, nonché tutta la modulistica che quotidianamente si rende necessaria per svolgere qualsiasi attività curricolare o extracurricolare, occupano la vita professionale degli insegnanti fino a rendere sempre meno disponibile il tempo che occorrerebbe loro per tentare di affrontare

la sfida pedagogico-didattica posta dalle generazioni di questo tempo liquido e iperconnesso, in cui lo stupore rischia di essere merce piuttosto rara nel grande supermercato del web in cui tutto il conoscibile ed esperibile appare a portata di click.

È davvero una sfida educativa e didattica quella di riuscire a reintegrare lo stupore nelle aule scolastiche, soprattutto a partire dalla scuola secondaria di primo grado, quando sembra farla da padrone un mix tossico di noia e di ansia da prestazione. Processi didattici noiosi vengono subito in nome della necessità di essere all'altezza delle prestazioni richieste, soprattutto se queste ultime rivestono carattere di adattività, ovvero di congruenza rigida con quel che è stato trasmesso in classe. Se si considera che la politica scolastica nazionale ha elevato i test Invalsi, cioè delle prove di carattere adattivo, ad indicatore supremo dello stato di salute degli apprendimenti dei nostri allievi, si potrà valutare quanto possano essere incoraggiati gli insegnanti italiani a promuovere didattiche dello stupore.

La didattica tra scoperta e trasmissione

Ma cosa intendiamo affermare con quest'ultimo costrutto, che certamente non può far parte, così come qui formulato, della manualistica pedagogica e didattica? Se partiamo dal presupposto che può stupire soltanto qualcosa di inatteso, qualcosa che rompe la routine e determina una *discontinuità del sentire*, non possiamo negare che l'esperienza dell'apprendere dovrebbe candidarsi ad essere luogo principe dello stupore. Esso infatti si lega ai concetti di "sorpresa" e di "scoperta", che in ambito scolastico hanno una certa pregnanza, soprattutto se si prende in considerazione il loro contrario, ovvero "prevedibilità". Quando non c'è niente da scoprire, forse questo accade perché tutto è già dato per scontato e va solo trasmesso.

Lo scenario pedagogico-didattico dunque presenta una polarità ben definita, che vede in tensione da un lato la *scoperta*, dall'altro la *trasmissione*, quali dispositivi non necessariamente escludentisi ma certamente connotati da ambienti di apprendimento in cui l'atto del conoscere si configura in forme diverse. Per approfondire quest'aspetto è necessario distinguere la conoscenza come esperienza primaria dell'umano dalle conoscenze come specifici oggetti culturali, come insiemi acquisiti di dati, eventi, fenomeni che caratterizzano la crescita dell'individuo.

È indubbio che un compito ineludibile dell'istruzione scolastica è quello di favorire l'acquisizione di conoscenze. Ma è altrettanto indubbio che l'istruzione non può li-

mitarsi a questo. La società attuale è sovente individuata come "società della conoscenza".¹ L'esperienza del conoscere costituisce il cittadino del nostro tempo, e molta enfasi oggi viene posta sulla capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita (*long life learning*). In questa prospettiva l'accento è posto, piuttosto che sulle specifiche conoscenze che caratterizzano i curricula di ogni ordine e grado scolastico, sull'*attitudine più generale alla conoscenza* che connota antropologicamente ogni individuo. Un soggetto capace di dotarsi degli strumenti via via più adatti per acquisire nuova conoscenza è oggi da considerare un individuo "colto", non più nel senso di "erudito", infarcito di nozioni, bensì nel senso di un individuo aperto, flessibile, capace di esplorare lo spazio conoscitivo con spirito indagatore, disponibile a rivedere i propri punti di vista.²

Apertura all'inedito

Proprio l'aspetto della *curiositas*, intesa come apertura all'inedito, potrebbe avere punti di contatto con la polarità scoperta-trasmissione da cui ha tratto origine questa riflessione sul conoscere. Oggi la conoscenza non è più confinata dentro scrigni enciclopedici come nel passato. Siamo davanti già da alcuni decenni ad una mutazione epistemologica, fortemente indotta dalla digitalizzazione dei processi conoscitivi, che ha reso permeabili i confini tra i saperi e molto meno analitica e lineare di una volta l'esperienza del conoscere, che viaggia oggi su strade in cui i codici si ibridano, il verbale e il non verbale si contaminano e le conoscenze sono sempre aperte a nuovi sviluppi.³

Di fronte a questo scenario la scuola è chiamata in causa perché non può limitarsi a trasmettere conoscenze senza pensare alla *conoscenza* come attitudine permanente. Per questo diventa necessario favorire negli allievi la capacità di produrre a loro volta conoscenza sulla base di un desiderio esplorativo incessante, che li spinge a dare il meglio di sé nel comprendere come sia possibile guardare il reale con i metodi delle varie discipline di studio. Oggi infatti il conoscere assume proprio i tratti della sorpresa

1 E. Cresson (a cura di), *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Commissione Europea 1995.

2 Nel suo celebre *La testa ben fatta*, Cortina, trad. it. di S. Lazzari, Milano 1999, Edgar Morin ha indicato ai sistemi scolastici la via per un insegnamento capace di superare il nozionismo disciplinarista e di aprirsi ad una visione integrata e complessa dei saperi.

3 Il tema epistemologico del confine tra i saperi è illustrato in S. Tagliagambe, *Più colta e meno gentile*, Armando, Roma 2006. Un'indagine sulla digitalizzazione dei processi conoscitivi è contenuta in G. Roncaglia, *L'età della frammentazione*, Laterza, Roma-Bari 2018.

e della scoperta, dell'oltrepassare quelle colonne d'Ercole che un tempo rappresentavano confini invalicabili. La scuola da questo punto di vista è chiamata a creare nuovi Ulisse o, se vogliamo, nuovi Leonardo.

Lo zoccolo duro delle discipline

Per tornare alla polarità di partenza, quella generata dalla riflessione sullo stupore e costituita dall'antinomia – o meglio dalla dialettica – tra scoperta e trasmissione, ritengo che nessuna scoperta sia possibile al di fuori di un quadro di conoscenze organizzato e quindi da forme di trasmissione del sapere. Il duro lavoro dell'acquisizione di conoscenze organizzate resta ineludibile in ogni ordine e grado di istruzione, e le discipline di studio infatti non possono fare a meno dei loro repertori di fatti, teorie, principi desunti dalla ricerca e volti a creare nei discenti i quadri di riferimento necessari per acquisire conoscenze inedite e istituire nuovi e sorprendenti scenari conoscitivi. Per questo occorre prendere le distanze da ogni retorica riguardante la didattica trasmissiva, come se si trattasse di un vecchio armamentario pedagogico da dismettere a favore di didattiche attive, coinvolgenti, ricostruttive. In realtà l'insegnamento trasmissivo ha la sua funzione nel processo di apprendimento, perché fornisce i mattoni necessari per la costruzione dell'edificio conoscitivo necessario allo sviluppo intellettuale ed emotivo dell'allievo. Non è detto che già nella fase trasmissiva dell'insegnamento non possano annidarsi possibilità di stupore per gli allievi. Non è la trasmissione in sé che si oppone allo stupore. Né la noia deve legarsi necessariamente alla trasmissione, se quest'ultima assume il carattere di mediazione e divulgazione culturale di qualità. Ma è di tutta evidenza che la trasmissione costituisce premessa necessaria, ancorché non sufficiente all'apprendimento, che inevitabilmente deve percorrere i sentieri della ricerca personale, della ricostruzione, dell'interpretazione e della valorizzazione personale ed esperienziale.

La scuola delle domande

La scuola della ricerca e dello stupore è anche la scuola delle domande, come e più della scuola delle risposte. Nell'immaginario comune la bravura si misura nella capacità di dare la risposta esatta, secondo un paradigma adattivo che riduce il sapere a repertorio di cose da... sapere. Come si è fin qui argomentato, l'esperienza conoscitiva degli allievi, pur necessitando di repertori solidi di contenuti, trova il suo vero sviluppo quando è capace di formulare domande agli stessi contenuti appresi. La domanda è già rivelativa dello stupore, perché si situa

dentro un orizzonte di attesa. L'allievo non è soddisfatto e desidera saperne di più. Per questo elabora una domanda, che può essere domanda di chiarimento, ma anche domanda di approfondimento.

Un ambiente di apprendimento per il desiderio di conoscere

Alla luce delle considerazioni fin qui proposte, diventa importante tentare di descrivere un ambiente di apprendimento in cui la trasmissione e la ricerca convivano in forme armoniose e l'obiettivo comune di docenti e discenti sia quello di incrementare il desiderio di saperne e di capirne di più. Quali sono i principi pedagogici e didattici accreditati dalla ricerca più recente che sembrano avere le carte in regola per quest'impresa? Distinguerò per comodità espositiva, pur nella consapevolezza del loro intreccio indissolubile, tre aspetti capitali del fare scuola quotidiano: l'aspetto più strettamente cognitivo, l'aspetto didattico-metodologico e l'aspetto affettivo-relazionale.

Aspetto cognitivo. Quest'aspetto è ineludibile per comprendere come possa essere costruito un ambiente di apprendimento capace di ispirarsi alla ricerca e alla scoperta. L'esperienza a contatto con i bambini insegna che lo stupore per il manifestarsi di aspetti inediti della realtà costituisce un fattore primario di apprendimento. Si potrebbe dire che durante l'infanzia lo stupore rappresenta il motore primo della motivazione ad apprendere, ed è ciò di cui solitamente tengono adeguato conto gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, sostenute dai documenti ministeriali che per quei gradi di scuola prevedono didattiche esplorative, coinvolgenti, capaci di catturare l'attenzione dei bambini.⁴ In realtà bisogna riconoscere che questa dimensione dell'animo umano non si perde mai. Ciò che attira l'attenzione e suscita maggiormente il desiderio di apprendere, anche nelle età successive, è in qualche modo quel che risulta capace di non essere routinario, di superare lo scontato dei propri schemi concettuali.

È in gioco qui la questione della continuità e della discontinuità nella progressione degli apprendimenti. È un caposaldo della pedagogia che un apprendimento risulti tanto più agevole quanto più possa legarsi agli apprendimenti precedenti. Ma questo non nega la possibilità di irruzione sorprendente dell'inedito, ove per inedito non si intenda necessariamente più "difficile" – per il fatto di

4 In questa direzione vanno le *Indicazioni ministeriali per il curriculum* (DM 254/2012); nel suo *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014, Franco Lorenzoni mette in scena una didattica capace di rendere i bambini protagonisti attivi e stupiti davanti ai misteri della conoscenza.

risultare dissonante rispetto a quanto già imparato –, ma sfidante proprio perché dissonante e capace di interpellare criticamente gli apprendimenti precedenti. Questa capacità sfidante dell'argomento in dissonanza cognitiva può aumentare la possibilità che la sua assunzione negli schemi cognitivi dell'allievo avvenga con successo, proprio in virtù della capacità del nuovo sapere di “sorprendere” e incuriosire. In altri termini, dal punto di vista cognitivo, si può ritenere che l'esperienza dell'apprendere consista in un processo che consente a nuove conoscenze di essere assimilate in una piattaforma di conoscenze già esistenti. Ma il processo di assimilazione certamente trarrà giovamento dallo “stupore” legato alla particolare sfida che il nuovo sapere pone agli schemi cognitivi già in possesso dello studente.⁵

Nell'evoluzione della carriera scolastica, dunque, la vicenda cognitiva del bambino che si “stupiva”, e per questo imparava, non ha cesure. Anzi, proprio chi si occupa dell'età adolescenziale evidenzia come la fascia di età che va dagli 11 ai 15 anni sia attirata proprio da tutto quel che è in grado di sfidare l'intelligenza e per questo di attecchire nel registro emozionale dei ragazzi. Scrive Umberto Galimberti:

Se è vero che la scuola è l'esperienza più alta in cui si offrono i modelli di secoli di cultura, se questi modelli restano contenuti della mente senza diventare spunti formativi del cuore, il cuore incomincerà a vagare senza orizzonte in quel nulla inquieto e depresso che neppure il baccano della musica giovanile riesce a mascherare.⁶

Aspetto didattico-metodologico. Quanto fin qui discusso indubbiamente interPELLA la capacità dell'insegnamento di costruire ambienti di apprendimento in cui lo stupore, inteso come sorpresa e come scoperta, possa costituire il perno dell'organizzazione didattica. La ricerca pedagogica già da anni insiste sulla necessità di un superamento dell'unicità del modello trasmissivo di insegnamento tradizionalmente inteso (sapere preconstituito-spiegazione frontale-compiti per casa-ripetizione-voto) a favore di un insegnamento ad ampia valenza operativa, per problemi, capace di costruire negli studenti vere e proprie competenze, intese come attitudini all'utilizzo consapevole delle conoscenze apprese.⁷ Tra i vari modelli della didattica ce n'è uno che interpreta bene quest'istanza. È quello della didattica euristica.

