

# Il giudizio come misura di valore

## Judgment as a measure of value

**Emanuela Guarcello**

Università di Torino | emanuela.guarcello@unito.it

### SEZIONE 6 – VALUTAZIONE, MISURA E VALORE

#### ABSTRACT

Il contributo si colloca all'interno del controverso dibattito sulla valutazione in ambito educativo, indagandone il portato valoriale. Un portato che pone al centro della riflessione valutativa il senso e il ruolo del giudizio di valore, in questa sede ricostruito sulla base della lezione arendtiana e nella prospettiva teorica della pedagogia fondamentale.

The paper lies within the controversial debate on evaluation in the educational field, inquiring its value dimension. A dimension which places at the center of the evaluative reflection the meaning and the role of the judgment of value, here reconstructed on the basis of the Arendtian lesson and in the theoretical perspective of fundamental pedagogy.

#### KEYWORDS

Educazione | Valutazione | Valore | Giudizio | Hannah Arendt  
Education | Evaluation | Value | Judgment | Hannah Arendt

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

**Citation:** Guarcello, E. (2023). Il giudizio come misura di valore. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 244-248. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-46>.

**Corresponding Author:** Emanuela Guarcello | emanuela.guarcello@unito.it

**Journal Homepage:** <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

**Pensa MultiMedia:** ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-46

## Premessa

Il contributo intende rispondere alla “sfida” della ricontestualizzazione e della risemantizzazione del valutare – specificamente qualitativo – poggiandosi e prendendo slancio da un basamento pedagogico, in particolare dal basamento della *pedagogia fondamentale* (Bellingreri, 2007, 2017; Malavasi, 2002). Su queste basi il processo di risemantizzazione non può che prendere avvio dalle *domande* guida necessarie per tracciare il profilo identitario del valutare, che peraltro, rendono conto della sua natura per eccellenza interdisciplinare. Si tratta delle domande relative agli ambiti del “per che cosa e a causa di che cosa è la valutazione”, del “chi è valutato e da chi”, del “che cosa è valutato” e di “quali sono le fasi del processo di valutazione, i modi e gli strumenti utilizzati”. Tra questi diversi interrogativi, uno rappresenta lo spazio di elezione per una ridefinizione semantica che sia di marca teoretico-pedagogica: la domanda sul “per che cosa esiste la valutazione all’interno del processo educativo”, ossia in vista di che cosa essa opera, qual è il suo fine.

## 1. Il giudizio di valore

La valutazione all’interno del processo educativo opera in vista della possibilità di *riconoscere* e di *coltivare* il fiorire dell’*umano* (Meirieu, 2012, 2019)<sup>1</sup>. Sotto questo particolare aspetto, pertanto, la valutazione esiste proprio al fine di “misurare” l’opera umana<sup>2</sup> assegnandole il valore (la significatività, l’importanza) che essa ha in ragione e in vista del processo di compimento della particolare persona che ne è l’artefice. Misurare il valore nel senso di confidare in esso, di coglierlo (sentirlo), affermarlo, renderlo manifesto, porlo a servizio di sé e degli altri, consolidarlo, sfidarlo e così ampliarlo.

Questa visione, questa “teoria”<sup>3</sup> della valutazione e dei suoi orizzonti rende visibile in contropunto il nucleo che ne costituisce la tensione educativa motrice: il *giudizio di valore*<sup>4</sup>. Ossia specificamente la forma di giudizio che ha il compito di “misurare” il valore umano. Giudizio che è però – proprio nella sua veste valoriale – un costrutto indubbiamente in sé controverso, radicalmente inattuale e anche comprensibilmente (per via della sua controversa natura) marginalizzato nell’argomentare valutativo. Senza addentrarsi in questa – peraltro già nota – *pars destruens*, ci si intende piuttosto concentrare sul fronte *costruens*. E si intende farlo a partire da una domanda di fondo: perché mai riattualizzare un giudizio di valore che si sa essere fallibile e rischioso<sup>5</sup>?

