

## ARTICOLI

LUISA G. MUSSO\*

### FORMAZIONE DELLA PERSONA ED EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA SPUNTI A PARTIRE DA H. ARENDT

#### 1. *Dallo 'straniero' al 'nuovo': il compito educativo*

«La politica non è un asilo», ha affermato Hannah Arendt nella pagina conclusiva del tanto discusso reportage sul processo di Gerusalemme<sup>1</sup>, per smascherare la superficialità delle giustificazioni avanzate da chi affermava di essersi sentito necessitato ad agire a motivo degli ordini ricevuti dai propri superiori.

Entro le 'quattro mura' domestiche, lungo il percorso che conduce il bambino ad acquisire la sua personalità<sup>2</sup>, l'obbedienza rappresenta un atteggiamento non solo accettabile, ma decisamente auspicabile; per quanto assuma forme diverse, a seconda dell'età di chi è chiamato a esercitarla, essa costituisce infatti la risposta adeguata al servizio svolto da parte dei genitori e degli educatori. L'obbedienza del bambino, inizialmente cieca, e l'affidamento sempre più consapevole del fanciullo sono per Arendt requisiti indispensabili per la fecondità della relazione educativa instaurata e per la buona riuscita del progetto approntato per favorire la sua crescita armonica.

Tuttavia nell'ambito pubblico, entro il quale ciascuno fa ingresso con l'età adulta, tale atteggiamento muta radicalmente le proprie fattezze e il proprio valore. Un atto di obbedienza, compiuto da un cittadino a pieno titolo, è da considerarsi sempre come un atto di sostegno, di appoggio attivo o passivo, che da parte di costui richiede sia un assenso personale, sia l'assunzione di una responsabilità duplice, relativa non solo all'atto di cui deve rispondere (moralmente e giuridicamente), ma anche alle conseguenze provocate entro la più larga comunità di cui egli risulta membro.

---

\* Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano.

<sup>1</sup> H. ARENDT, *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, tr. it. di P. Bernardini, Feltrinelli, Milano 2007, p. 284.

<sup>2</sup> Assumiamo il termine 'personalità' secondo il significato a esso attribuito dall'autrice, secondo cui la qualità «personale» dell'individuo (distintiva della 'persona' rispetto al semplice 'essere umano') coincide con la sua qualità «morale», forgiata attraverso l'abitudine al rapporto con sé e la formazione della coscienza (EAD., *Alcune questioni di filosofia morale*, in EAD., *Responsabilità e giudizio*, tr. it. di D. Tarizzo, a cura di J. Kohn, Einaudi, Torino 2004, p. 67).

Perfino le circostanze, a volte pressanti, non possono che attenuare tale responsabilità, senza mai annullarla del tutto: anche nei contesti politici più estremi, come quelli architettati dai regimi totalitari, l'esperienza storica ci presenta infatti esempi di uomini che al dilagare del male opposero il proprio rifiuto, con una risoluzione eroica ma concreta e, dunque, imitabile<sup>3</sup>.

Sapersi fare carico di una responsabilità così grave, tuttavia, non si improvvisa. Per tal motivo, Hannah Arendt sembra identificare in questo il traguardo finale di tutta l'azione pedagogica, svolta dalla famiglia e dalle altre agenzie educative, prima fra tutte l'istituzione scolastica<sup>4</sup>. Stando alle riflessioni sviluppate nel saggio su *La crisi dell'istruzione* (1958), infatti, l'obiettivo fondamentale della scuola consisterebbe nel permettere ai giovani un passaggio graduale e consapevole dalla 'famiglia' al 'mondo'<sup>5</sup>, vale a dire nel prepararli ad assumersi i rischi connessi all'esposizione di sé nella vita pubblica. Pur senza esserlo in modo pieno, la scuola rappresenta per costoro il mondo entro cui sono destinati a inserirsi e gioca un ruolo eminentemente pubblico<sup>6</sup>: la sua funzione, che è quella di «stimolare il libero sviluppo di qualità e talenti peculiari»<sup>7</sup> – l'unicità personale di ognuno –, non è infatti collegata soltanto alla promozione delle singolarità, ma è primariamente orientata al mondo. Favorendo la trasformazione dello 'straniero' – tale è la condizione di ciascuno al primo ingresso nella nostra casa comune – in un 'nuovo' (véος, néos)<sup>8</sup> – un «qualcosa che non c'è mai stato prima d'ora»<sup>9</sup> –, il percorso scolastico dovrebbe mettere il giovane in grado di contribuire, a suo tempo, a «rimettere in sesto» quel mondo, costantemente minacciato «dalla natura mortale di chi lo crea e lo abita»<sup>10</sup>, mediante un rinnovamento inatteso che esprime l'originalità costitutiva di chi, come ogni uomo, rappresenta un imprevedibile *initium*. Se quindi l'autrice ha identificato «nella natalità»<sup>11</sup> il fulcro delle questioni che si pongono in materia scolastica, ciò non si discosta da quanto stiamo affermando; basata sulla comune esperienza del venire al mondo per nascita, la natalità infatti per un verso rappresenta per Arendt la fondamentale condizione di possibilità della libertà umana – la quale a sua volta si pratica nell'azione e nel giudizio –, per l'altro «fa riferimento al fatto che le persone nascono incessantemente all'interno di un mondo, e hanno continuamente bisogno di venire introdotte in quel mondo e nella relazione reciproca»<sup>12</sup>.