5 D. Ausubel, *Educazione e processi cognitivi*, Franco Angeli, trad. it. di D. Costamagna, Milano 1998 (ed. orig. 1968).

6 U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano 2007.

7 S. Fioretti, *Laboratorio e competenze*, Franco Angeli, Milano 2010.

Quel che oggi si chiama “didattica euristica” è certamente riconducibile all'insegnamento di John Dewey, il pedagogista statunitense che ha accentuato al massimo il ruolo dell'esperienza nell'apprendimento dei bambini e dei ragazzi. Su questo però è giusto sgomberare il campo da alcuni equivoci che il riferimento a Dewey ha potuto generare negli anni. Il legame dell'apprendimento con l'esperienza, secondo lo studioso americano, non è immediato. Il cosiddetto *learning by doing*, in altri termini, non può risolversi in una sorta di attivismo irriflesso, ma necessita di una vera e propria *riflessione sull'esperienza*, che consenta agli allievi di coglierne i tratti significativi e le possibilità di formalizzazione. Da questa precisazione discendono conseguenze molto importanti per un insegnamento che voglia utilizzare l'esperienza come leva per lo sviluppo delle competenze dei ragazzi. A tal scopo è importante riflettere, attraverso la tabella comparativa che segue, sui caratteri della “scuola attiva” di John Dewey in raffronto alla scuola tradizionale.

Scuola tradizionale	Scuola attiva
Apprendimento	
Il processo di istruzione determina l'apprendimento	L'apprendimento è il risultato di un processo di ricerca ‘attiva’ svolto dal soggetto
Curricolo	
I saperi disciplinari vengono trasmessi	Le attività sono volte ad acquisire un metodo di ricerca, si svolgono in modo autonomo
Le conoscenze sono essenziali per l'apprendimento	È importante apprendere il significato dei fatti, le conoscenze non hanno valore educativo
L'argomento viene presentato in forma logica o cronologica	L'argomento viene presentato in forma di unità significative, i contenuti sono scelti sulla base dei riferimenti al contesto locale
L'apprendimento si valuta in relazione all'acquisizione dei fatti e delle informazioni	L'apprendimento viene valutato in relazione alla crescita dell'allievo

Insegnanti	
Gli insegnanti decidono, redigono e trasmettono direttamente i contenuti curriculari	Gli insegnanti non intervengono direttamente, organizzano situazioni di apprendimento problematiche e aperte da far esplorare e pianificare ulteriormente agli studenti
L'insegnante mantiene il controllo disciplinare della classe	I ruoli e le norme di comportamento sono inseriti nel gruppo, rappresentano l'esito di esperienze riflessive svolte in un clima collaborativo
Allievi	
Gli allievi, individualmente, svolgono compiti esecutivi, memorizzano conoscenze, apprendono fatti, procedimenti e regole	Gli allievi, in collaborazione reciproca, intervengono nella soluzione di problemi, esplorano autonomamente percorsi risolutivi, elaborano e pianificano progetti di ricerca, realizzano oggetti e prodotti
Il bambino acquisirà il modello di comportamento degli adulti	Il bambino diventa adulto tramite il processo di educazione e maturazione
L'interesse è un elemento incidentale	L'interesse ricopre un ruolo fondamentale per l'attivazione delle esplorazioni
Limiti: l'elaborazione di strategie euristiche risulta difficoltosa; gli apprendimenti conseguiti appaiono scarsamente significativi e trasferibili; le concezioni profonde e stabili nel tempo risultano scarsamente modificabili	Limiti: non necessariamente si osserva lo sviluppo di valide conoscenze a fronte di situazioni adattive ai problemi posti

Da S. Fioretti, *Laboratorio e competenze cit.*, pp. 57-58

Alcune considerazioni possono essere tratte dalla lettura dello schema di sintesi. A livello del curricolo, è possibile evidenziare che la differenza, sia pur espressa in termini schematici, tra le due concezioni di scuola consiste nella significatività delle conoscenze. Una scuola della ricerca e della scoperta è una scuola del significato, nel senso che promuove apprendimenti significativi. È classica la distinzione elaborata da David Ausubel tra apprendimento significativo e apprendimento ricettivo, in cui quest'ultimo viene così rappresentato:

L'acquisizione dei contenuti delle varie materie è soprattutto una manifestazione di apprendimento ricettivo. Ciò equivale a dire che il contenuto principale di ciò che viene appreso viene presentato all'allievo in forma più o meno definitiva. In questa situazione gli si chiede soltanto di comprendere il materiale e di incorporarlo nella sua struttura cognitiva in modo che ad un dato momento possa essere utilizzato per la riproduzione, per una correlazione o per la soluzione di un problema.⁸

Dal punto di vista didattico-metodologico l'adozione di un punto di vista significativo, o anche ricostruttivo, dell'apprendimento implica la capacità degli insegnanti di sposare la cosiddetta *pedagogia del compito*, ove per compito non si intenda la meccanica applicazione di contenuti trasmessi, bensì l'attivazione delle risorse del soggetto affinché il sapere appreso possa essere messo in gioco di fronte a situazioni complesse. La pedagogia del compito con tutta evidenza è alla base del costruito di competenza che caratterizza l'elaborazione pedagogica degli ultimi decenni.⁹

Tutto questo non è stato ignorato dalle politiche scolastiche europee i cui documenti hanno influenzato le scelte del nostro Paese. A proposito di competenze, il D.M. 9/2010, che riguarda la certificazione delle competenze al termine dell'assolvimento dell'obbligo di istruzione, illustra i livelli di competenze che i ragazzi sono chiamati a raggiungere utilizzando proprio la nozione di "compito". È utile considerare la formulazione del livello intermedio di competenza: *Lo studente svolge compiti e risolve problemi in situazioni note, compie scelte consapevoli, mostrando di saper utilizzare le conoscenze e abilità acquisite*. Come si può vedere, siamo davanti ad uno studente che, lungi dal recepire meccanicamente nozioni, è atteso a prestazioni attive, in cui deve assumersi delle responsabilità in ordine alle risorse da attivare di fronte a compiti e problemi.

⁸ Ausubel *cit.* p.147.

⁹ F. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, trad. it. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2000; M. Castoldi, *Progettare per competenze*, Carocci, Roma 2011.

Un altro aspetto evidenziato dallo schema di sintesi presentato in precedenza è quello dell'*apprendimento cooperativo*. È ormai accreditato tutto un filone di studi che vede nell'*imparare insieme* una possibilità importante di apprendimento significativo. L'esperienza della collaborazione tra compagni, in contesti in cui occorre creare un prodotto o realizzare un'impresa comune (si pensi ad esempio alla realizzazione di un periodico di istituto o di una rappresentazione teatrale o ancora di un video), risulta davvero feconda in ordine alla valorizzazione degli apprendimenti proprio perché, in una logica progettuale e non ripetitiva, gli aspetti della scoperta e della sorpresa, tratti fondanti di una didattica euristica, salgono certamente alla ribalta del processo didattico.

Sempre in riferimento allo schema di sintesi, un ultimo elemento deve essere messo in evidenza, ed è quello dell'interesse. Una scuola della scoperta e della sorpresa certamente è una scuola che suscita l'interesse e la motivazione degli studenti, e la leva della motivazione intrinseca (ovvero quella non legata esclusivamente ai voti e ai premi) è da tutti riconosciuta come quella che meglio è in grado di generare apprendimenti significativi.¹⁰

Dunque si può ritenere che il versante didattico-metodologico della questione "stupore" risulti fortemente interpellato dalla possibilità che l'acquisizione della conoscenza scolastica avvenga in contesti ad alto tasso di significatività.

Aspetto affettivo-relazionale

Quest'aspetto non è da considerare subordinato agli altri due, bensì intimamente connesso. Tuttavia non va dimenticato che la dimensione affettiva e relazionale dell'esperienza scolastica, per quanto di fondamentale importanza, acquista pregnanza dal compito specifico della scuola che è quello di favorire le condizioni per l'apprendimento. Se così non fosse la scuola costituirebbe una qualsiasi agenzia di socializzazione ed i suoi confini sbiadirebbero a favore di un vago benessere. Invece la scuola resta un luogo in cui *il sapere è orientato alla formazione dei soggetti che apprendono*, ed è proprio questo che rende necessaria una riflessione a tutto campo sull'incidenza della componente affettivo-relazionale sui processi di istruzione che si realizzano nelle aule scolastiche.¹¹

10 Sull'incidenza dell'interesse sulla motivazione allo studio, vd. P. Boscolo, *La fatica e il piacere di imparare*, UTET, Torino 2012.

11 L'integrazione dell'affettività nei processi di istruzione è illustrata efficacemente dai contributi raccolti nel volume curato da Massimo Baldacci *I profili emozionali del curriculum*, Francoangeli, Milano 2009.

Qui saranno messi in evidenza alcuni aspetti affettivo-relazionali dello stupore che connotano la vita scolastica, potremmo dire, come *effetti collaterali* delle pratiche di istruzione. Una sorta di "fenomenologia dello stupore" tratta dall'esperienza didattica.

Un primo elemento da considerare è lo stupore nei confronti di se stessi e dei compagni. Spesso i ragazzi costruiscono un'immagine scolastica di sé che risulta difficile da scalfire. Solitamente ci si riferisce in questi casi all'immagine negativa, ma qui vorrei prendere in considerazione anche l'immagine positiva che sorprendentemente va in frantumi a contatto con nuove sollecitazioni e nuove esperienze. L'insegnamento ha il compito di evitare stereotipi e per far questo deve creare le condizioni didattiche più opportune per diversificare gli assetti e mettere tutti nelle condizioni di cimentarsi su compiti di varia natura. La diversità degli stili di apprendimento dei ragazzi infatti pone la necessità di fare emergere le loro "bravure" in vari modi, ora consentendo interventi in una lezione frontale, ora assegnando compiti di riformulazione a favore dei compagni, ora creando responsabilità all'interno di gruppi di lavoro e quant'altro. Non raramente accade che in contesti di lavoro non convenzionale ci si stupisca nel vedere brillare un compagno che fino a quel momento non veniva ritenuto in grado di esprimere certi talenti.¹² E allo stesso modo capita di vedere esitare un altro studente che abitualmente rende bene, con alte valutazioni, in contesti di apprendimento che sollecitano soltanto una parte delle sue risorse (ad esempio la memoria o la padronanza linguistica). Le intelligenze, come ha spiegato Howard Gardner, sono di varia natura, e a volte chi esercita efficacemente una certa intelligenza può risultare inefficace in un'altra: in questi casi lo stupore è inevitabile. Ma si tratta di uno stupore, per così dire, non augurabile, perché bisognerebbe che ogni allievo venisse messo *ordinariamente* nelle condizioni di esprimere il meglio di sé.¹³

C'è un seconda dimensione dello stupore da considerare, sempre in ambito affettivo-relazionale. Lo stupore che i ragazzi provano quando l'insegnante esce dal suo stereotipo istituzionale e fa vedere di sé qualcosa che essi non si aspettano. Ovvero quando l'insegnante narra qualcosa di sé, del proprio passato, esprime le sue stesse emozioni generate da esperienze particolari. La professione insegnante infatti generalmente è accompagnata da quel che

12 Sul talento nelle aule scolastiche rinvio a M. Muraglia, *Il talento a scuola*, in "Le nuove frontiere della scuola", La Medusa, Marsala 26/2011.