Nonostante sia ampio il panorama delle “pedagogie dei valori” che si possono richiamare a supporto giustificativo della significatività di una riattualizzazione del giudizio di valore<sup>6</sup>, è la lezione arendtiana a rappresentare una base fondativa e argomentativa particolarmente significativa e originale. Pur se centralissime le opere arendtiane degli anni Sessanta-Settanta (Arendt, 2003)<sup>7</sup> dedicate proprio al tema del giudizio (si pensi a

1 “Amare una persona equivale a intuire acutamente le sue proprietà, volerle amorosamente, e cooperare al loro pieno sviluppo senza lasciare nessun marchio. Le proprietà proprie dell’altro, quel quid che lo segna e lo individualizza e di cui nessuno è privo, sono la sua originalità non misurabile con moduli oggettivi, sono il cuore della sua dignità (non intaccabile da niente). Volere la loro piena attuazione è far sì che l’altro sia qualcuno per qualcuno, nella celebrazione dell’unicità” (Ducci, 2013, p. 213).

2 Il concetto di “misura” proposto si poggia sull’idea di “misura umana” per come ricostruito da Edda Ducci con riferimento all’opera “L’uomo umano” (2008).

3 Teoria, come da lezione gadameriana, è da ricondursi alle radici *theastai* e *thea* ed è da intendersi nell’accezione del “guardare” e “indugiare-nello-sguardo”, fondamentalmente della “contemplazione” (Gadamer, 2002, p. 12).

4 La “attitudine a giudicare” è il “cuore d’ogni apprendimento umano” (Mollo, 2005, p. 36).

5 “Se la misura-oggettività può sboccare nell’esaltazione del meccanismo, intendendo il termine nel senso più ampio, e nel giudicare il tecnicismo valore emergente su ogni altro valore, la misura-soggettività può sfociare da un lato in un relativismo insieme scettico e titanico, e dall’altro in un misticismo alienante” (Ducci, 2018, p. 185).

6 Entro il più ampio *frame* delle pedagogie dei valori, è possibile richiamare i contributi di Sergej Hessen e di Friedrich Wilhelm Förster nella prima metà del Novecento, di Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan in merito alla formazione della decisione valoriale, di Thomas Lickona in relazione all’educazione del carattere, senza tralasciare le importanti opere di Wolfgang Brezinka, Bernhard Bueb e Olivier Reboul.

7 Ci si riferisce in particolare ai saggi: *Personal Responsibility Under Dictatorship* (1964), *Some Questions of Moral Philosophy*



*Lectures on Kant's Political Philosophy*, 1989), questo compito di risemantizzazione invita a porle in dialogo con un saggio, per certi versi minore, che ricostruisce (seppure in sintesi) il basamento teoretico-fondativo<sup>8</sup> della tensione fenomenologico-politica tipicamente arendtiana<sup>9</sup>. Nello specifico, stiamo facendo riferimento al saggio *Che cos'è la filosofia dell'esistenza*, pubblicato in versione inglese nel 1946 ed edito in lingua italiana solo più di cinquant'anni dopo (Arendt, 2001).

Lavorando lei stessa a una risemantizzazione del giudizio di valore, per altro concepito come la più alta espressione della capacità propriamente umana dell'uomo, Arendt ne mette a fuoco la centralità (nel momento in cui il giudizio è esercitato o è formato in altri) per custodire e coltivare quattro condizioni necessarie per un'esistenza – e per una valutazione – che vogliano dirsi e soprattutto farsi a “misura umana”: la condizione della libertà, la condizione della responsabilità e della solidarietà, la condizione del dialogo e della deliberazione critici e la condizione della complessità e dell'antinomicità dell'esistenza, di cui nel prossimo paragrafo approfondiremo i significati.

