



FOCUS - DIBATTERE CON GLI ALTRI E CON SE STESSI

Il *disputandum* come pratica educativa nella scuola primaria

Emanuela Guarcello

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy and Education Sciences | University of Turin (Italy) | emanuela.guarcello@unito.it
Corresponding Author

The *Disputandum* as Educational Practice in Primary School

Abstract

The contribution looks at disputandum as a possible educational practice aimed at children who attend primary school in order to train them in early years on founded and ethically oriented discussion and rigorous reasoning. Such an education in discussion and reason is more urgent today given the risks and challenges we are immersed in, with particular regard to the younger generations. It is an education that questions Arendtian thought – and therefore Kantian thought – in order to understand the margins within which it is possible to recognize the theoretical foundations of an educational practice in primary school that promotes the ability at an early stage to discuss with others in a dialogical manner, through well-founded arguments and in view of an intersubjectively conceived, desired and acted position, in the name of the common good.

Keywords

discuss, reason, primary school, Hannah Arendt, judgment

Il contributo guarda al *disputandum* come a una possibile pratica educativa rivolta ai bambini e alle bambine che frequentano la scuola primaria al fine di esercitarli precocemente a un discutere e a un argomentare rigorosi, fondati ed eticamente orientati. Un'educazione al discutere e all'argomentare che è quanto mai urgente oggi a fronte dei rischi e delle sfide entro i quali siamo immersi, con particolare riguardo proprio alle giovani generazioni. È un'educazione che interroga il pensiero arendtiano – e quindi kantiano – al fine di comprendere entro quali margini sia possibile riconoscerne le fondamenta teoriche di una pratica educativa nella scuola primaria che promuova precocemente la capacità di disputare con gli altri in modo dialogico, attraverso argomentazioni fondate e in vista di una presa di posizione pensata, voluta e agita intersoggettivamente in nome del bene comune.

Parole chiave

discutere, argomentare, scuola primaria, Hannah Arendt, giudizio

1. La sfida del *disputandum*: rigenerare il discutere e l'argomentare

Fin da un'età precocissima i più piccoli sono “immersi” in ambienti ad alta intensità, velocità e – non di rado – aggressività comunicativa. Interagendo con questi ambienti i bambini e le bambine ne vengono al contempo plasmati, maturando un'abitudine comunicativa che sconta i rischi della superficialità, dell'omologazione, della prevaricazione¹. Sono questi rischi a giustificare l'urgenza e la rilevanza della promozione di un diverso *habitus* comunicativo proprio a partire dalla scuola primaria, un *habitus* improntato a un'attenta e rispettosa *discussione* con sé e con gli altri e a una fondata *argomentazione* delle proprie posizioni.

Una discussione e una argomentazione che la scuola primaria ha promosso – entro la più ampia cornice della capacità di giudicare – fino a partire da alcune tra le principali riforme che ne hanno posto le fondamenta dalla Restaurazione al secondo Novecento. Sono riforme che hanno ricostruito il significato e il senso del giudicare – del discutere e dell'argomentare – sulla base di sguardi epistemologici di volta in volta diversi, più orientati in senso positivista o idealista, in senso pragmatista, personalista o cognitivo-costruttivista².

Questa promozione, a cui la scuola primaria si è dedicata, ha rappresentato a più riprese un nodo centrale dell'esperienza scolastica proprio in ragione del compito – e della vocazione – della scuola di lavorare al “perfezionamento” culturale e umano del bambino e della bambina e alla loro emancipazione (Meirieu, 2019).

Questa stessa promozione, tuttavia, è stata negli ultimi decenni opacizzata dai nuovi compiti che la scuola ha assunto curvandosi verso una direzione sempre più marcatamente funzionalista (Baldacci, 2019; Acone, Bertagna, Chiosso, 1992; Attinà, 2012) ed è resa particolarmente impervia per via della pressione operata dagli attuali mezzi e stili comunicativi nella direzione di posture relazionali segnate non di rado dalla contrapposizione violenta (Lovari, Rega, 2019).

Questa promozione, infine, è oggi assolutamente centrale e quanto mai urgente non solo in ragione dei rischi ma anche in particolare a fronte delle sfide che la società stessa lancia alla scuola, sfide che interrogano i temi del postumano, della complessità, dell'iper-accelerazione, dell'incertezza e della volatilità (Beck, 1999; Ceruti, 2018; Ferrante, Orsenigo, 2017; Guarcello, 2020; Bennis, Nanus, 1985; Morin, 2018). Sono sfide che impongono una rigenerazione della capacità di discutere e di argomentare che sia condotta – ancora e sempre – in nome e per conto della tutela e della promozione dell'umano ma entro – ed è questo il *novus* rispetto al passato – un contesto non prevedibile, costantemente incerto e velocemente mutevole, sempre almeno in gran parte inconoscibile, scosso da forme abituali di prevaricazione violenta tra le parti in gioco e aperto a rischi di portata “enorme”, potenzialmente planetaria.