13 H. Gardner, *Formae mentis*, Feltrinelli, trad.it. di L. Sosio, Milano 2004 (ed. orig. 1983).

abbiamo adesso definito stereotipo istituzionale. Si tratta dell'idea che l'insegnante debba essere *super partes*, dedicarsi esclusivamente alla trasmissione del sapere, evitare in tutti i modi di aprire varchi emotivo-affettivi nella relazione con gli studenti e quant'altro. Si tratta di un vero stereotipo e si comprende bene tutto questo non certo all'inizio della carriera, ma quando si è già fatta una cospicua esperienza di rapporto con i ragazzi e non c'è il rischio (almeno non dovrebbe esserci) di equivocare sul rapporto tra istituzionalità e autenticità.

I ragazzi hanno bisogno di insegnanti capaci di fare il proprio lavoro in ossequio a criteri di serietà e imparzialità, ma questo può non bastare. Certamente non può più bastare alle attuali generazioni di ragazzi, forse più fragili, come vorrebbe qualcuno, dei coetanei del passato e pertanto bisognosi di relazioni col mondo adulto in cui possano anche avvertire il calore di una narrazione, di un'espressione più gioiosa, di un'emozione.¹⁴ Eppure l'esperienza dimostra che per un insegnante la capacità di trarre occasione dagli stessi saperi disciplinari per assumere un atteggiamento più conviviale verso la cultura, oppure per narrare qualcosa che ha caratterizzato la propria giovinezza e che oggi magari suscita ilarità, è una capacità che può suscitare uno stupore positivo nei ragazzi, che sanno di aver davanti una figura non routinaria, capace continuamente di "sparigliare" il paludato assetto didattico della lezione e creare interesse, voglia di scoprire nuovi aspetti della cultura e, attraverso di essa, della vita. Ecco, possiamo dire che questo stupore in fondo finisce per riassumere tutti gli altri "stupori" di cui si è qui discusso. Un insegnante che fa scuola in modo da far vivere l'esperienza di apprendimento come *avventura del pensiero* è certamente un insegnante che suscita stupore nei suoi allievi per due motivazioni contrastanti: per l'esperienza di scoprire aspetti imprevedibili del mondo culturale e, purtroppo, anche per la rarità di quest'incontro in rapporto all'ordinaria esperienza.

In ultima analisi assumere lo stupore, e con esso la sorpresa e la scoperta, come chiavi di lettura per immaginare la scuola può consentire una rivisitazione di tanti aspetti del fare scuola quotidiano. È convinzione di chi scrive che solo insegnanti capaci di stupire non con "effetti speciali", ma con un'ordinaria didattica ispirata al desiderio di catturare gli studenti al sapere potranno non

soltanto ottenere la gratitudine permanente dei propri allievi¹⁵ ma soprattutto produrre nella scuola un'innovazione davvero all'altezza delle aspettative sociali.

14 I bisogni degli adolescenti attuali sono ben scandagliati da G. Pietropoli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Cortina, Milano 2008.

15 Il tema è trattato in M. Muraglia, *Le radici professionali della gratitudine scolastica*, in "Le nuove frontiere della scuola", La Medusa, Marsala 31/2013.

PAUSING IN WONDER

Disrupting the invasion of ‘digital stupor’ in classrooms



LOUISE AZZARELLO

Faculty of Education, York University, Toronto, Canada

Citation: L. Azzarello (2022), *Pausing in wonder. Disrupting the invasion of ‘digital stupor’ in classrooms* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 3(1): 43-48, DOI: 10.53163/dyn.v3i3.122

Copyright: © 2022 L. Azzarello. 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.

Abstract:

We are living in a time in which a sense of “digital stupor” – a sensation of “permanent electrocution” – has infiltrated our bodies and souls. It is from within the bowels of this destructive force, which permeates and overwhelms education and educators today, that I respond to Mario Di Paolantonio and Anders Schinkel’s provocation to consider the ‘educational potential of wonder’. I draw on Franco ‘Bifo’ Berardi, Bracha Ettinger and Mark Fisher’s work to explore the ways in which the digital sphere institutes a crisis of attention and impedes students’ desires and abilities to pause and take time to wonder. How might educators disrupt the sense of stupor produced by the infectious magnetism of ‘the screen’? How might educators slow down time in classrooms to interrupt the frenzied pace of the digital sphere and mediate a sense of wonder that draws attention to the world not away from it? I conclude by invoking Di Paolantonio’s conceptualization of “passing time together” with an object in common as a way in which educators might mediate wonder in education, and interrupt the pull of the screen, if only for a fleeting moment.

Keywords: Wonder, Education, Digital stupor, Crisis of attention, Passing-time together

We are living in a time in which a sense of ‘digital stupor’¹ – a sensation of ‘permanent electrocution’² – has infiltrated our bodies and souls and those of our students. It is from within the bowels of this destructive force, which permeates and overwhelms education and educators today, that I respond to Mario Di Paolantonio³ and Anders Schinkel’s⁴ provocation to consider the ‘educational potential of

1 B. Ettinger, (2020) *The Practice of Art and Its Impact on Digital Trauma*. Castello di Rivoli Museo d’Arte Contemporanea. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5nzgimnrFhE>

2 F. Berardi, *Precarious Rhapsody: Semiocapitalism and the pathologies of the post-alpha generation*. Minor Compositions. London 2009.

3 M. Di Paolantonio, *Wonder, Guarding against thoughtlessness in education*. “Studies in Philosophy and Education”, vol. 38, 2019, pp. 213-228. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9626-3>.

4 A. Schinkel, *Education as mediation between child and the world: The role of wonder*. “Studies in Philosophy and Education”, vol. 38, 2019, pp. 479-492. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09687-8>.

wonder'. In this paper, I contemplate how educators might interrupt the crisis of attention instituted by the digital sphere and provoke pedagogical encounters through which students can pause, and take time to wonder together in a classroom.

Both Di Paolantonio and Schinkel see the potential for wonder to disrupt the individualization and instrumentalization that constrains education today in order to reforge possibilities of the 'educational in education.' It is important to note that there is a temporality invoked in both Di Paolantonio's and Schinkel's understanding of wonder. A temporality that *demand*s attention and yet, is hindered by the instrumentalization of education which promotes a hyper-individualization that focusses on personal success and a market driven logic. A temporality, I suggest, that is usurped by the frenzied pace instilled through screen culture and the digital sphere.

Di Paolantonio points to reigniting the possibilities of education by lingering in wonder, by taking time to cultivate a thinking which attends to the world in a way that might "help us stay attuned and accountable to our dwelling and being together in the world"⁵. Di Paolantonio summons a sense of 'studiousness' in wonder, which neither rushes our thinking nor has a predefined direction. It is in slowing down to take time to 'wonder,' to question and think *together*, that we might "come to reflect on our own position in relation to the duration of the world and to others in it"⁶.

Schinkel is interested in the ways in which, different forms of mediation enacted by educators can ignite the potential of wonder and disrupt the "boredom that is common in schools"⁷. He suggests, "wonder draws our attention to the world, it asks us to (really) look or listen; and in many cases it lures us towards better, deeper, more comprehensive, more nuanced, understanding"⁸. Schinkel is ultimately interested in how wonder about the world, mediated by educators, can interrupt the learning process which has been rendered stagnate so that education's transformative potential might be reinvigorated. I suggest, that no matter which of the various forms of mediating wonder that educators embark upon, a pause in the linear regimented tempo of education is needed.

5 M. Di Paolantonio, *Wonder, Guarding against thoughtlessness in education*, cit., p. 217.

6 Ivi. p. 220.

7 A. Schinkel, *Education as mediation between child and the world: The role of wonder* cit., p. 482.

8 Ivi. p. 481.

Di Paolantonio's and Schinkel, although in different ways, both envision the potentiality of wonder in education in ways in which students have time to think about the world in all its marvels and horrific complexities. However, for educators to mediate a sense of wonder conceived as such, they must find time to disrupt the crisis of attention induced by the infiltration of digital sphere into their classrooms. I suggest, it has become increasingly difficult but necessary to reawaken a notion of wonder that allows students to attend to world, and their place in it, because of what Ettinger describes as a sense of 'digital stupor.' According to Ettinger "we are subdued by the screen gaze"⁹ functioning in a state of 'digital stupor'. 'Digital stupor' is induced by the pull of the screen which sucks us inward and dulls our ability to attend to the world.

The persistent inward pull of the self-centered screen produces a mechanism of fragmentation, impeding students' ability to attend to others and the world. Consequently, I ask how might educators induce a sense of wonder in students amidst the thoughtless surrender that has welcomed the digital sphere into enter the very core of education? How might educators disrupt the sense of stupor produced by the infectious magnetism of 'the screen'? How might educators slow down time in classrooms to interrupt the frenzied pace of the digital sphere and mediate a sense of wonder that draws attention *to* the world not away from it?

The infiltration of 'digital stupor' into the classroom

From the mid 1990's to present day the never-ending expansion of the digital sphere has accelerated at an unprecedented speed and infiltrated classrooms with a stealth force. Screens have infiltrated our bodies and souls and those of our students. Not only are we wired into our screens – our screens are wired *into* us. Digital devices are not objects separate from our being, rather they have merged into us. As Hagi Kenaan, tell us, "we have lost the capacity to see the extent to which our existence has become screen-compatible, or more bluntly, after

Baudrillard, that we ourselves have become the screen"¹⁰ Consequently, when a teacher asks a student to put away

9 B. Ettinger, *The Practice of Art and Its Impact on Digital Trauma*, 11:01.

10 H. Kenaan, *The ethics of visibility: Levinas and the contemporary gaze*, en. tr. by Batya Stein, I.B. Tauris, London. 2013, p. xviii.

their smartphone (which is in fact a highspeed data processing device) it often feels as if you are asking a student to relinquish part of their very being. In an activity a colleague and I designed for secondary school students, we asked students to create life-sized bodies and to somehow represent impacts of oppression upon that body. Although students were *not* required to make the body represent themselves some students did. Interestingly, two of the students who chose to represent themselves portrayed their cell phones as *part* of their bodies. These students did not view their cell phones as an object separate from themselves. Rather, they understood the devices to be an integral part of their beings. One student depicted his head-phone-wires as tentacles that merged into his physical being enabling information from his phone to flow directly into his brain. The other student transformed her hand into a pink blob to represent her phone as part of her physical being. Both students did this deliberately. They understood their phones to be vessels of connectivity embedded in their bodies that allows the world to come to them, thus ensuring they are constantly connected to the digital flow that gives their lives meaning. The draw of the screen is relentless and its hyperactive rhythm thwarts time and holds students' attention hostage.