## 2. Custodire e coltivare libertà e responsabilità

Proprio per la sua irriducibile e decisamente problematica soggettività, il giudizio di valore risponde a una delle più pressanti e controverse sfide che interrogano l'educazione e il valutare del nostro tempo: la sfida dell'aver cura, del custodire e del coltivare la *libertà umana*, l'insuperabile capacità e la concreta possibilità di scelta, espressione e azione personali e rispettose della propria e altrui dignità. E Arendt sul punto è icastica: “una volta che l'atto umano”, dunque anche l'atto valutativo, “abbandona la sfera soggettiva, che è la sfera della libertà umana, entra nella sfera oggettiva, che è la sfera della causalità, e perde quindi il suo elemento di libertà” (Arendt, 2001, p. 207). Il giudizio di valore è dunque sempre complesso e problematico esercizio di libertà. È, infatti, esercizio assolutamente personale, critico ed etico di ripensamento costante dei criteri di deliberazione, al fine di ponderarne l'aderenza e la significatività in situazione e l'incisività trasformativa in relazione alla persona o alla situazione sotto esame (Arendt, 1989, 2003).

Questo esercizio di *libertà*, nonostante sia sempre attento al particolare, vuole al contempo essere *responsabile e solidale* (Morin, 2020). Libertà che quindi pone e a sua volta si dà una misura umana<sup>10</sup>. Proprio per questo il giudizio di valore opera secondo una logica che tende verso l'universale. “Nasce” infatti, con parole ricœuriane, “alla frontiera tra fenomenologia e ontologia” (Ricœur, 1993, p. 29). In quanto ‘di frontiera’, i criteri di valutazione del giudizio di valore – pur se sempre situati e collocati storicamente, socialmente e culturalmente – non sono totalmente riducibili e relativizzabili sulla base del contesto (Guarcello, 2023)<sup>11</sup>. Un contesto che per altro potrebbe non riconoscere il valore – la “libertà”, la “dignità umana” (Arendt, 2001, p. 212), la forza riflessiva, la bellezza, la bontà, l'impegno – della persona stessa, di ciascuna persona senza eccezioni e della sua opera, per via di interessi accidentali, di incapacità o scelte individuali oppure al contrario di ragioni millenarie. Valore quindi che, pur non essendo né un “oggetto fisso” (Ricœur, 1993, p. 47) (rigido e immutabile) né tantomeno un’“autoevidenza del *cogito* cartesiano”, al contempo “non si rassegna al relativismo”, ma “ricerca” intenzionalmente il “consenso etico” (Malavasi, 2019, p. 35) tra culture, sistemi sociali e persone. Il consenso su quali siano le “caratteristiche umane”<sup>12</sup> – caratteristiche di “libertà, dignità umana e ragione” (Arendt, 2001,

(1964/1965), *Collective Responsibility* (1968), *Thinking and Moral Considerations* (1971), *Reflections on Little Rock* (1959), *The Deputy: Guilt by Silence?* (1964), *Auschwitz on Trial* (1966), *Home to Roost* (1975).

8 Basamento che “riprenderà negli scritti più maturi” (Maletta, 2009, p. 10), “dando vita a una ricostruzione storico-filosofica della modernità affatto interessante ed attuale” (Ivi, p. 18).

9 È espressione della tensione fenomenologico-politica l'accezione arendtiana di rapporto tra contemplazione e azione, un rapporto connotato da tale reciprocità da “consentirci di porre le questioni filosofiche in modo che ci permettano di passare direttamente all'azione” (Arendt, 2001, p. 211).

10 “Questa libertà non libera conferma ancora una volta la struttura antinomica dell'essere umano in quanto situato in questo mondo” (Arendt, 2001, p. 205).

11 Arendt lavora a un superamento non dell'ontologia in sé ma dell’“ontologia nel senso tradizionale del termine” (Arendt, 2001, p. 210). “Ogni ontologia che pretenda di dire che cosa veramente sia l'essere”, afferma infatti la filosofa, “è una fuga in un'assolutizzazione delle categorie individuali dell'essere” (Arendt, 2001, p. 219).



p. 212) da coltivare, che dovrebbero quindi essere sempre parte integrante e orientante i processi valutativi<sup>13</sup>. È così che il giudizio di valore mantiene in vita, preserva e coltiva la responsabilità e la solidarietà rispetto al riconoscimento e alla promozione del valore di ciascuno, delle sue qualità umane.