Se – quindi – lavorare alla formazione della capacità di discutere e di argomentare è questione che, da un lato, trova radici autorevoli nella scuola primaria tra Otto e Novecento e che, dall'altro lato, oggi è urgente e cruciale in ragione dei rischi e delle sfide lanciate dalla società, questa stessa formazione può riconoscere nella teoria del giudizio ricostruita, su basi kantiane, da Hannah Arendt significative fondamenta

1 Dai tempi de “La scomparsa dell'infanzia” di Neil Postman (1984) già è evidente il passaggio dal medium della stampa che ha “creato” l'infanzia, al medium televisivo che ne ha determinato la scomparsa: “in un mondo in cui la cultura televisiva ha soppiantato quella cartacea, sono scemate le distinzioni tra il bambino e l'adulto” (Gecchele, Polenghi, 2017, p. 445). Lungi dal negare le potenzialità e i vantaggi del medium non solo televisivo ma ora digitale, da più parti al contempo non mancano gli avvertimenti rispetto ai rischi che da Postman ai giorni nostri sono divenuti sempre più evidenti e tangibili: il cyberbullismo (Tirocchi, 2019), le *fake news* e l'*hate speech* (Baiocco *et alii*, 2011), l'esposizione alla derisione e alla persecuzione mediale (Lanier, 2018). Emergono quindi molteplici forme di violenza comunicativa che Massimo Palermo riconduce entro la cornice nuova-antica dell'“insulto”: “anche nel mondo predigitale i cartelli diffamatori contenevano immagini oscene o irrispettose del destinatario, nell'insulto via social il mittente riprende e amplifica questa abitudine attraverso vari espedienti di manipolazione (ritocco, fotomontaggio ecc.). E cela la propria, di faccia, come i maldicenti di ogni epoca, nella comoda posizione dell'anonimato” (Palermo, 2020, p. 2).

2 I diversi sguardi epistemologici fanno riferimento alla cornice concettuale e alle pratiche relative ad alcuni tra i più significativi programmi e alle maggiori riforme che hanno segnato la storia della scuola dalla Restaurazione a oggi. Il richiamo va ai programmi della scuola elementare a partire dal 1888 con Aristide Gabelli, proseguendo con il 1923 e Giuseppe Lombardo Radice, per passare attraverso la Commissione Washburne del 1945, proseguendo con i programmi del 1955 e arrivando ai programmi del 1985 e del 2003.

teoretiche³. Fondamenta capaci infatti di restituire una struttura “classica” al discutere e all’argomentare e di orientarne così la formazione – questa è l’ipotesi che si avanza – grazie a pratiche educative solide ed efficaci che siano parte costitutiva del curriculum della scuola primaria⁴.

Questa più ampia ipotesi solleva uno specifico interrogativo: quali cardini del pensiero arendtiano possono allora offrirsi come contributo alla costruzione delle fondamenta teoretiche necessarie per conferire solidità e progettualità a una pratica educativa del *disputandum* volta a formare precocemente la capacità di discutere e di argomentare con sé stessi e con gli altri?

Sono quattro i cardini che possono offrirsi a contributo per questa ricostruzione: il dialogo del sé con sé stesso, il senso del gusto, la *facultas imaginandi* e il *sensus communis*. Questi quattro cardini sostengono un’idea di *disputandum* che viene a definirsi attraverso un movimento parabolico il cui punto d’avvio prende corpo nel *disputandum* interiore con sé stessi e il cui punto d’arrivo conduce, attraverso un’intenzionale processualità, al *disputandum* non solo in relazione con gli altri ma soprattutto in vista della possibilità di un’azione orientata al bene comune.

È un *disputandum* – quello sostenuto dai cardini arendtiani – che non trova infatti compimento unicamente o prioritariamente nella dinamica del dibattere con l’altro (o fosse anche con sé stessi) a sostegno di una posizione data. È piuttosto un *disputandum* impegnato nell’esaminare, nel distinguere e quindi nel valutare la realtà, per ricercare gli elementi a sostegno di un’argomentare che sia premessa per una posizione originale e personale, rigorosamente e intersoggettivamente fondata e volta a un agire di concerto. È quindi un *disputandum* che, prendendo a “prestito” le parole di Giulio Maria Chiodi, diviene “occasione” per la persona “di svolgere le sue riflessioni senza cercare confronti in predeterminate posizioni”, tanto meno qualora esse siano “ideologico-conformistiche” (Chiodi, 2011, p. 183).

I quattro cardini non solo possono essere riletti a sostegno di un *disputandum* critico ed euristico, ma al contempo permettono l’“edificazione” di quella che nel pensiero arendtiano è riconosciuta come la più alta facoltà dell’uomo: la facoltà di giudicare. L’esaminare e il distinguere – prima – nonché l’argomentare e il prendere posizione per intervenire nel mondo – dopo – entro la cornice arendtiana sono infatti da cogliersi come snodi imprescindibili del più ampio processo del giudicare. Un giudicare che si affaccia esplicitamente nel pensiero arendtiano fin dalle opere e dai saggi degli anni Quaranta e Cinquanta e, scorrendo entro i principali studi dei decenni successivi⁵, diviene uno dei punti più alti del suo pensiero, culminando in “*Lectures on Kant’s Political Philosophy*” (1982) e nell’opera rimasta incompiuta “*The Life of the Mind*” (1978). Un giudicare che per altro si fa cruciale proprio a fronte delle tensionalità, o con Karl Jaspers (1950) delle antinomie che sempre attraversano l’esistenza e quindi le questioni dell’umano *disputandum*. Sono infatti queste tensionalità, queste contraddizioni irrisolvibili o difficilmente decidibili, a richiamare l’uomo al suo compito di discutere e di argomentare con se stesso e con gli altri le ragioni a favore delle tensionalità in campo e di prendere di volta in volta una posizione che si mantenga orientata in senso