The frenzied tempo of the 'screen gaze' and the electrification of attention

Drawn in by the seemingly all-knowing screen the student's gaze is in constant motion; their beings radiate frenzied-panicked-surges that seem to keep them on edge always anticipating the next ping, afraid to miss out on something, anything, everything. Students frantically shift their eyes from their screen, to the teacher, to their screen, to their work, to their screen, to the textbook, to their classmate's screen and (sometimes) back to the teacher's projected screen at the front of the class. Students move in and out of their screens constantly – living life in fragmented intervals of distraction, anxious waves of anticipation and sporadic flashes of excitement. They play games, scan their social media platforms, watch the most recent YouTube sensation, or stream latest Netflix show, or podcast. Students scroll through images of violent tragedies, then roused by the sound of a ping, laughter erupts as the student reacts to a text or image sent by a friend – all the while sitting in a classroom supposedly attending to the lesson at hand. Berardi explains:

Focusing on an object for a certain deal of time is becoming an impossible task for a large number of kids: attention tends to change immediately its focus, looking for a new object. There is a direct relationship between the exposure time of the mind to the video-electronic stimulus and the growing volatility of attention. Never in the history of humankind has the mind of a child been exposed to such a fast and invading bombardment of info impulses. It is obvious that this acceleration is producing unpredictable effects on the cognitive domain.¹¹

Consequently, the infectious magnetism that pulls the gaze *into* the screen institutes a crisis of attention. Thus, time and attention are consumed and rendered disjointed by the constant rhythms of students' digital devices.

Inundated with an over an overabundance of stimulation leads to a 'permanent electrocution' and a crisis of attention¹². The sensation of permanent electrocution creates a frenzied sense of numbness, increased problems of attention, anxiety, panic, and fragmentation.

[The] acceleration of stimuli is a pathogenic factor that has wide ranging effects in society. Economic competition and digital intensification of informatic stimuli, combined together, induce a state of permanent electrocution that flows into a widespread pathology which manifests itself either in the panic syndrome or in attention disorders.¹³

Likewise, Marc Fisher notes, if "something like attention deficit hyperactivity disorder is a pathology, it is a pathology of late capitalism – a consequence of being wired into the entertainment-control circuits of hypermediated consumer culture"¹⁴. Students' screens draw them into their own worlds thus making their ability, and I might add their desire, to attend to and wonder about a specific object *together* in a classroom a difficult enterprise.

The pull of the 'screen gaze,' makes attending to a particular task, or object outside the screen more difficult than ever before. Students' attention is focused inward, bound by their desires, and fears they remain absorbed in their own worlds, lulled into a hyper-alertness waiting for the next text, notification or poke. Berardi suggests that we are functioning in a "sort of continuous excitation, a permanent electrocution, which leads the individual mind as

11 F. Berardi, *Precarious Rhapsody: Semiocapitalism and the pathologies of the post-alpha generation*, cit., p. 98.

12 Ivi, pp. 36, 39, 45.

13 Ivi, p. 36.

14 M. Fisher, *Capitalist realism: Is there no alternative?* Zero Books, Winchester, U.K. 2009, p. 25.

well as the collective mind to a state of collapse”¹⁵. Fisher notes that students are “too wired to concentrate”¹⁶. Consequently, I suggest ‘digital stupor,’ does not simply induce a state of distraction and a dulling of one’s senses, but rather it produces an *electrified numbness*. This electrified numbness instils a disconnected daze rather than a direct connection to anything or anyone. The pull of students’ screen draws them into their individual mediated worlds with no desire (or so it seems) to take time and wonder about what is outside of themselves, unfamiliar or challenging.

Accordingly, students are left in isolated, frenzied trances waiting for the next thing to appear on their screen separating them from the world and the need to wonder about the world – because it seems – at least to them – that the world is at their fingertips.

The agitated constant distraction produced by the hyper-stimulation of the digital sphere in some ways mirrors Di Paolantonio’s depiction of a curiosity which urges students “to attune themselves to the world through an instrumental appetite and a frenzied mode of attention (temporality),” which positions their relation to the world “as a resource to be consumed and sequestered for [themselves]”¹⁷. Curiosity in this sense acts as a functional apparatus of the instrumentalization of education through which students are encouraged to consume knowledge quickly and move on to ‘learn’ the next thing. This interpretation of curiosity is reproduced through the digital sphere. Enter your question into a search engine, accept the first answer that appears and move on without thought, or even a brief moment of criticality. Curiosity viewed in this way is the antithesis to Di Paolantonio’s notion of a ‘world making’ sensibility of wonder. Wonder in this sense, Di Paolantonio tells us, “lights up a world through the *admiration* and *care* that we are able to broach, and through the questions that we share with each other when we wonder about those ungraspable things that give pause between us”¹⁸. How might educators mediate this sensibility of wonder in classrooms where the fragmented pull of students’ screens seems all powerful? How do educators interrupt the frantic pace of the ‘screen gaze’?

15 F. Berardi, *Precarious Rhapsody: Semiocapitalism and the pathologies of the post-alpha generation*, cit., p. 45.

16 M. Fisher, *Capitalist realism: Is there no alternative?*, cit., p. 24.

17 M. Di Paolantonio, *Wonder, Guarding against thoughtlessness in education*, cit., p. 218.

18 Ivi, p. 220.

Surrendering to the screen

Unfortunately, in education and particularly in schools, there is a sense of surrender to the intensification of the digital sphere and all that it encompasses. There is a managerial ‘acceptance’ of the intrusion of the digital sphere into classrooms and an attitude that we must simply manage and thus embrace what is inevitable and seemingly beyond our control. Managing this intrusion means that any concerns or questions about students’ use of digital devices in the classrooms are reduced to individual teachers’ responsibility and their classroom management skills (or lack thereof). In order to cater to what is perceived to be the inevitable fragmentation of time induced by the crisis of attention spawned by digital interventions educators are schooled in teaching as a pathological act of ‘nursing’ attention disorders.

Educators are not only encouraged to ‘integrate’ new technologies into their teaching they are also advised to reproduce the rapid-fire staccato attack of the screen by providing a constant barrage of different types of ‘activities,’ and a range of visual means to relay information. For instance, apps such as *Kahoot*¹⁹ are not merely ways to ‘engage’ students (get their attention) as some educators propose, but rather the tempo of the screen becomes ‘the’ mode of communication educators are being encouraged to replicate. Instead of thinking about ways to slow down, attend to, and tend to a text, a theme, an image or a mathematical equation with care and attentiveness, educators are being told to transform themselves into screens. This transformation, of educator into screen, participates in perpetuating students’ sporadic attention and fragmented sense of time. Yet, those educators who teach by reproducing the frenzied tempo of the screen – moving from one activity to the next, never lingering to think deeply, and using the latest apps – are rewarded for incorporating technology as pedagogy. I suggest there is a cruelty in the acquiescence to the tempo of the screen as we further deprive students of the time needed to experience being in relation to each other and to wonder about the world and our place in it. Surrendering to the intensity of the digital sphere educators participate in subduing students and promote a sense of frenzied stupor rather than attentiveness.

19 Kahoot is described as a “game-based learning platform.” See: <https://www.youtube.com/watch?v=7XzfWHdDS9Q>

Mediating wonder through pause: Disrupting the crisis of attention

The crisis of attention induced through the ‘screen gaze’ not only engenders a sense of hyper-individualization but also swallows time. Time is consumed by the hyper need to constantly be looking for immediate pleasure located in the depths of the screen and in turn time consumes attention thus severing the potentiality of being in relation to the world. Ettinger tells us:

The phenomenological experience of social digital media is of accelerating addiction. The subject repeatedly and endlessly looks for the enjoyment achieved by immediate satisfaction of needs... Leaving no time-space for desire to appear. No time-space for wondering, douleur and lamenting, witnessing, for caring the other for caring *for* the other, no time to develop love, care and affective response-ability – and no possible passage from elementary empathy to ethical compassion. No possibility for imagination.²⁰

Berardi like Ettinger, understands the problem of ‘time’ as a problem of connectivity to others and the world. Berardi recognizes that the speed of the digital sphere nullifies the possibilities and even the desire to tend to the world and our relation to it. He writes, “The experience of the other is rendered banal; the other becomes part of an uninterrupted and frenetic stimulus, and loses its singularity and intensity – it loses its beauty”²¹. Kenaan puts it like this: the screen “permits no encounter”²². How then do educators mediate wonder within these conditions? How do educators help students disentangle from their screens so that they might look up and see a world full of other people to wonder with?

In some ways, both Di Paolantonio (2018, 2019a) and Schinkel (2019) are interested in the potentiality of wonder as a relational force in education. Such a force *needs* pause needs *time* so that we might think together, question together so that we might wonder together. Such a force *needs* attentiveness – an attentiveness opens up space for the unknown to appear. As noted by Riyad A. Shahjahan, “Slowing down is about focusing on building relationships, not about being fixed on products, but accepting and allowing for uncertainty and being at peace

without knowing outcomes”²³. It is this sense of slowing down that encourages the potentiality of wonder in education, the possibilities of wondering without predefined outcomes or expectations. It is pausing in wonder that opens us spaces to attend to the world.

‘Passing time together’ to wonder

There is a temporality necessary to engage in the sense of wonder Di Paolantonio proposes and in the understanding of mediating wonder that Schinkel offers. A temporality that attends to the present so that we might think differently about the future. The task of fostering attention, in the sense of making the world present within education is a task that demands a pause in *time*. It is at this point that I invoke Di Paolantonio’s conceptualization of “passing time together”²⁴ with an object in common as a way in which educators might mediate wonder in education, and interrupt the pull of the screen, for a fleeting moment. It has been my experience in classrooms working with secondary students, that when given time and space to ‘pass time together’ thinking *together* with a particular text, image, idea, or event in a way in which the teacher does not have an intended outcome in mind, without the pressure of finding an answer, without the need to harvest a particular idea or piece of information but instead with an openness to wonder, to ask questions, to interrogate responses, to think and rethink reactions students are willing to slow down and disengage from the frantic pace of the digital sphere and take time to think. The act of sitting together in a room with others to read, look, think, feel, and talk and to look again, to think again, and to question together while holding something in common between us opens the potential to learn something new that stimulates a sense of wonder in students.

Students’ attentiveness is engaged and a sense of being in relation with others and the world ensues. In such moments, mediated as they are, I have witnessed the cultivation of attentiveness because a space is opened for what is ‘educational in education’ to appear. Mediation of wonder through pause allows educators and students to slow down and attend to the world, to think differently about what we know and what we think we know. In these,

20 B. Ettinger, *The Practice of Art and Its Impact on Digital Trauma*, 12:56.

21 F. Berardi, *Prekarious Rhapsody: Semiocapitalism and the pathologies of the post-alpha generation*, cit., p. 70.

22 H. Kenaan. *The ethics of visuality: Levinas and the contemporary gaze*, cit., p. xviii.

23 R.A. Shahjhan, *Being ‘Lazy’ and Slowing Down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy*. “Educational Philosophy and Theory”, vol. 47, no. 5, 2015, pp. 488–501, cit., p. 497.

24 M. Di Paolantonio, *The cruel optimism of education and education’s implication with ‘passing-on.’* “Journal of Philosophy of Education”, vol. 50, n. 2, 2016, pp.147-159.

somewhat fleeting moments, when we attend to an object in common, the cultivation of a sense of wonder attaches us to the world rather than detaches us from the world. It is in an intentional pause that educators can interrupt and disrupt the sense of digital stupor that ruptures attention and overwhelms students today. It is in these fleeting moments that Di Paolantonio's sense of wonder is enacted. "In this sense, we can say that wonder is really a certain regard for and attentiveness to the world that opens up to a community of questions: a dynamic drive towards articulating and sharing, in an open-handed manner, our perplexities with each other"²⁵.