### 3. Custodire e coltivare il dialogo e la deliberazione critici, la complessità e l'antinomicità dell'esistenza

Pur vincolando il giudizio di valore a una tensione universalistica, o meglio di solidarietà universale, con Arendt inoltre il lavoro argomentativo e deliberativo del giudizio è mantenuto sempre sul piano (letteralmente) di una “*playful metaphysics*” (Arendt, 2019, p. 284)<sup>14</sup> che tiene in vita, preserva e coltiva il *dialogo* e la *deliberazione intersoggettivi e critici*<sup>15</sup>. Presa a prestito dal linguaggio jaspersiano, la “metafisica giocosa”, “ludica” guarda a un argomentare e deliberare che si poggiano su “processi di pensiero che hanno sempre un carattere sperimentale e mai rigidamente fissato, il cui scopo è fornire sollecitazioni che inducano gli altri a unirsi alla riflessione” (Arendt, 2001, p. 217).

È chiaro infine che il giudizio di valore opera simultaneamente su due *fronti controversi* e per altro *paradossali* (Arendt, 2001, p. 201): il fronte soggettivo (con correlato rischio di soggettivismo) e il fronte universale (con correlato rischio di dogmatismo)<sup>16</sup>. Pur nella consapevolezza della ineliminabile pericolosità di queste derive, il giudizio di valore – proprio grazie alla sua antinomicità, a questi contraddittori che coesistono<sup>17</sup> – opera in favore di un superamento della logica lineare e neofunzionalista della valutazione<sup>18</sup>, mantenendo in vita, preservando e coltivando la “struttura” altrettanto “antinomica”, complessa e quindi necessariamente rischiosa “dell’essere umano in quanto situato in questo mondo” (Arendt, 2001, p. 205)<sup>19</sup>.

### 4. Conclusioni

Questa valutazione così risemantizzata può aprirsi a una inattuale concezione dell’essere umano: un umano non identificato interamente nell’“essere-un-risultato” scrive Arendt, quanto piuttosto nell’“essere uomo in senso proprio” (Arendt, 2001, p. 220). Quindi una valutazione risemantizzata nell’ottica di una complementarietà impari tra il descrittivo e il normativo, tra l’osservazione empirica e il riconoscimento valoriale, dove è

12 “Caratteristiche umane [...] che derivano dalla spontaneità umana e che, perciò, non sono fenomenologicamente dimostrabili” (Arendt, 2001, p. 212).

13 “A partire da Kant l’essenza dell’uomo consiste nel fatto che ogni singolo essere umano rappresenta l’intera umanità, e [...] a partire dalla Rivoluzione francese e dalla Dichiarazione dei diritti umani è entrata a far parte in maniera integrante del concetto d’uomo l’idea che tutta l’umanità possa essere svilita o magnificata in ogni singolo individuo”; “l’imperativo categorico kantiano insiste sul fatto che ogni azione umana deve assumersi la responsabilità per tutta quanta l’umanità” (Arendt, 2001, p. 215).

14 Metafisica che è tradotta da Simona Forti nella forma di “metafisica giocosa” (Forti, 2001) e da Sante Maletta nella forma della “metafisica ludica” (Maletta, 2009).

15 “La comunicazione con gli altri” e “un appello alla ragione comune a tutti, ci garantiscono qualcosa di universale” (Arendt, 2001, p. 218).

16 “L’uomo deve cercare di realizzare nella sua vita paradossale quella condizione per cui “l’universale prende la forma dell’individuale” (Arendt, 2001, p. 207).

17 “Poli di una tensione, di un rapporto, cioè i cui membri si sostengono a vicenda e non possono sussistere l’uno senza l’altro” (Maletta, 2009, p. 30).

18 “La filosofia moderna più originale cerca in tutti i modi di riconciliarsi col fatto che l’uomo non è il creatore del mondo” (Arendt, 2001, p. 200).