3 Arendt, figura di rilievo nell’ambito del dibattito filosofico e in particolare della filosofia politica contemporanea, ha indagato i grandi temi dell’esistenza umana ponendoli a confronto con alcune delle più rilevanti questioni che hanno interrogato il suo – così come interrogano ancora il nostro – tempo: la massificazione e la violenza dei totalitarismi, lo scandalo della persecuzione del popolo ebraico, le derive e i rischi della crisi dell’istruzione, le vie per una partecipazione concertata ed eticamente orientata alla vita politica e associata. All’interno di questo percorso di indagine e di riflessione, sia la Arendt stessa sia i suoi critici hanno riconosciuto uno snodo che è andato a rappresentare il punto cardinale dell’intera struttura riflessiva arendtiana e la sua più alta sebbene incompiuta espressione: la “*faculty of judging*”. È a partire dalle fondamenta teoretiche offerte dal pensiero kantiano di “*Kritik der Urteilskraft*”, che la Arendt lavora al chiarimento di questa facoltà di giudizio.

4 La premessa del discutere e dell’argomentare, che possiamo riconoscere nella necessità di formare la capacità di giudicare, è una premessa condivisa da altri approcci educativi noti entro l’ambito della scuola primaria, primo fra tutti quello della *Philosophy for Children*. È proprio la fecondità inesauribile della premessa stessa a consentire e a richiamare la possibilità di linee interpretative diverse che, pur prendendo avvio da una causa che presenta tratti comuni, si distinguono per fondamenta e orientamento, specifici traguardi e prassi educative.

5 Tra i saggi richiamati, molti sono stati raccolti nella pubblicazione postuma a cura di Jerome Kohn, intitolata “*Responsabilità e giudizio*”. Tra questi: *Personal Responsibility Under Dictatorship* (1964), *Some Questions of Moral Philosophy* (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). Particolarmente significative, inoltre, sono *Organized Guilt and Universal Responsibility* (1945), *Understanding and Politics* (1954), *The Human Condition* (1958), *The crisis in culture: its social and its political significance* (1961) ed *Eichman in Jerusalem. A Report on the Banality of Evil* (1963).

umano; una posizione, cioè, capace – direbbe Arendt – di astenersi dal fare del male o addirittura dal disporsi contro di esso (Arendt, 2009, p. 86).

2. La parabola del *disputandum*: i cardini arendtiani per il discutere e l'argomentare

Nel ripercorre la parabola che il pensiero arendtiano segna rispetto al *disputandum* e quindi più in generale rispetto al processo entro il quale prende corpo la facoltà di giudicare, il primo cardine è rappresentato dal “dialogo del sé con sé stesso” (Arendt, 2009, p. 280). Questa particolare espressione di quella che Arendt definisce “*faculty of thinking*” è da intendersi letteralmente come “commercio silenzioso” del “sottoporre le cose all’esame della riflessione” (Arendt, 2009, p. 286) attraverso l’esercizio antidogmatico e critico della propria ragione.

Definito nell’edizione originale dell’opera “*The life of the mind*” “*silent intercourse*” (Arendt, 1978, p. 191), questo “commercio” esprime l’essenza del pensare inteso nelle sue radici socratiche come “il due-in-uno” del pensiero, un due-in-uno “che Platone tradusse” – scrive Arendt – “come il dialogo senza voce *eme emaut*, tra me e me stesso” (Arendt, 2009, p. 280). È un pensare che, come un vento invisibile, disfa e disgela (Arendt, 2009) le regole accettate di condotta e, in questo modo, rende l’uomo un interrogativo per se stesso, ne fa una persona che impara a porre in dubbio, a esaminare e a distinguere ogni cosa⁶.

Proprio attraverso questo commercio silenzioso, ossia questo *disputandum* di sé con se stesso, “il pensare dà parola alla coscienza permettendo all’uomo di rendere conto a se stesso della propria condotta. È così che l’uomo diviene per se stesso” – sostiene Arendt – “sia l’attore sia il testimone della propria azione, il giudicato e il giudice” (Arendt, 2009, p. 285). La capacità dell’uomo di giudicare infatti prende avvio – letteralmente “sfocia” – da questo “due-in-uno del dialogo senza voce”, da questa disponibilità a vivere assieme a sé stessi e viene a rappresentare quindi il sottoprodotto del pensiero, la sua realizzazione e manifestazione entro la quotidianità dell’esistenza (Arendt, 2009, p. 288).

Questo passaggio generativo nel giudicare ci apre al secondo cardine del pensiero arendtiano rappresentato dal senso del gusto. Il gusto è infatti concepito, sulle basi offerte dalla “*Critica della facoltà di giudizio*” kantiana – a cui infatti ancora nel 1787 il filosofo dava il titolo di “*Critica del gusto*” (Arendt, 1990, p. 98) –, come il “veicolo della facoltà spirituale del giudizio” (Arendt, 2009, p. 558). Il gusto è veicolo del giudizio nonché esperienza che mette alla prova dei fatti il *disputandum* di sé con se stesso perché, proprio rispetto al concreto esperire, impone all’uomo *necessariamente* una discriminazione tra ciò che piace e ciò che non piace, una distinzione che – a differenza di quanto avviene con tutti gli altri sensi – è irrevocabile, immediata e soggettiva⁷.