Two essential elements are required to open spaces to mediate pedagogical moments of wonder, 1) the ability to pause and 'pass time together' in the sheltered space of a classroom and 2) the cultivation of attentiveness. It is in slowing down and taking time through pedagogical encounters in which teacher, students and text come together that the overwhelming frantic fragmentation sensations produced by the screen can be interrupted. In these moments of pause, educators and students together can attend to wondering about our responsibilities to the world and what it is we do in the world. Moments of pause like this offer an interruption *in time itself* which opens a space for the possibilities of wonder to take shape even if just for a moment. And it is in these moments of wondering together with students that educators reforge the 'educational in education.'

References

- Berardi, F. *Precarious Rhapsody: Semiocapitalism and the pathologies of the post-alpha generation*. Minor Compositions. London 2009.
- Castello di Rivoli Museo d'Arte Contemporanea. (2020). *The Practice of Art and Its Impact on Digital Trauma*, Bracha Ettinger. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5nzgimnrFhE>
- Di Paolantonio, M. *The cruel optimism of education and education's implication with 'passing-on.'* "Journal of Philosophy of Education", vol. 50, n. 2, 2016, pp.147-159.
- Di Paolantonio, M. *Wonder; Guarding against thoughtlessness in education*. "Studies in Philosophy and Education", vol. 38, 2019, pp. 213-228. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9626-3>
- Ettinger, B. (2020). *The Practice of Art and Its Impact on Digital Trauma*. Castello di Rivoli Museo d'Arte Contemporanea. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=5nzgimnrFhE>.
- Fisher, M. *Capitalist realism: Is there no alternative?* Zero Books. Winchester, U.K. 2009.
- Kenaan, H. *The ethics of visibility: Levinas and the contemporary gaze*, en. tr. by Batya Stein, I.B. Tauris, London. 2013.
- Schinkel, A. *Education as mediation between child and the world: The role of wonder*. "Studies in Philosophy and Education", vol. 38, 2019, pp. 479-492. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09687-8>.
- Shahjhan, R.A. *Being 'Lazy' and Slowing Down: Toward decolonizing time, our body, and pedagogy*. "Educational Philosophy and Theory", vol. 47, no. 5, 2015, pp. 488-501.

²⁵ M. Di Paolantonio, *Wonder, Guarding against thoughtlessness in education*, cit., p. 220.

IL MERAVIGLIOSO

Genesi di un concetto e dinamiche educative



ELISA GRIMI

Direttore esecutivo, European Society for Moral Philosophy

Citation: E. Grimi (2022), *Il meraviglioso. Genesi di un concetto e dinamiche educative* in “Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative” 3(1): 49-57, DOI: 10.53163/dyn.v3i3.94

Copyright: © 2022 E. Grimi. 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.

Abstract:

This essay is intended to be a phenomenological analysis on the topic of the experience of the wonderfulness. I will initially examine the concept of the “wonder” by developing a brief history of the concept. Then, on the basis of the two texts translation by Anders Schinkel and Mario Di Paoloantonio, offered here for the first time in Italian, I will elaborate a reflection around the concept of the wonder without excluding the ultimate component of contemplation. Finally I will investigate about the experience of the wonderfulness in education, the role of the teacher and the attitude of the student. I will show that the discovery of the wonder is essential in the education and for the flourishing of each student.

Keywords: Hildebrand, Phenomenological Realism, World, Experience of the Wonderfulness, Philosophy of Education

La domanda filosofica autentica per eccellenza è quella che inerisce al mondo. Ci si sveglia e ci si trova immersi in una realtà che interroga e che suscita delle domande: dove sono? Che cosa è questa realtà che mi circonda? Che cosa è il mondo?

Come nel celebre romanzo di Lewis Carrol, la giovane Alice si ritrova d’un tratto catapultata in un mondo tutto strano, così noi, a incipit di questo studio, vogliamo volgere l’attenzione al nostro contesto, a questo “paese della meraviglia” per comprendere di che cosa si tratta. Che razza di paese è quello della meraviglia? In che cosa consiste la meraviglia? Come ci si muove in essa e di fronte ad essa?

1. Genesi e sviluppi del meraviglioso

La parola meraviglia, dal latino *mīrabīlia*, “cose meravigliose” (pl. neutro dell’aggettivo *mīrābilis*, “mirabile”, meraviglioso”), ha dif-

ferenti significati¹. Innanzitutto con “meraviglia” si intende “quel sentimento che si prova nel vedere, udire, conoscere una cosa straordinaria, strana o comunque inaspettata”. Secondo tale accezione, sinonimi di meraviglia sono “sbalordimento”, “sorpresa”, “stupore”. In secondo luogo “meraviglia” si può dire anche di una persona, una cosa o una situazione: essere una “meraviglia”, essere cioè qualcosa che desta ammirazione per la sua bellezza o per qualche altra qualità. Infine “meraviglia” può anche significare una pianta erbacea delle nictaginacee, la *mirabilis jalapa* o “bella di notte”, un particolare vegetale che ha la qualità di possedere dei fiori che si aprono la notte.

Ora, proseguendo un po' oltre nel nostro itinerario nel mondo della meraviglia, possiamo fare innanzitutto una considerazione: la meraviglia rappresenta lo stupore del soggetto verso una realtà impensata, cioè una realtà che sino alla scoperta del soggetto non ha pensiero per il soggetto stesso. La scoperta del *meraviglioso* (di una cosa cioè che per il soggetto è meravigliosa) conferisce all'oggetto un determinato pensiero.

Prima di arrivare ad affrontare il cuore di questo studio che consiste nell'analizzare il ruolo che *il meraviglioso* può avere nell'educazione, occorre districare ancora di più la tela del meraviglioso per capire di che cosa si tratta, quale è l'ordine seguito dai fili, quali i nodi, insomma che cosa comporta, per chi la fa, l'esperienza del meraviglioso, e quali conseguenze genera tale scoperta.

Per potere, infatti, parlare di meraviglia occorre potere parlare della capacità di meravigliarsi. La meraviglia è espressione cioè dell'apprendimento del soggetto; è una *liaison* sottile tra il soggetto e l'oggetto nell'avvenimento della conoscenza. O, per dirlo ancora meglio, la meraviglia è l'espressione, l'esito del processo di apprendimento del soggetto nel conoscere una differente realtà; per fare eco alla nota definizione tomista di *veritas*, la meraviglia è espressione dell'adeguamento dell'intelletto alla cosa, *declaratio adaequationis intellectus et rei*.

Poniamo il caso di un individuo che improvvisamente apre gli occhi dinnanzi a una volta stellata. Prima del riconoscimento kantiano della legge morale in sé stesso, o dell'elaborazione di altre mille analisi filosofiche, egli avvertirà la meraviglia di quella realtà impensata, non ancora immaginabile, scoperta, nuova. Egli cioè farà esperienza del *meraviglioso*. Tale esperienza di fronte a una realtà da lui non creata – e quanti sono gli esempi nella letteratura di fronte alla prima visione della donna amata – genererà in lui meraviglia, stupore, sbalordimento.

1 Vd. Voce “meraviglia”, Enciclopedia Treccani.

Se questo è il modo usuale di intendere il concetto di “meraviglia”, non va però trascurato il modo proprio degli antichi di parlare di esso. Platone fece dire a Socrate a Teeteto: «È proprio del filosofo questo che tu provi, di esser pieno di meraviglia, né altro cominciamento ha il filosofare che questo, e chi disse che Iride fu generata da Taumante, non sbagliò, mi sembra, nella genealogia»². Come ricorda Enrico Berti, «Iride, messaggera degli dèi fra gli uomini, qui è identificata con la filosofia, ed è figlia di Taumante, nome che in greco richiama il verbo “meravigliarsi” (*thaumazein*)»³. Più avanti sarà anche Aristotele a riconoscere che il desiderio di sapere trova il suo cominciamento dalla meraviglia provata di fronte al darsi delle cose nel mondo: «[...] gli uomini sia ora che nel tempo primo hanno incominciato a filosofare per il fatto di meravigliarsi, da principio meravigliandosi di quelle cose strane che erano a portata di mano; in seguito, procedendo a poco a poco in questo modo, sollevando problemi anche su cose di maggiore importanza»⁴. Aristotele qui aggiunge anche il criterio con cui l'indagine sulla meraviglia si è evoluta nel tempo, con l'avanzamento dell'uomo nel processo di conoscenza. Come sottolinea Marcello Zanatta,⁵ Aristotele individua quali oggetti di meraviglia dapprima i fenomeni del mondo empirico, in quanto realtà più vicine a noi, e quindi i fenomeni del mondo astrale, vale a dire fenomeni sui quali era intervenuto il mito a fornire delle spiegazioni, animato anch'esso dalla meraviglia da cui è animata la ricerca filosofica. Non vi è qui spazio per un affondo sul rapporto mito-meraviglia. Si voglia però porre l'accento sul fatto che per gli antichi la meraviglia rappresenta inizialmente non tanto una dimensione di stupore, seppur la scoperta del meraviglioso anche per essi generi certamente stupore, quanto il fatto che qualcosa risulta meraviglioso poiché non conosciuto. A mano a mano che il soggetto avanza nel sapere, che sa di più, conosce di più, il livello di possibilità del darsi di qualcosa di meraviglioso (e dunque di fare l'esperienza della meraviglia) si abbassa. Tale impostazione greca ci fa quindi guardare alla meraviglia come dimensione conoscitiva. Come magistralmente osserva Berti: «[...] la meraviglia di cui parlano Platone ed Aristotele non ha nulla di estetico, è un atteggiamento puramente teoretico, cioè conoscitivo, è semplice desiderio di sapere. Ma di sapere che cosa? Il

2 Platone, *Teeteto*, 155d.

3 Vd. E. Berti, *In principio era la meraviglia*, prologo, Laterza, Roma Bari, ed. digitale 2015.

4 Aristotele, *Metafisica*, I, 1, 982b (tr. it. a cura di M. Zanatta, BUR, Milano 2009).

5 M. Zanatta in Aristotele, *Metafisica*, op. cit., nota 29, p. 367.

“perché”, ovvero la spiegazione di ciò che ci sta di fronte e di cui non si vede immediatamente la causa. La meraviglia è essenzialmente domanda di una spiegazione, di una ragione: essa nasce dall’esperienza, dall’osservazione di un oggetto, di un evento, o di un’azione, di cui si vuole conoscere il perché, cioè la causa»⁶. E prosegue: «Provare meraviglia significa porsi queste domande. In genere, oggi, chi fa questo è lo scienziato, il quale si pone degli interrogativi molto circoscritti su una determinata classe di fenomeni o di eventi, che costituiscono l’oggetto della sua ricerca»⁷.

Si può ora pertanto tracciare una principale distinzione tra la scoperta del meraviglioso, l’insieme di vette innevate che si nascondono all’orizzonte e visibili una volta raggiunta la cima, e il meraviglioso come una eterna corsa, inteso come il punto di approdo dell’interesse che muove nella ricerca. Il primo modo di intendere il meraviglioso è di carattere *estetico*, il secondo è di carattere strettamente *teoretico*.

