



L'EDUCAZIONE COME MEDIAZIONE TRA I BAMBINI E IL MONDO

Il ruolo della meraviglia¹

Citation: A. Schinkel, *L'educazione come mediazione tra i bambini e il mondo: il ruolo della meraviglia*

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.

ANDERS SCHINKEL

Faculty of Behavioural and Movement Sciences, Vrije Universiteit Amsterdam

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 bam-

¹ Tradotto da: 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.

bino incontri e i modi in cui lo fa; o da *guida*, iniziando il bambino a particolari ambiti di esperienza; o da *rap-presentante* del mondo, parlando 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 insegna 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 comprensione 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 è 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

3 Ivi, p. 214.

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.

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”.

questo? Come fa a sapere quando uscire? Questa potrebbe essere chiamato “meraviglia inquisitiva”⁸. Le domande 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. 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

8 La distinzione tra meraviglia inquisitiva e meraviglia contemplativa 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.

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

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’apprendimento”. 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

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.

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.

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 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.

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 "insegni ai bambini com'è il mondo"³²; compito dell'educatore è quello di "indicare i dettagli e dire al bambino: questo è il nostro

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 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.

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.

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 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

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.

33 Ivi, p. 186.

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.

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 Arendt 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'inziarci 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

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.

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.

l'importanza del *romanticismo*⁴⁵. L'apprendimento è un 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

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 miscelanea 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 attendono 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).

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 attenuazione 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.

50 Ivi, pp. 62-63.

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,

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 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

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).

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.

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. 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 meto-

do 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

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.

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).

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

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

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 attraverso 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.