Un *disputandum* – e quindi un processo del giudicare – che vede nel gusto uno snodo necessario e insuperabile è un *disputandum* che vuole fare della discriminazione immediata e personale un *habitus* caratteriale grazie al quale non tanto sia auspicabile, quanto piuttosto sia inevitabile passare al vaglio ogni cosa e farlo in modo assolutamente soggettivo, proprio come non è possibile non discriminare il sapore di ciò che viene ingerito. Queste dimensioni caratterizzanti il gusto – ossia l’immediatezza e la soggettività – fanno allora del *disputandum* di sé con se stesso una capacità di mettere in discussione i *cliché* comunemente accettati, qualora sentiti come criteri che non ci appartengono, finanche che ci disgustano. Una messa in discussione che è premessa per la definizione di nuovi criteri di giudizio⁸. L’impegno dell’uomo nel dare

6 Il porre in esame e il distinguere – definiti come l’“effetto collaterale del pensiero” – richiamano, nel pensiero arendtiano, la figura di Socrate e la sua maieutica, con riferimento soprattutto al “Sofista” di Platone, opera alla quale Arendt reputa si possa far risalire l’“arte della distinzione” (Arendt, 1990). David Marshall (2010) ritiene che le fondamenta del pensiero arendtiano sul giudizio, in particolare quelle riguardanti la dimensione del distinguere – del *krinein* – più ancora che nel pensiero kantiano trovino i propri più solidi e autentici riferimenti non solo nel Socrate di Platone ma soprattutto nella “Retorica” di Aristotele, anche tenendo conto dell’interpretazione heideggeriana della retorica stessa.

7 La ricostruzione arendtiana dell’idea di gusto non solo si poggia sulle fondamenta del pensiero kantiano, ma richiama anche gli studi condotti a cavallo tra il 1600 e il 1700 da Baltasar Gracián (1996) e da Ludovico Muratori (1742) sul rapporto tra gusto e capacità di distinzione e discriminazione critica.

8 Il giudizio arendtiano è pensato come quell’attitudine che rende l’uomo in grado di discernere “nei rari momenti in cui ogni posta è in gioco” (Arendt, 2009, p. 289), quindi è un’attitudine cruciale – scrive Arendt in “*Personal Responsibility Under*

avvio a questa nuova definizione rende conto della facoltà che marca la sua esistenza fin da subito in senso umano: la *faculty of beginning* (Arendt, 1978, p. 217)⁹. L'uomo infatti, proprio in quanto umano, è un iniziatore – un *archē* (Arendt, 2009, p. 505) – che intervenendo nel mondo per tutta la novità – e quindi libertà – di cui è portatore al contempo scompagina il mondo stesso, innovandolo (Arendt, 1991, p. 255). Se quindi l'uomo è “condannat[o] a essere liber[o] in ragione dell'essere nat[o]” (Arendt, 2009, p. 546), la capacità di giudicare che prende corpo a partire dal gusto dà forma e direzione alla libertà stessa affinché si mantenga a misura umana e si impegni in nome e per conto della promozione dell'umano che unisce e lega ciascun uomo¹⁰.

L'intimità e la soggettività del gusto rappresentano, da un lato, una indubbia potenzialità. Dall'altro lato, tuttavia, sono dimensioni che devono essere raffinate per potersi aprire alla vera e propria “*tecn diakritik*, all'arte della distinzione” (Arendt, 1990, p. 59). Kant infatti “impazziva” – riferisce Arendt – “all'idea che sulla questione” ad esempio “della bellezza si dovesse decidere in maniera arbitraria, senza possibilità di disputa e di accordo reciproco, all'insegna del *de gustibus non disputandum est*. E non di rado” – prosegue Arendt – “noi ci troviamo oggi nella stessa identica situazione per quanto riguarda i problemi morali” (Arendt, 2010, p. 120).

La “soluzione” a questa questione, che Arendt definisce enigmatica, è rinvenuta in due altre facoltà, la *facultas imaginandi* e il *sensus communis*.

La “*facultas imaginandi*”, terzo cardine del pensiero arendtiano, è specificamente definita “facoltà della rappresentazione” ossia capacità di rappresentare un oggetto che è assente grazie alla “facoltà di intuire” (Arendt, 1990, p. 119). È una facoltà che permette di ri-“guardare” il gusto e di farlo – letteralmente – “con una mentalità ampliata”: “l'ampliamento del pensiero” – sostiene Arendt – “si realizza ‘quando paragoniamo il nostro giudizio con quello degli altri, e piuttosto coi loro giudizi possibili [...] e ci poniamo al posto di ciascuno di loro’” (Arendt, 1990, p. 119).