A premessa, è bene inoltre aggiungere che la presente trattazione non esclude dal meraviglioso l’*elemento contemplativo*, in quanto parte integrante dell’esperienza del soggetto stupito. La contemplazione è lo stadio ultimo dell’esperienza del meraviglioso, il punto in cui convergono l’aspetto estetico e teoretico dell’esperienza del meraviglioso. Il soggetto non si capacita della scoperta fatta e nel trovare ciò che soddisfa la sua ricerca ora contempla grato il risultato ottenuto, quasi incredulo che tale perfetta combinazione tra quanto anelato, ricercato, e la realtà concreta, fattuale, potesse “veramente” darsi, cioè potesse concernere la realtà, qualcosa di reale, e non più solamente ideale. L’aspetto contemplativo dell’esperienza umana non a caso è stata molto valorizzata durante l’epoca medioevale, dove la consapevolezza dell’“ignoranza” conoscitiva accompagnava il processo di apprendimento. Durante la modernità, a causa di una crescente mentalità scienziata, si è spesso presentata la tendenza da parte del soggetto a padroneggiare la realtà data disconoscendone però il suo Creatore. Tale operazione densa di irreligiosità (proprio del religioso⁸ è invece riconoscere

il limite del dato contingente e dunque ricercare e abbracciare una causa ultima oltre a sé) è spesso motivo di esclusione dell’aspetto contemplativo dall’orizzonte del meraviglioso, come se l’estasi potesse contenere una capacità esplicativa esaustiva.

Fatte le dovute distinzioni terminologiche, vediamo ora di analizzare il processo di apprendimento in ambito educativo e che cosa comporta la scoperta del meraviglioso.

2. Educare al meraviglioso

È sempre più comune tra insegnanti ed educatori constatare la perdita di interesse nello studio da parte dei giovani. Ci si chiede a che cosa ciò sia dovuto, di chi sia la colpa, se avvenga o meno un aggiornamento nell’attività di insegnamento rispetto ai tempi, alla società, agli usi e ai costumi. Vi è chi imputa poi tale apatia «a una costante iperstimolazione da parte dei social e della comunicazione 3.0, e quindi a un crescente bisogno (indotto) di stimoli sempre nuovi, da una parte sempre più rumorosi, colorati e invadenti, e dall’altra sempre meno esigenti in termini di impegno personale, non solo mentale, ma anche temporale»⁹. Se da una parte tale overdose sensoriale certamente ha portato una modifica nell’apprendimento nei giovani, la perdita di interesse nello studio non può essere imputata solamente ad essa. L’iperstimolazione sensoriale, si pensi ad esempio alla visualizzazione costante di filmati molto brevi disponibili sui maggiori social, e ancora l’apprendimento di notizie giornalistiche molto brevi, di poche frasi, dal lessico mondano a effetto, ha trasformato il modo di apprendimento dei giovani. Non si legge più come una volta, non ci si immerge per ore in lunghe letture, non ci si sofferma sul significato delle parole, si è perso il gusto etimologico, lessicale, per non parlare di un certo stile semantico. Tale riflessione sulla “lettura” la si può trasferire sull’ascolto musicale: le musiche più impegnative, che richiedono maggiore tempo di ascolto, non sono inserite nelle playlist, non sono

qualcosa che sia degno di una assoluta meraviglia» (F.W.J. Schelling, *Philosophie der Offenbarung*, ed. opera postuma 1858, Darmstadt 1990; tr. it. *Filosofia della rivelazione*, a cura di A. Bausola, Bologna 1972, 2 voll., II, p. 121). A commento di questo passaggio scrive Forte: «Meraviglia è, dunque, sapere di avere a che fare con l’ignoto, indeducibile e irriducibile alla nostra presa: stupore è l’esperienza della pura e forte alterità dell’Altro che viene a noi. Questo Altro il credente lo esperisce non soltanto nella forma di un ascolto intellettuale, ma anche nella forma della preghiera, esperienza “mistica”, perché data dall’alto, aperta all’Altro. Il prendere coscienza dell’Altro che viene a noi nella fede è stare su quella soglia, dove timore e tremore si uniscono a meraviglia e stupore» (“Lo stupore della fede”, Assemblea dei Catechisti, Vasto 18 Febbraio 2007).

9 Vd. introduzione al presente numero.

6 Vd. E. Berti, *In principio era la meraviglia*, prologo, op. cit.

7 *Ibidem*.

8 Circa il binomio meraviglia-religiosità (dunque meraviglia noto-ignoto) si legga questa riflessione di Friedrich Schelling e il commento di Bruno Forte a seguire. Schelling affermò a proposito della meraviglia: «È una sentenza nota di Platone: la passione del filosofo è la meraviglia. Se questa sentenza è vera e profonda, allora la filosofia, invece di essere limitata a ciò che deve essere compreso come necessario, sentirà piuttosto la tendenza a trapassare da ciò che essa deve riguardare come necessario, che pertanto non provoca nessuna meraviglia, a ciò che sta fuori e al di sopra di ogni esame e conoscenza necessari; essa non troverà nessuna pace, prima di essere arrivata a

sufficientemente “cool”, il contenuto non si presenta come immediato. Si manca cioè di pazienza, quella che occorre per leggere (oltre il minuto) e quella che occorre per ascoltare (oltre il minuto). Vanno di moda le slide, l’apprendimento istantaneo, i video flash; anche il modo di interloquire tra coetanei, di costruire dialoghi sociali, è cambiato. Non sono ammesse lunghe narrazioni, si incentivano i messaggi istantanei e le emozioni sono ora *emoticons*, vengono cioè facilmente riassunte in faccine o pollici alzati.

In tale contesto, dove anche l’insegnante è spesso costretto a “farsi giovane” invece che a ergersi ad autorità, l’interesse in chi apprende viene sempre meno. L’atteggiamento è svogliato, disinteressato, si manca di porre domande, di volere veramente conoscere. Occorre sviluppare una lunga riflessione in ambito educativo su questa trasformazione sociale perché la mancanza di una predisposizione a conoscere i dati nel profondo genera in automatico una società di yes-men e yes-women, di automi che accettano di archiviare il sé piuttosto che lasciarsi realmente interrogare dalle nuove conoscenze. Diversamente – osserva invece Mario di Paoloantonio – «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»¹⁰. Come e perché allora recuperare la dimensione della meraviglia in ambito educativo?

Prima di proporre metodologie e strumenti, vogliamo, filosoficamente, soffermarci sul *perché*. Per farlo, prendiamo in esame nello specifico i due saggi da cui prende spunto la presente ricerca. Nel primo, già richiamato, Paoloantonio si interroga sul fatto se sia possibile mettere in atto un pensiero che sia di aiuto a conservare ciò che è veramente formativo nell’educazione. Egli richiama il concetto di arendtiana memoria “meraviglia ammirante”, che nasce non tanto da logiche precostituite e idee prefissate, ma dal *pathos* proprio della filosofia, portando dunque ad *amor mundi*, a una relazione vissuta con gli altri e il mondo. L’autore presenta quindi i limiti di una “meraviglia contemplativa” che porterebbe – nella sua concezione – a una staticità nociva. Della stessa idea anche Anders Schinkel, che alla “meraviglia contemplativa” contrappone la “meraviglia inquisitiva”. Scrive: «La meraviglia contemplativa è una risposta silenziosa al mistero, al mistero dell’esistenza: all’esistenza concreta di questa cosa o creatura (questo pulcino senza piume,

questo albero storto, questa montagna imponente, questo “sé”), o (mediante ciò) all’esistenza in generale, al fatto “che ci sia qualcosa piuttosto che niente” [R. W. Hepburn, *The inaugural address: Wonder*, in *The Aristotelian Society*, Supplementary Volume, LIV 1980, pp. 1–23, p. 10]. Se questo genere di meraviglia contiene domande – e generalmente lo fa – esse sono di tipo “silenzioso”, dei “perché” e dei “come” che non ammettono una risposta che li soddisfi, perché la meraviglia contemplativa allude a un non-sapere fondamentale, irrisolvibile. La meraviglia inquisitiva, invece, implica una spinta a indagare il cosa, il come e il perché di ciò che l’ha suscitata in noi»¹¹. Si noti che alcuni autori parlano di “meraviglia attiva”, intendendo la “meraviglia inquisitiva”, e “meraviglia passiva”, intendendo la “meraviglia contemplativa”. Lo stesso Schinkel distingue tra “meraviglia attiva” e “meraviglia profonda” o “contemplativa”. Ma è corretto formulare tale distinzione? Guardando all’ontologia del fenomeno “meraviglia”, si può proprio tracciare tale linea di demarcazione tra il campo in cui il soggetto è attivo e quello in cui subisce passivamente un insieme di circostanze?

A tracciare un’ampia e mirabile fenomenologia del meraviglioso è Abraham Joshua Heschel nel volume *Dio alla ricerca dell’uomo. Una filosofia dell’ebraismo*¹². Egli innanzitutto pone in luce la perdita della brama per il meraviglioso da parte dell’uomo moderno; scrive: «l’uomo moderno è caduto nell’insidioso errore di credere che ogni cosa può essere spiegata, che la realtà è una faccenda semplice, che deve soltanto essere organizzata per venire sottomessa»¹³. Inoltre rileva l’incapacità di stupirsi, che aumenta con il passare degli anni: «[...] la maggior parte di noi trova difficile riconoscere la grandezza e la meraviglia delle cose che ci sono familiari»¹⁴. Egli quindi definisce la meraviglia (o assoluto stupore) come «ciò che più d’ogni altra cosa caratterizza l’atteggiamento dell’uomo religioso nei confronti della storia e della natura»¹⁵. Schinkel richiama a proposito Laura Piersol, la quale «riconosce che la meraviglia può portare a farsi domande e ad esplorare possibilità nuove e inimmaginate, così come apprezzare la bellezza, il mistero, la straordi-

10 M. di Paoloantonio, “La meraviglia ovvero stare in guardia contro la mancanza di pensiero nell’educazione”, vd. testo in traduzione italiana pubblicato nel presente numero, p. 7.

11 A. Schinkel, “L’educazione come mediazione tra i bambini e il mondo. Il ruolo della meraviglia”, vd. testo in traduzione italiana pubblicato nel presente numero, p. 17.

12 A.J. Heschel, *God in Search of Man. A Philosophy of Judaism*, Farrar, Straus and Giroux, New York 1955; ed. it. *Dio alla ricerca dell’uomo. Una filosofia dell’ebraismo*, Boria, Torino 1969.

13 Ivi (ed. it), p. 61.

14 *Ibidem*.

15 Ivi, p. 63.

narietà del mondo»¹⁶.

Se perciò è chiaro che la meraviglia consiste nella scoperta della realtà a seguito di una ricerca mossa da interesse, è evidente che una volta svelato l'arcano, cessa la meraviglia: «lo stupore è il preludio della conoscenza; esso viene meno, una volta spiegato il motivo del fenomeno»¹⁷.

E con la modernità e poi la post-modernità, la mentalità scienziata ha portato sempre più il soggetto a dare per scontato la scoperta del dato, quasi fosse un evento nell'ordine delle cose. È andata cioè sempre più scemando la disposizione a meravigliarsi: «ci siamo abituati ad adeguarci alle idee convenzionali, ai *clichés* mentali»¹⁸. Questa impostazione è il maggiore ostacolo – afferma Heschel – alla consapevolezza del divino che ha inizio proprio con la meraviglia: «essa è la conseguenza che l'uomo trae dalla propria più profonda incomprendimento»¹⁹. Vale a dire, la consapevolezza di un Creatore nasce nel riconoscersi creature, cioè esseri limitati che non possono tutto, che non possono avere il controllo su tutto.