<sup>3</sup> Un caso citato da Arendt è quello di Anton Schmidt, un sergente della Wehrmacht tedesca che tra il 1941 e il 1942 si adoperò per procurare a partigiani ebrei, senza richiedere denaro, documenti falsi e camion militari, prima di essere scoperto, arrestato e giustiziato (cfr. EAD., *La banalità del male*, pp. 237-240).

<sup>4</sup> Cfr. E. HACHÉ, *Comment concilier autorité et liberté? Au sujet de la crise de l'éducation vue par Hannah Arendt*, «Laval théologique et philosophique», 61 (2005), p. 29.

<sup>5</sup> Nel paradigma teorico elaborato dall'autrice, 'mondo' (*world*) è un termine tecnico; per questo sarà utilizzato ripetutamente, senza essere quasi mai sostituito da altri. Per approfondire i significati principali di tale nozione, cfr. in particolare E. TAVANI, *Hannah Arendt e lo spettacolo del mondo. Estetica e politica*, La nuova talpa, Roma 2010, pp. 33-68.

<sup>6</sup> Cfr. H. ARENDT, *La crisi dell'istruzione*, in EAD., *Tra passato e futuro*, tr. it. di T. Gargiulo, a cura di A. Dal Lago, Garzanti, Milano 2001, p. 246.

<sup>7</sup> *Ibidem*.

<sup>8</sup> Con il termine *néos* ('nuovo'), i Greci indicavano infatti abitualmente il 'giovane'.

<sup>9</sup> *Ibidem*.

<sup>10</sup> *Ibi*, p. 250.

<sup>11</sup> *Ibi*, p. 229 (tr. modificata).

<sup>12</sup> N. LEVINSON, *The Paradox of Natalty: Teaching in the Midst of Belatedness*, in M. GORDON (ed.),

A nostro avviso e sulla scia di altri studi, il fulcro dell'azione educativa, quale è concepita dalla pensatrice ebreo-tedesca, consiste dunque nell'educazione all'esercizio della libertà, facoltà propria di ogni uomo ma pienamente atualizzabile solo in un contesto pubblico-politico; di tale pedagogia, inoltre, è parte integrante e complementare l'educazione alla responsabilità, non soltanto quella personale, ma anche quella 'collettiva', connessa cioè con la cittadinanza e la partecipazione alla vita pubblica. Potremmo anzi dire che è precisamente l'amore verso questa responsabilità bifronte – che rimanda per un verso ai giovani e alla loro maturazione personale, per l'altro al mondo comune e alla sua preservazione nel tempo – a costituire per Arendt il principio regolatore dell'agire educativo, oltre che lo stimolo necessario a determinarne l'efficacia.

In ultima istanza, infatti, queste differenti dimensioni della responsabilità e della libertà rimandano a loro volta alle condizioni più generali dell'esistenza umana sulla terra, vale a dire a 'natalità' e 'pluralità', che insieme rappresentano quel nucleo di *humanitas* così fondamentale da non poter essere modificato senza che ne risulti *ipso facto* annichilita la stessa dignità umana (la «statura dell'uomo»<sup>13</sup>). Radicata in questo nucleo originario, la libertà possiede per la nostra autrice una straordinaria capacità di resistenza (simile a quella che in psicologia viene definita 'resilienza'), fino a sopportare di vivere in situazioni estreme: anche nel caso-limite del contesto politico totalitario, in cui l'uso sistematico del terrore cercherebbe di estraniare l'individuo dal mondo, confinandolo nel più assoluto isolamento per poi fonderlo in una massa anonima, acritica e priva di spazio relazionale, l'essere umano potrebbe infatti mantenere la propria dignità, sperimentando la pluralità almeno all'interno del proprio io, nel processo del pensiero. E pure quando le leggi fondamentali della convivenza risultassero completamente sovvertite – tanto da giungere a comandare a un uomo di uccidere un altro uomo – la capacità di agire liberamente, di propria iniziativa e secondo il giudizio personale, non parrebbe venire meno, restando anzi l'unica facoltà in grado di salvare il singolo dal pericolo del collasso morale dell'allineamento e di evitare la catastrofe, almeno per il proprio sé<sup>14</sup>.

## 2. L'educazione fra *archein* e *prattein*

Inoltre, da un lato possiamo rilevare che le riflessioni arendtiane sull'educazione assumono il loro giusto valore solo alla luce del più vasto tema della dinamica della libertà, dall'altro dobbiamo aggiungere che esaminarle risulta assai interessante, poiché per-

---

Hannah Arendt and Education. *Renewing our Common World*, Westview Press, Boulder (Colorado) 2001, p. 13 (tr. propria).