Questo accompagnare il pensiero a “fare visita” a tutti gli altri potenzialmente coinvolti entro la questione dibattuta “spinge” avanti la parabola del *disputandum* aprendola alla ricerca dell'intersoggettività, alla discussione al cospetto degli altri per ora in forma di immaginazione, ossia alla discussione con gli altri presenti dentro di noi. Una discussione che, mentre allontana dal proprio personale interesse idiosincratico, mano a mano lavora a una messa a fuoco della questione esaminata per vederne tutti i lati, ossia per vedere “come la questione appare agli interessati” (Arendt, 2007, p. 367). È così che l'uomo diviene spettatore per quanto possibile “imparziale”, che si pone di fronte alla “visione” della questione ricostruita nel suo intero, nella sua totalità (Arendt, 1990).

Pur possedendo l'indubbia capacità di sottoporre la questione esaminata all'opera della riflessione, tuttavia nel piano del pensiero arendtiano la sola *facultas imaginandi* ancora non è sufficiente per portare a compimento la comunicabilità del gusto aprendolo a un *disputandum* che sia a tutti gli effetti intersoggettivo. Un *disputandum* che si giochi cioè al livello del *λόγον διδόναι*, del render conto agli altri delle proprie argomentazioni, lavorando alla costruzione di un consenso che dia al giudizio una validità generale. Proprio per giungere a questo compimento occorre fare riferimento al quarto cardine del pensiero arendtiano: il *sensus communis* o letteralmente “senso comunitario”, quel senso che guida il giudicare in nome di un'idea di umanità presente in ogni singolo.

Se la condizione che rende possibile la pensabilità del giudizio è propriamente la mentalità ampliata – la *facultas imaginandi* –, il *sensus communis* (Arendt, 1990, p. 112) attualizza questo ampliamento e lo fa tenendo conto delle posizioni di tutti gli altri coinvolti nella questione e quindi facendo scaturire il giudizio

Dictatorship” – in relazione a quegli “eventi per i quali non ci sono precedenti”, che non sono previsti nelle nostre regole di giudizio “nemmeno come altrettante eccezioni” (Arendt, 2010, pp. 22-23). Sono eventi che richiamano una capacità di giudizio capace di produrre da sé, di generare, i principi che lo governano.

9 Tradotta come “facoltà di cominciamento”, “ha le sue radici nella natalità [...] non in una dote o in un dono, ma nel fatto che gli esseri umani, uomini nuovi, sempre e sempre di nuovo appaiono nel mondo in virtù della nascita” (Arendt, 2009, p. 546). Le radici del concetto di cominciamento e di natalità trovano ne “La città di Dio” di Sant'Agostino un riferimento prioritario e nel saggio “*The Crisis of Education*” (1954) uno spazio incisivo e poetico di chiarimento.

10 Entro il quadro del pensiero arendtiano, gli uomini sono umani nella misura in cui fanno dell'umano il prioritario criterio di giudizio (Arendt, 1990).

stesso “da ciò che i soggetti hanno in comune, da ciò che”, scrive Ronald Beiner, “– letteralmente – è *in mezzo a loro*” (Beiner, 1990, p. 171).

Il *sensus communis* è quindi “un senso extra”,

una sorta di attributo intellettuale extra (in tedesco, *Menschenversand*) – che ci inserisce in una comunità. [...] È l'autentica umanità dell'uomo che si manifesta in questo senso. Il *sensus communis* è il senso specificamente umano perché la comunicazione, cioè il linguaggio dipende da esso (Arendt, 1990, p. 108).

Proprio per questo il *sensus communis* è espressione della ricerca intersoggettiva – condotta ora nella fattiva interazione con gli altri – di quelle “verità” che sono valide per tutti gli uomini poiché rappresentano ciò che li unisce in quanto esseri umani, ciò che ne tutela e promuove la sopravvivenza e la dignità e ciò in nome di cui “vale la pena” spendersi per il cambiamento politico collettivo.

È proprio la parabola che si viene a creare percorrendo i quattro cardini arendtiani che può fare del *disputandum* – e più in generale del giudicare – quel processo che si pone sia a contrasto sia a superamento dello *skandala* tanto arendtiano quanto attuale (Arendt, 2010, p. 126). Lo *skandala* rappresentato dall’“incapacità di riconoscere un mondo comune, dato a tutti gli uomini” (Terenzi, 2002, p. 6). Uno *skandala* insuperabile e insanabile che “ha portato alla catastrofe” (Terenzi, 2002, p. 6) dei crimini contro l'umanità perpetrati dai totalitarismi nazista e fascista. “È per questo che” – secondo l'analisi di Paolo Terenzi – “la Arendt sente l'urgenza di ripartire dal *common sense*. [...] Per evitare il ripetersi del delirio di onnipotenza della ragione, che ha portato il Terrore nel Novecento” (Terenzi, 2002, p. 15).

Infatti, il *sensus communis* – proprio basandosi sul riconoscimento di un'umanità e di un mondo che sono comuni a tutti – non potrebbe discutere e argomentare, né ai tempi arendtiani dei totalitarismi né tanto meno ai tempi odierni dei rischi e delle responsabilità di portata planetaria, a favore dello *skandala* rappresentato dallo sterminio di una parte dell'umanità, oppure del suo mantenimento entro condizioni dis-umane o della sua trasformazione in uno stato non pienamente umano sebbene nelle forme del super-umano e del post-umano.