19 Struttura antinomica dell’uomo a cui Arendt lavora, trovando basi fondative anche nella filosofia kantiana, fin dalla sua dissertazione di dottorato del 1928 sul concetto di amore in Sant’Agostino. Struttura antinomica che risponde al “problema di mantenere una concezione dell’essere come dato e, contemporaneamente, di salvaguardare la libertà e la dignità dell’uomo” (Maletta, 2009, p. 12).



il valoriale – sulla base di un imprescindibile radicamento nel dato empirico – a guidare il fattuale, ponderandone il peso umano e decidendo della sua stessa fattibilità<sup>20</sup>.

A questa valutazione educatori e insegnanti devono essere formati attraverso esperienze che sostengano e coltivino la capacità di misurare il valore in modo ponderato e con una attenzione prudente e puntuale alle derive soggettivistiche del giudizio stesso, pur senza poterle scongiurare né totalmente controllare. Esperienze formative preziose per arrestare, o per lo meno problematizzare, lo scivolamento verso l'elisione della soggettività (e quindi anche del soggetto) dalla valutazione, e per rivalutare la centralità e la possibilità reali di una formazione della soggettività stessa per “metterla in valore” (Lombardo Radice, 1958, p. 38), perfezionarla, contenerla o ampliarla e orientarla.

## Bibliografia

- Arendt, H. (1989). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. University of Chicago. (Original work published 1982)
- Arendt, H. (2001). Che cos'è la filosofia dell'esistenza? In S. Forti (Ed.), *Archivio Arendt 1. 1930-1948* (pp. 197-221) (P. Costa, Trans.). Feltrinelli.
- Arendt, H. (2003). *Responsibility and Judgment*. Schocken Books.
- Arendt, H. (2019). What is the existenz philosophy. In B. Hahn (Ed.), *Hannah Arendt. Sechs Essays Die verborgene Tradition* (pp. 267-287). Wallstein Verlag.
- Arendt, H., & Stern-Anders, G. (2015). *Le elegie duinesi* (S. Maletta, Trans.). Asterios. (Original work published 1930)
- Bellingreri, A. (2007). *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*. Vita e Pensiero.
- Bellingreri, A. (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. La Scuola.
- Ducci, E. (2008). *L'uomo umano*. Anicia.
- Ducci, E. (2018). Comprendere il potenziale. In C. Costa (Ed.), *Costruirsi nel dialogo. La proposta educativa di Edda Ducci* (pp. 203-217). Studium.
- Forti, S. (Ed.). (2001). *Archivio Arendt 1. 1930-1948* (P. Costa, Trans.). Feltrinelli.
- Gadamer, H. G. (2002). *La responsabilità del pensare. Saggi ermeneutici* (R. Dottori, Trans.). Vita e Pensiero. (Original work published 1913)
- Guarcello, E. (2023). Formare la capacità di giudicare. Necessità umana, idea inattuale, urgenza contemporanea. In M. Attinà, A. Broccoli & V. Rossini (Eds.), *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggestioni, idee, proposte* (pp. 139-149). Anicia.
- Lombardo Radice, G. (1958). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Trentunesima edizione. Remo Sandron. (Original work published 1913)
- Malavasi, P. (2002). Un'ontologia ermeneutica del discorso pedagogico. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica* (pp. 215-236). Bompiani.
- Malavasi, P. (2019). *Educare Robot?* Vita e Pensiero.
- Maletta, S. (Ed.). (2009). *Hannah Arendt. Che cos'è la filosofia dell'esistenza?* Jaca Book.
- Meirieu, P. (2012). *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*. (E. Bottero, Trans.) Junior. (Original work published 2009)
- Meirieu, P. (2019). *Una scuola per l'emancipazione*. (F. Caratelli, Trans.) Armando. (Original work published 2018)
- Mollo, G. (2005). *Linee di pedagogia generale*. Morlacchi.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus* (R. Prezzo, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2020)
- Ricœur, P. (1993). *L'attestazione. Tra fenomenologia e ontologia* (B. Bonato, Trans.). Biblioteca dell'Immagine. (Original work published 1991)

20 “Superare l'alternativa tra un'oggettività che niente sa della profondità della coscienza umana ed una soggettività che niente sa delle cose e quindi scade in un intimismo estraniato dal mondo, condizione alienante e presupposto fondamentale del totalitarismo” (Maletta, 2009, p. 32).