Nel percorso educativo dunque l'insegnante suscita l'interesse del discente e lo porta alla scoperta della meraviglia, a fare cioè esperienza del meraviglioso. Se ha compreso i contenuti che si accinge a trasmettere, non potrà in tale trasmissione del sapere trascurare di suscitare interesse, proprio perché esso è parte dei contenuti stessi nel processo di apprendimento. Si pone quindi ora la distinzione tra la curiosità e la meraviglia, che diversi autori non mancano di porre in evidenza. Lo stesso Heschel si chiede: «Ma allora il pregio della meraviglia consiste soltanto nella sua capacità di stimolare l'acquisizione del sapere? Corrisponde essa dunque alla curiosità?»²⁰. Anche Paoloantonio vi dedica ampia attenzione, sottolineando che propria della curiosità è una «*temporalità* particolare, frenetica, che non permette di avere alcuna *cura* o impegno nel mondo»²¹, o ancora afferma Paul Griffiths (richiamato dallo stesso Paoloantonio): «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 sommamente

ardente»²². Se accogliamo l'invito di Paoloantonio affinché gli insegnanti siano degli “esploratori curiosi”, tuttavia è più difficile cogliere il contrasto tra curiosità e meraviglia così come egli lo presenta: diversamente dalla curiosità – secondo la sua prospettiva – «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 della conoscenza e degli scopi»²³. Se è certamente vero che l'esperienza del meraviglioso pone un mistero sulle cose, quasi esse si ricoprissero di un velo magico capace di incantare, tuttavia la meraviglia non consiste in un puro incantesimo. Non è semplice incantamento: l'esperienza del meraviglioso è ontologicamente ricca di mistero, ma di un mistero scoperto, svelato al soggetto. Egli non prova un senso di smarrimento dinnanzi alla scoperta meravigliosa, ma di stupore, di gratitudine, un profondo respiro verso una realtà inimmaginata, ma in profondo anelata e ora conosciuta. È cioè un fattore costitutivo della realtà generare meraviglia. Tale generazione è parte di essa e dunque della sua operosità. In tal senso merita di essere richiamato che Heschel, a commento del binomio curiosità-meraviglia, ricorda come «per i profeti la meraviglia è *un modo di pensare*; essa non è il punto da cui ha inizio la conoscenza né un atto che la supera e la trascende; non si esaurisce una volta acquisito il sapere; al contrario, è una disposizione che non viene mai meno. Non vi è risposta nel mondo all'assoluto stupore dell'uomo». Ci domandiamo se in ambito educativo non occorra dunque tornare al tempo dei profeti: che cosa può esserci di più grande per un discente che la scoperta del cielo?

3. Tra didattica e valutazione. Per una efficacia educativa

Come già richiamato, e ancora è Heschel a sottolinearlo, con l'avanzare della civiltà viene meno il senso della meraviglia²⁴. L'uomo in ricerca tende a ridurre sempre più l'orizzonte della meraviglia e dunque l'esperienza del meraviglioso. Si vive in un “già saputo” e si sviluppa perciò la tendenza a considerare la meraviglia contemplativa come una parte irrisoria del processo conoscitivo, se non addirittura come qualcosa di negativo, poiché pone il soggetto in uno *status* di totale inattività. Come già più

16 Vd. A. Schinkel, “L'educazione...”, op. cit.; L. Piersol, *Our hearts leap up: Awakening wonder within the classroom*, in *Wonder-full education: The centrality of wonder in teaching and learning across the curriculum*, ed. By K. Egan, A.I. Cant, G. Judson, Routledge, New York 2013, p. 5.

17 A.J. Heschel, *Dio alla ricerca dell'uomo*, op. cit., p. 65.

18 *Ibidem*.

19 *Ibidem*.

20 A.J. Heschel, *Dio alla ricerca dell'uomo*, op. cit., p. 65.

21 M. di Paoloantonio, “La meraviglia...”, op. cit., p. 5.

22 P. Griffiths, *Intellectual appetite: A theological grammar*, The Catholic University of America Press, Washington DC, 2009, pp. 20-21; vd. nota p. 16, saggio cit. Paoloantonio.

23 M. di Paoloantonio, “La meraviglia...”, op. cit., p. 5.

24 A.J. Heschel, *Dio alla ricerca dell'uomo*, op. cit., p. 65.

volte dato per inteso, non concordiamo con tale lettura del fenomeno del meraviglioso. La contemplazione, infatti, è parte iscritta ontologicamente nella meraviglia e facente parte dell'esperienza che ne fa il soggetto. Siamo lontani quindi da quello scetticismo per il quale la meraviglia contemplativa genererebbe una fuga dal mondo. La contemplazione, infatti, pone il soggetto in uno stato d'animo di pieno riconoscimento di sé (in quanto essere creato limitato) e del dato creato (in quanto contingente), e dunque aumenta la conoscenza dell'oggetto dato. La contemplazione svela al soggetto la ragione ultima delle cose. Scrive ancora Heschel riguardo alla meraviglia (o *assoluto stupore*): «L'assoluto stupore coinvolge una sfera di realtà più ampia che non quella di qualsiasi altro atto dell'uomo. Mentre ogni atto di percezione o di conoscenza ha come oggetto un segmento particolare della realtà, l'assoluto stupore si riferisce alla realtà tutta: non soltanto a ciò che vediamo, ma anche allo stesso atto del vedere, come pure a noi stessi, al nostro io che vede ed è stupito di questa sua facoltà». L'esperienza del meraviglioso è un'esperienza alla portata di tutti, ma che non fanno tutti: solamente coloro che sono consapevoli della propria precarietà e del livello effimero delle cose ne riescono a riconoscere l'autenticità originaria, la spinta creatrice, e dunque ad assaporare nella gratitudine e nella riconoscenza l'esistenza del dato che lì si pone ora per loro. Nell'esperienza del meraviglioso, raggiunto il livello della contemplazione, si dà perciò l'essenza della realtà in quanto non semplicemente "creata" ma "data". Si tratta di una realtà che è altro da sé, "creata per", creata per il soggetto, o meglio, in una parola, "donata". Non si può pertanto escludere da un processo conoscitivo ed educativo il possibile elemento della contemplazione, una volta che si dà l'esperienza del meraviglioso. Questo principalmente per due ragioni 1. perché ciò equivarrebbe a de-naturalizzare il dato creato-dato; e 2. perché sarebbe come privare il soggetto di conoscere realmente appieno il dato creato e ora scoperto. L'esclusione della contemplazione all'interno di un processo conoscitivo ed educativo, nonché formativo, è indice di una società stolta, frenetica, sull'orlo della pazzia.

Affermando ciò – si badi bene – non si vuole però giustificare l'"inattivismo" da parte del discente, ma semplicemente rimarcare il fatto che una volta raggiunta la scoperta, esito del processo di apprendimento, vi è uno spazio temporale per il riconoscimento della realtà scoperta-data, e dunque un margine di riflessione, unico per il soggetto, da cui nasce un'ulteriore creatività, una linea nell'azione, una maggiore inventiva. Tutto ciò perché si è verificato l'apprendimento maggiore possibile rag-

giunto del dato in oggetto. Tale procedimento fa sì che anche nelle indagini ulteriori operate dal soggetto ci sia sempre un margine di non-saputo, generatore a sua volta²⁵ di ulteriori indagini e ricerche. Il ricercatore si muove dunque sull'orlo del fossato del non-saputo, da una parte con l'ansia di caderci dentro e nella brama di volersene allontanare sempre di più, e dall'altra volendo superarlo con uno slancio che vuole essere definitivo, una volta per tutte, ma che per sua natura non potrà esserlo. Risolto un problema, infatti, la risoluzione ne genera un altro.

Il docente nella sua attività di insegnamento non deve trascurare di suscitare l'interesse, conducendo l'alunno nel percorso conoscitivo teso alla scoperta del nuovo e dunque teso all'esperienza del meraviglioso. Se mantenere tale obiettivo è centrale, il docente dovrà anche premurarsi di educare il discente a una costanza nell'apprendimento e insegnargli un metodo. Occorrerà che, passo dopo passo, lo guidi e attraverso l'osservazione studi se il metodo insegnato è seguito nel modo corretto. Fondamentale sarà inoltre educare il discente a porre domande: tale aspetto, è spesso trascurato, in ordine a un "salvataggio" del tempo a disposizione a fronte dei programmi da completare e delle valutazioni da accumulare: tuttavia è molto importante che si inviti studenti e studentesse a domandare qualora vi siano punti non chiari o che si desidera approfondire.

È veramente sintomatico che in una società che millanta diritti, ma che poi ideologicamente teme gli interrogativi altrui, si stia sempre più perdendosi la *libertà di domandare*. Alcune domande possono apparentemente risultare inopportune, e l'operazione che spesso gli studenti fanno innanzi ad argomenti complessi è quella di riporre la propria ragione in un cassetto in virtù del quieto vivere, di ciò che *politicamente è corretto* domandare o meno. Tale mentalità ideologica costituisce un grande ostacolo per il raggiungimento del meraviglioso, che è invece un'esperienza pienamente *libera*, in cui il soggetto respira e gode della nuova scoperta appresa (costatagli spesso molto impegno e fatica). Nelle giovani generazioni, invece, si assiste sempre più spesso all'assenza del domandare. L'istinto naturale del domandare viene spesso represso in virtù di una uniformità di pensiero: tale repressione

25 Afferma Luigi Giussani che è lo stupore «che desta la domanda ultima dentro di noi: non una registrazione a freddo, ma meraviglia gravida di attrattiva». (L. Giussani, *Il senso religioso*, Rizzoli, Milano 1998 (3ed.), p. 141). L'esperienza del meraviglioso mette in moto il soggetto, non si tratta per l'appunto di una ulteriore esperienza da immagazzinare e archiviare. Circa un'analisi sull'educazione e il ruolo dell'insegnamento, si veda anche L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2014 (1995).

non fa altro che generare una profonda noia²⁶. Non risulta dunque più lecito meravigliarsi: tutto è uguale e noia, “la scuola è una noia”. Emblema di tale mentalità è la recente “cultura della cancellazione” (conosciuta con l’espressione inglese *cancel culture*) per cui il diverso, ciò che storicamente c’è stato, deve essere cancellato. Il portavoce della meraviglia per la scoperta del nuovo mondo, proprio nel nuovo mondo è stato “abbattuto”²⁷.

Se il metodo è (quasi) tutto, vale la pena fare un breve cenno a Howard Gardner, professore presso la Harvard University, il quale nella sua *Teoria delle Intelligenze Multiple* fa trasparire una grande verità. Egli contesta la concezione tradizionale dell’intelligenza e afferma che nelle persone è possibile distinguere diversi tipi fondamentali di intelligenza. Egli individua i seguenti macro-gruppi intellettivi: 1. intelligenza linguistica; 2. intelligenza logico-matematica; 3. Intelligenza spaziale; 4. Intelligenza corporeo-cinestetica; 5. Intelligenza musicale; 6. Intelligenza interpersonale; 7. Intelligenza intrapersonale; 8. Intelligenza naturalistica. Occorre dunque tenere presente che le predisposizioni del discente non sono casuali, che l’essere maggiormente portato per una materia disciplinare piuttosto che per un’altra ha una ragione specifica. Questa consapevolezza va di pari passo con una consapevolezza maggiore e antecedente qualsiasi analisi, vale a dire *l’unicità di ogni singolo studente e studentessa*.