3. La pratica del *disputandum*: linee progettuali per il curriculum della scuola primaria

Queste fondamenta teoretiche, con un'opportuna riambientazione entro l'attuale quadro storico-sociale-scolastico e con attenzione al riconoscimento e al superamento di alcune discontinuità ed elusioni nei temi della *facultas imaginandi* e del *sensus communis*¹¹, possono offrirsi a basamento e a orientamento di linee progettuali per una pratica educativa del *disputandum* che presenti per lo meno tre caratteri di fondo: avvenga in modo dialogico – sia con sé sia con gli altri –, prenda corpo attraverso argomentazioni fondate soggettivamente e intersoggettivamente¹² e sia volta a una presa di posizione pensata, voluta e agita di concerto in nome del bene comune.

In particolare, si tratta quindi di un *disputandum* che si avvii a partire da un'interrogazione sistematica della realtà ricostruendo prima con sé poi con gli altri le possibili “obiezioni” al reale, obiezioni che ne mettono in discussione elementi, logiche e connessioni per osservarli in senso critico (Bianchi, 2019)¹³. Proprio questa interrogazione rappresenta quel processo – immancabilmente fertile – che conduce alla di-

11 Pier Paolo Portinaro (1986), pur rinvenendo nelle Lectures una svolta nella letteratura critica su Kant perché la problematica del gusto e del giudizio è traslata dal dominio estetico a quello politico, non è l'unico a sottolineare la forma ancora provvisoria del pensiero arendtiano. Una forma provvisoria che deve essere raffinata e chiarita a fronte delle possibili derive soggettivistiche del giudizio di gusto (Ferry, 1991) ed empiristiche del *sensus communis* (Lyotard, 1995), così come delle necessarie implicazioni etiche non sempre chiaramente esplicitate (d'Entrèves, 1994).

12 “L'elemento non soggettivo dei sensi non oggettivi” è, dal punto di vista arendtiano, l'intersoggettività (Arendt, 1990, p. 103).

13 “Fare domande è un'arte, perché si tratta non solo di parlare a un destinatario, ma di indurlo ad ascoltare per porre a se stesso un interrogativo, un sospetto, un dubbio. E la risposta suscitata da una domanda intelligente deve venire dal profondo del cuore, per essere una risposta nella libertà e veramente pensata” (Bianchi, 2019, p. 7).

stinzione, selezione e definizione di criteri fondati e rigorosi sulla base dei quali costruire e perfezionare intersoggettivamente le argomentazioni a sostegno di una posizione sentitamente scelta. La posizione scelta è così il frutto di un processo di discussione “pubblica” che non solo si pone come arena di dibattito ma soprattutto come spazio entro il quale lavorare al riconoscimento di ciò che è comune a tutti, di ciò in cui tutti possono in una certa misura autenticamente ritrovarsi.

Questa pratica del *disputandum* può essere attuata entro il curricolo formale sia in relazione agli specifici contenuti disciplinari sia allestendo esperienze curriculari *ad hoc* che possono trovare particolare connessione con i temi dell’educazione civica. Si tratta di una pratica in grado di far frequentare una rigorosa e intenzionale processualità del disputare che, mentre conferisce un ordine di significato e di senso al discutere e all’argomentare, al contempo promuove un abito durevole di comportamento nei bambini e nelle bambine attraverso l’interiorizzazione graduale di quella struttura “classica” del disputare di cui la pratica vuole essere autentica esperienza.

Una struttura che può prendere corpo attraverso cinque principali momenti formativi caratterizzati da una logica a spirale. Sono momenti che lavorano alla promozione di “una serie di competenze personali (*soft skills*) che rientrano nel quadro” (La Marca, 2019, p. 14) di una competenza generale fondamentale: il giudicare.

Il primo momento del “*gustare*” l’argomento o l’esperienza proposta mira a promuovere le competenze strategiche (La Marca, 2019, p. 14) dell’auto e dell’etero percezione, della consapevolezza del proprio sentire immediato e soggettivo. Un sentire che può essere sollecitato dalle specifiche tematiche disciplinari oppure da particolari esperienze educativo-didattiche di tipo pittorico, musicale, corporeo, alimentare, che hanno l’obiettivo educativo di esercitare la percezione e l’espressione del personale e immediato mi-piace o non mi-piace scaturito dal “corpo a corpo” con l’esperienza, nonché l’ascolto e il confronto con quello degli altri¹⁴.

Il secondo momento del “*pensare da sé*” è focalizzato ad affinare il sentire immediato e a promuovere la competenza strategica dell’auto riflessione, del “dialogo di sé con sé stesso” che consente la ricerca e la discussione interiore delle ragioni *personali* del proprio piacere o del proprio disgusto. È una fase di silenzio interiore ed esteriore che ha l’obiettivo educativo di esercitare il pensiero “con *studium*”¹⁵, di prendere coscienza e di analizzare la fondatezza delle proprie percezioni, approvandole oppure sapendosene discostare.

Il terzo momento del *confronto dialogico* intende promuovere la competenza strategica del rendere conto agli altri (*λόγον δίδοναι*) argomentando i criteri e le logiche che sostengono la propria posizione. È una fase che ha l’obiettivo educativo di mettere alla prova il coraggio di parlare, il diritto e il dovere di esprimere le proprie idee, portate lentamente a gestazione gustando e pensando la questione dibattuta. Una gestazione che vuole recuperare da un lato il piacere – per l’appunto il “gusto” – e dall’altro lato il rigore di un discutere e di un argomentare metodicamente rifocalizzati sulla questione esaminata e sistematicamente esercitati a un fino “collaudo” di ogni argomentazione. È inoltre un momento formativo che ha l’obiettivo educativo di sperimentare la *dialogicità* del confronto, con attenzione alla problematizzazione e al superamento di forme di insostenibilità del *disputandum*, quali ad esempio la difesa a oltranza delle proprie posizioni o l’attacco competitivo/distruttivo alle posizioni degli altri.

Il quarto momento dell’*immaginazione* porta a un ampliamento dei confini dell’esercizio della dialogicità perché lavora sulla competenza strategica della rappresentazione mentale dei punti di vista di altre persone che *potrebbero* essere coinvolte nella questione esaminata, al di là di coloro con i quali ci si sta a tutti gli effetti confrontando. Questa fase ha infatti l’obiettivo educativo di promuovere una “mentalità ampliata” capace di ricollocare la questione entro un mondo più vasto e di porla a confronto con posizioni ulteriori e lontane che mettono in discussione forme riduttive di polarizzazione o di cristallizzazione del giudizio.

Infine, il quinto momento della *deliberazione* promuove le competenze strategiche del discernere, de-

14 Ogni momento formativo può essere avviato con i bambini e le bambine a partire da domande di riflessione che attivino il processo di esame critico della realtà con le specificità relative al senso di ogni momento formativo.

15 “Affrontare la propria esistenza ‘con studium’, con la ‘sosta’ del pensiero, con la critica e il giudizio, con il continuo appello alla libertà del dover essere e con la responsabilità che ne consegue dinanzi all’essere, con la prudenza etica” (Bertagna, 2017, p. 76).

cidere e agire di concerto, con l'obiettivo educativo di definire una presa di posizione intersoggettiva¹⁶. Quest'ultimo momento porta il *disputandum* decisamente al di là di qualsiasi deriva che ne faccia spazio del con-vincere o di qualsiasi riduzione che ne faccia "unicamente" spazio del con-vivere¹⁷. Il *disputandum* diviene piuttosto spazio dell'orientare e del preparare l'azione comune. Un'azione comune che rappresenta il punto culminante di un percorso volto a costruire un senso di appartenenza e di impegno non solo in riferimento al proprio circoscritto contesto sociale, ma soprattutto a un intero mondo di uomini e di donne che richiamano ogni singolo all'esercizio di una mentalità e di una responsabilità allargate.

4. Conclusione

Il *disputandum* che questi cinque momenti formativi restituiscono si offre alle nuove generazioni con una precisa identità. È un *disputandum* che trova la propria condizione di possibilità nella facoltà del pensare, che esprime il proprio compito nonché la propria responsabilità nel valutare se stessi e il mondo in modo inter-soggettivo e in senso etico-valoriale¹⁸ e che trova il proprio punto di origine nonché orizzonte ultimo nel riconoscimento dell'altro (Buber, 2004) come essenziale al proprio pensare, al proprio volere e al proprio agire, sia in nome della dignità di ciascuno sia per conto del bene di tutti.

È quindi un *disputandum* che, proprio nel suo essere pratica educativa curricolare e ricorsiva, può contribuire con forza alla promozione di una precisa idea di persona, di scuola e di società.

Un'idea di persona – e in particolare ora di bambino – attiva e "problematica", esplorativa e responsabile, pronta a indagare se stessa e la realtà cercando domande, scoprendo risposte e decidendo di volta in volta con gli altri della loro validità. Un'idea di scuola gioiosa e seria (Scurati, 2003), colta e rispettosa, che lavora allegramente (Manzi, 1976) a quel perfezionamento del pensiero e a quella coltivazione della parola dialogale che soli possono avviare il bambino e la bambina alla loro emancipazione. Un'idea di società intelligente e sensibile, giusta e sostenibile perché spazio di valorizzazione di ragione e di sentimento, di capacitazione di sé e di responsabilità verso l'altro.

Quindi un'idea di persona, di scuola e di società che trova il proprio fulcro nella formazione dell'umano che non può che essere proprio dell'esistenza dell'uomo.

Nota bibliografica

- Acone G., Bertagna G., Chiosso G. (1992). *Paideia e qualità della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Arendt H. (2007). *Quaderni e diari 1950-1973*. Vicenza: Neri Pozza (Edizione originale pubblicata 2002).
- Arendt H. (2010). Alcune questioni di filosofia morale. In Arendt H., *Responsabilità e giudizio* (pp. 41-126). Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 2003).
- Arendt H. (2009). *La vita della mente*. Bologna: il Mulino (Edizione originale pubblicata 1978).
- Arendt H. (1990). *Teoria del giudizio politico*. Genova: Il Melangolo (Edizione originale pubblicata 1982).
- Arendt H. (1978). *The life of the mind*. New York: Harcourt.
- Arendt H. (1991). *Tra passato e futuro*. Milano: Garzanti (Edizione originale pubblicata 1968).
- Attinà M. (2012). *La scuola primaria. L'anima della tradizione, le forme della modernità*. Milano: Mondadori.
- Baiocco R. et alii (2011). On-line friendship: is it a stimolator or a social disengagement? *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 15, pp. 335-352.