La parola personalità deriva dal latino “persona” (dal lat. tardo *personalitas -atis*, der. di *personalis* “personale”, der. a sua volta di *persōna* “persona”). Ebbene, la personalità implica qualcosa di assolutamente irripetibile in un

26 Si tratta della *crisi antropologica* generata dal post-moderno e attualmente, rincarata dal *mainstream* sociale, sempre più maggiormente taciuta. Le nuove generazioni sono sempre più alienate dalla tecnica, si rinchiodano facilmente in mondi virtuali, mancano di chiedere un confronto con gli adulti e addirittura con i coetanei. Vi è sempre una maggiore crescente attenzione nell’uso del linguaggio utilizzato, che deve essere “politicamente corretto”. Questo fattore genera molta ansia: sono sempre più numerosi episodi di attacchi di panico e di rinuncia nel completamento negli studi. La perdita di fiducia di un criterio razionale presente nella realtà, per cui si arriva a mettere in dubbio l’evidenza, costituisce una base fragile per il sapere e porta l’individuo ad essere sempre più soggetto alle temperie delle mode correnti. Anche le proprie idee non possono per definizione ritenersi stabili ed efficaci: il soggetto traballa e l’esperienza del meraviglioso diventa cosa esclusivamente individualistica e pertanto non condivisibile.

In riferimento alla crisi antropologica e alla sfiducia nella ragione, stimolante risulta essere la proposta di Rémi Brague di un “illuminismo cristiano”.

27 Mi riferisco qui all’abbattimento della statua di Cristoforo Colombo verificatasi nella primavera 2021 negli Stati Uniti d’America (a esempio si prenda quanto accaduto a Minneapolis nel giugno 2021).

soggetto unico. Richiamava John Dewey²⁸, tralasciando la discutibile esasperazione dell’“efficienza sociale” che diversamente dal suo proposito aumenta il divario della disuguaglianza sociale, che l’educazione non deve essere intesa semplicemente come “trasmissione del sapere”, ma come “la formazione della personalità autonoma”. Come affermava infatti lo psicologo statunitense Gordon Allport, con personalità si intende un insieme di tratti e modelli comportamentali che determinano le particolari capacità ed attività di una persona maturate nell’ambiente in cui è inserita.

La consapevolezza dell’unicità del soggetto viene però talvolta trascurata, ma considerata: 1. l’organizzazione scolastica della vita degli alunni; 2. l’attività d’insegnamento del docente. Circa il primo punto è evidente la crescente focalizzazione sulle *skills* da apprendere piuttosto che sul soggetto che si adopera per apprenderle, il tartassamento sullo stare al ritmo del programma piuttosto che dedicare lezioni aperte al confronto, il proliferare di etichette per definire i limiti dei soggetti più fragili e la relativa omologazione che ne deriva (ad esempio il siglare semplicisticamente mappe e sintesi in supporto nei momenti di verifica, piuttosto che avvicinarsi ai reali problemi sperimentati da studenti e studentesse in condizione di fragilità nell’apprendimento offrendo le indicazioni specifiche per potere migliorare anche nel limite); questi sono alcuni degli elementi che portano a una omologazione dei discenti piuttosto che a porre in risalto le loro singole e uniche qualità. Circa invece l’attività d’insegnamento, occorre notare: le numerose incombenze lavorative, la grossa mole di consegne, l’assillante richiamo della necessità di completare lo svolgimento del programma imposto, l’aumento delle richieste di sintesi che possano adattarsi alla nuova strumentazione elettronica disponibile, il numero delle valutazioni da raccogliere e l’aumento delle incombenze amministrative e burocratiche (modulistica, riunioni, documentazione da produrre, etc.). Questi sono tutti elementi che rendono costipata la vita di un insegnante. L’attenzione al singolo in tutta la sua unicità va però mantenuta, dal momento che costituisce la base fondante la piena fioritura del soggetto nel suo percorso di apprendimento.

Oltre a sollecitare il discente ad impegnarsi negli studi seguendo il metodo indicato, a domandare quando sente la necessità, compito dell’insegnante è anche quel-

28 Dewey si è a lungo occupato del rapporto scuola-educazione. Si vedano tra le sue principali opere: *La scuola e la società*, Catania, Battiato, 1915 (*The School and Society*, The University of Chicago Press, Chicago, Illinois 1899, 1907 (6a ed.) [*Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1949]; *Esperienza e educazione*, Milano, Cortina 2014 (*Experience and Education*, Kappa Delta Pi, New York, NY 1938).

lo di educarlo ad esercitarsi e quindi a confrontarsi con il docente come anche con i coetanei. Facendo riferimento alla teoria del “Mozart della psicologia”, lo psicologo cognitivista e pedagogista sovietico Lev Semënovič Vygotskij, è indispensabile che l’insegnante crei un clima cooperativo: per un buon apprendimento è determinante, infatti, il clima della classe.

Superato il confronto con il docente ed eventualmente con i coetanei, e fatte le esercitazioni necessarie, il processo di autovalutazione gioca un ruolo fondamentale, facendo crescere il grado di consapevolezza circa il proprio livello di apprendimento. L’autovalutazione preparerà il discente al meglio, evitandogli spiacevoli, successive cadute.

Infine, compito del docente è quello di fare sì che studenti e studentesse, a fronte di verifiche e interrogazioni svolte, diano il giusto peso alla valutazione che ricevono, che concerne sempre e solo il proprio livello di preparazione e pertanto non deve mai essere inteso come un giudizio sulla persona. Il docente dovrà quindi invitare il discente ad accettare la valutazione e soprattutto a prendere coscienza degli errori fatti. La consapevolezza dell’errore è necessaria al fine di un miglioramento, evitando di commettere nuovamente gli stessi errori e raggiungendo così un buon livello di apprendimento della materia in oggetto.

Se sinora si è rimarcato il ruolo che svolge il docente nel percorso formativo, vogliamo ora proporre una breve riflessione riguardante l’altra parte in causa, il discente. Compito dell’insegnante è quello di guidare il discente alla scoperta del mondo del meraviglioso. Avendo chiari gli obiettivi del suo insegnamento e disponendo di metodologie e strumentazioni, il docente diventa generatore di identità, si adopera per l’appunto affinché il discente possa apprendere nuove conoscenze e quindi a sua volta rielaborarle in modo da trovare la sua collocazione nel mondo (ulteriori studi, sbocchi professionali, etc.). Occorre però che vi sia l’impegno e la volontà del discente nell’intraprendere tale viaggio, la predisposizione, umile, nel correggersi e maturare, e quindi nel lasciarsi trasformare dalle conoscenze apprese. A tale riguardo, significativo è l’approccio al tema dell’educazione proprio del fenomenologo realista Dietrich von Hildebrand, il quale durante un workshop che diede a Washington²⁹, dopo essere sopravvissuto alla minaccia nazista ed essersi messo

in salvo nel Nuovo Mondo, denunciò la tendenza, insita nella maggior parte dell’insegnamento trasmesso nelle scuole pubbliche americane, a eliminare il punto di vista morale nell’approccio alla vita. Come aggravante, inoltre, rimproverava la costante sovrapposizione concettuale di amoralità e immoralità, come se l’astenersi da un giudizio sul giusto e lo sbagliato, il bene e il male, fosse intercambiabile col distinguere queste differenti realtà.

Una volta capita la ragione del perché condurre un discente nel mondo della meraviglia, nasce la domanda su come tale operazione possa venire compiuta. E qui nuovamente la riflessione di Hildebrand pare opportuna: egli richiama l’importanza nel discente di “rispondere” al valore. In un processo di apprendimento ciò significa che la ricerca nel mondo della conoscenza deve corrispondere a un desiderio di comprensione per “l’importante in sé” e non per ciò che lui denomina “soggettivamente soddisfacente”. L’interesse suscitato dal docente, poniamo, in una specifica materia disciplinare, risulta tale al soggetto perché rispondente a un problema specifico, a una realtà determinata. Quando il discente apprende per la prima volta il significato di che cosa sia un atomo, si sta occupando, “interessando” cioè, di una realtà specifica. Questo è “l’importante in sé”, vale a dire una realtà autentica caratterizzata da un interesse specifico da parte del soggetto. Ecco perché la risposta al valore non può per Hildebrand che interessare la moralità. Nel processo di apprendimento la “realtà del valore” è sempre data per presupposta. Facendo riferimento ad Aristippo di Cirene, afferma infatti Hildebrand che anche chi nega la moralità in realtà presuppone tacitamente la realtà del valore. Occorre una *prise de conscience* della realtà data. Ecco perché nella scoperta del meraviglioso, cioè nell’esperienza del meraviglioso, anche la contemplazione non può essere esclusa, perché parte afferente l’autenticità della realtà data, l’essenza (cioè quell’invito della fenomenologia al ritorno alle cose stesse) della scoperta. Hildebrand, abbracciando il realismo fenomenologico³⁰, sempre a Washington affermava: «Appartiene alla natura stessa del valore possedere la sua importanza in sé e quindi la domanda da cui deriva la sua importanza è insensata come la domanda “come faccio a sapere che qualcosa di evidente è evidente, quale criterio possediamo per l’evidenza?”. In realtà l’evidenza di ciò che è importante in sé è molto più intelligibile, in un senso molto più profondo del ter-

29 Trattasi di un manoscritto inedito di Dietrich von Hildebrand intitolato “Workshop Washington”, archivio Steubenville, USA. Le pagine ripercorrono temi in parte presentati nella sua celebre opera *Ethics* (Franciscan Herald Press, Chicago 1972; Hildebrand Press, Steubenville, 2020), pubblicata nella sua prima edizione con il titolo *Christian Ethics* (David McKay Company, New York 1953).

30 Sempre nel manoscritto inedito si legge che cosa Hildebrand intenda con “fenomenologia”: «Parlando di fenomenologia, ho in mente il contatto intuitivo immediato con i dati intelligibili dell’esperienza, l’analisi delle loro essenze in contrapposizione a ogni tipo di esplorazione della loro genesi o ipotesi e costruzioni esplicative astratte» (D. von Hildebrand, “Workshop Washington”, p. 22).

mine intelligibile, della plausibilità offerta dalla nozione di qualcosa che è importante *per* qualcos'altro»³¹.

Il discente, per fare l'esperienza del meraviglioso, dovrà perciò porsi in un atteggiamento umile, proprio del ricercatore, desideroso di fare nuove scoperte. Per l'esperienza del meraviglioso occorre dunque *tornare come bambini*³². Solo con quella predisposizione d'animo è possibile gustare di quella meraviglia cui tutto il creato tende e nella quale già i Greci avevano rintracciato l'origine di tutto il sapere.

31 D. von Hildebrand, "Workshop Washington", p. 8. Si ritrova la stessa schietta osservazione in L. Giussani, *Il senso religioso*, op. cit., p. 9. Scrive l'autore: «Ipotizziamo davanti a noi il solito notes dell'esempio già fatto. Se qualcuno ci venisse accanto e ci dicesse seriamente: "Sei sicuro che sia un notes? E se non lo fosse?" la nostra reazione sarebbe di uno stupore venato di paura, come chi si trovi di fronte a un eccentrico. Aristotele diceva argutamente che è da pazzi chiedersi le ragioni di ciò che l'evidenza mostra come fatto [Aristotele, *Topici* I, 11, 105a 3-7]. Nessuno potrebbe vivere a lungo e con sanità sulla linea di quelle assurde domande. Ebbene, questo tipo di evidenza è un aspetto di ciò che ho chiamato esperienza elementare». Questa osservazione porta a riflettere su alcune recenti impostazioni filosofiche in ambito di filosofia analitica contemporanea, come anche su alcune proposte educative che mettono in discussione il primo fattore dell'apprendimento conoscitivo qui rintracciato nell'evidenza (o "esperienza elementare"), e che lo stesso Hildebrand individua nel "dato immediato" (vd. D. von Hildebrand, *What is Philosophy?*, The Bruce Publishing Company, Milwaukee 1960; ed. it. *Che cos'è la filosofia?*, a cura di P. Premoli De Marchi, Bompiani, Milano 2001).

32 «In verità io vi dico: se non vi convertirte e non diventerete come i bambini, non entrerete nel regno dei cieli» (Mt 18,3 [C.E.I. 2008]).