16 Queste cinque fasi della pratica del *disputandum* possono essere promosse in modo ricorsivo a partire dal primo anno di scuola primaria, facendo leva maggiormente sul senso del gusto – ambito percettivo – nei primi anni e successivamente ampliando e problematizzando gli ambiti della riflessione, dell'immaginazione e della deliberazione.

17 La prospettiva del convivere può scontare le derive "liberals" dell'autoreferenzialità e dell'autocentratura su di sé e sui propri interessi individualistici.

18 "Palesamente ciò che è necessario non è cambiare il mondo e gli uomini ma cambiare il loro modo di 'valutarlo', il loro modo, in altre parole, di pensare e riflettere su di esso" (Arendt, 2009, p. 494). Proprio per il suo essere capacità di riesame, il giudizio permette alla persona di trascendere la propria natura e le condizioni di vita che le sono state "assegnate" grazie al suo potere di "riflettere su questo passato, giudicandolo, e su questo futuro, dando forma ai progetti della volontà" (Arendt, 2009, p. 494).

- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?*. Milano: FrancoAngeli.
- Beck U. (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Polity.
- Beiner R. (1990). Il giudizio in Hannah Arendt. Saggio interpretativo. In Arendt H., *Teoria del giudizio politico* (pp. 139-213). Genova: il Melangolo (Edizione originale pubblicata 1982).
- Bennis W., Nanus B. (1985). *Leaders. The strategies for taking charge*. New York: Harper&Row.
- Bertagna G. (2017). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In Alessandrini G. (Ed.), *Atlante di Pedagogia del lavoro* (pp. 49-89). Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi E. (2019). Prefazione. In Monti L., *Le domande di Gesù* (pp. 7-9). Milano: San Paolo.
- Buber M. (1943/2004). *Il problema dell'uomo*. Torino: Elledici.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chiodi G.M. (2011). *La coscienza liminare. Sui fondamenti della simbolica politica*. Milano: FrancoAngeli.
- d'Entrèves M.P. (1994). *The political philosophy of Hannah Arendt*. London: Routledge.
- Ferrante A., Orsenigo I. (2017). *Dialoghi sul postumano: pedagogia, filosofia e scienza*. Milano-Udine: Mimesis.
- Ferry L. (1991). *Homo Aestheticus. L'invenzione del gusto nell'età della democrazia*. Genova: Costa & Nolan.
- Gecchele M., Polenghi S. (2017). Conclusioni. I diversi volti del bambino nel XX secolo. In Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (Eds.), *Il Novecento: il secolo del bambino?* (pp. 431-450). Parma: Junior.
- Gracián B. (1996). *L'Acutezza e l'Arte dell'Ingegno*. Palermo: Aesthetica.
- Guarcello E. (2020). La scuola e la capacità di valutare. Le basi per una società digitale a misura umana. *Nuova Secondaria Ricerca*, 1, pp. 38-51.
- Jaspers K. (1950). *Psicologia delle visioni del mondo*. Roma: Astrolabio.
- Kant E. (1999). *Critica della facoltà di giudizio*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata 1790).
- La Marca A. (2019). *Soft Skills e saggezza a scuola*. Brescia: Morcelliana.
- Lanier J. (2018). *Dieci ragioni per cancellare subito i tuoi account social*. Milano: Il Saggiatore.
- Lovari R., Rega A. (2019). Ripensare il cyberbullismo tra social media e messaggi d'odio. Pratiche, ibridazioni e traiettorie di ricerca. *Media Education – Studi, ricerche, buone pratiche*, 2, pp. 194-211.
- Lytard J.F. (1995). *Anima Minima. Sul Bello e sul Sublime*. Parma: Pratiche (Edizione originale pubblicata 1991).
- Manzi A. (1976). *Lettera ai bambini di quinta elementare*. In www.centroalbertomanzi.it/wp-content/uploads/2019/01/Alberto-Manzi-letterabimbiquinta-1976.pdf (ultima consultazione: 16/03/2021).
- Marshall D.L. (2010). The Origin and Character of Hannah Arendt. *Theory of Judgment. Political Theory*, 38, pp. 367-393.
- Meirieu P. (2019). *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*. Roma: Armando (Edizione originale pubblicata 2018).
- Morin E. (2018). *Conoscenza. Ignoranza. Mistero*. Milano: Raffaello Cortina (Edizione originale pubblicata 2017).
- Muratori L.A. (1742). *Delle riflessioni sopra il buon gusto nelle scienze e nell'arti*. Venezia: Niccolò Pezzana.
- Palermo M. (2020). L'insulto ai tempi dei social media: costanti e innovazioni. *Lingue e Culture dei Media*, 2, pp. 1-15.
- Portinaro P.P. (1986). Il problema di Hannah Arendt. La politica come cominciamento e la fine della politica. *Il Mulino, Rivista bimestrale di cultura e di politica*, 1, pp. 76-94.
- Postman N. (1984). *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*. Roma: Armando (Edizione originale pubblicata 1982).
- Scurati C. (2003). *Pedagogia della scuola*. Brescia: La Scuola.
- Terenzi P. (2002). *Per una sociologia del senso comune: studio su Hannah Arendt*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Tirocchi S. (2019). Il cyberbullismo tra emergenza e normalizzazione. In Gallina M.A. (Ed.), *Dal bullismo al cyberbullismo. Strategie socio-educative* (pp. 49-61). Milano: FrancoAngeli.