<sup>13</sup> Cfr. V. SORRENTINO, *Introduzione a H. ARENDT, Verità e Politica (seguito da La conquista dello spazio e la statura dell'uomo)*, a cura di V. Sorrentino, Bollati Boringhieri, Torino 1995, pp. 19-25.

<sup>14</sup> Cfr. H. ARENDT, *Il pensiero e le considerazioni morali*, in EAD., *Responsabilità e giudizio*, p. 163 e inoltre EAD., *La vita della mente*, tr. it. di G. Zanetti, a cura di A. Dal Lago, Il Mulino, Bologna 1987, pp. 289-290. Oltre alla resistenza attiva, assai rara nel momento di massimo dispiegamento del regime totalitario, Arendt ha incluso fra le forme di 'azione' capace di opporsi al dilagare del male anche quella del rifiuto di unirsi agli altri, poiché in frangenti simili anche una semplice astensione dall'allineamento «diventa un fenomeno appariscente», di rilievo pubblico (*ibidem*; cfr. anche EAD., *La responsabilità personale sotto la dittatura*, in EAD., *Responsabilità e giudizio*, p. 40).

mette di osservare in atto quella stessa dinamica. Se infatti l'articolarsi dell'agire libero coinvolge due dimensioni tra loro irrelate, sicché l'iniziativa intraprendente e creativa di ciascuno (*ἀρχεῖν*, *archein*) sorge sempre entro un tessuto plurale di relazioni umane (*πράττειν*, *prattein*), e sulla lacuna fra passato e futuro l'unico ponte ideale può essere costituito dal 'principio' che ispira l'azione<sup>15</sup>, un ambito in cui tale complessità si sperimenta e si manifesta in modo privilegiato è proprio quello dell'educazione, a patto che la si intenda – cosa non scontata – quale forma di azione<sup>16</sup>.

La relazione educativa rappresenta il luogo in cui, guardando a ciò che è stato con un atteggiamento di memoria rispettosa, si pongono le condizioni per suscitare nei giovani degli inizi nuovi, veri, liberi. Così la novità, «di cui ogni generazione è appropria»<sup>17</sup>, sgorga spontaneamente dal terreno della 'tradizione', da quel rapporto col passato che è 'conservativo' perché chi è tenuto a istruire riconosce l'autorità conferitagli dagli anni con il loro graduale stratificarsi<sup>18</sup>, o perlomeno si coglie in relazione ad essa; poiché intuisce, in altre parole, che la legittimità del ruolo che ricopre «è fermamente radicata nell'autorità trascendente del passato considerato nel suo complesso»<sup>19</sup>.

Nel contempo, seppur in un senso molto peculiare<sup>20</sup>, l'educazione risulta sempre 'conservatrice' perché questa mediazione tra vecchio e nuovo, mentre introduce il giovane nel mondo, tende a un doppio scopo di tutela: a proteggere quest'ultimo dalla rovina del tempo e a custodire la novità rivoluzionaria del primo, senza pretendere di dominarla<sup>21</sup>. E ciò sembra possibile se l'educatore si lascia muovere da una passione per la 'cultura' nella sua interezza, rivolta non solo all'edificazione personale di coloro con cui ha a che fare – alla loro *cultura animi* –, ma anche alla custodia del mondo che ospita tutti<sup>22</sup>. Proprio educando persone 'colte', capaci di esercitare il proprio gusto nel giudizio, si stabiliscono d'altra parte le premesse per la preservazione del mondo, poiché soltanto l'*humanitas* – di cui la libertà è elemento costitutivo – rappresenta per la pensatrice «la posizione spirituale di chi sa come accudire, conservare e ammirare le cose del mondo»<sup>23</sup>.

<sup>15</sup> L'interpretazione della libertà e dell'agire arendtiani alla luce delle categorie di *archein* e *prattein* si trova in L.G. MUSSO, *Tra archein e prattein. Agire libero e fondazione politica nel pensiero di Hannah Arendt*, Vita e Pensiero, Milano 2014.

<sup>16</sup> Nel definire l'educazione come una forma di 'azione' e non di 'produzione', concordiamo con F. BARCENA - J.-C. MÈLICH, *L'educazione come evento etico. Natalità, narrazione e ospitalità*, tr. it. di C. Orlandi, a cura di C.G. Desbouts - J. Zdzieborski, LAS, Roma 2009, pp. 58-60.

<sup>17</sup> ARENDT, *La crisi dell'istruzione*, p. 250.

<sup>18</sup> L'esempio più evidente di questo tipo di concezione, che identificava l'autorità con l'«accrescimento» che il tempo avrebbe conferito ai depositari dello spirito fondazionale, è indicato da Arendt nella mentalità diffusa nella Roma antica (cfr. EAD., *Che cos'è l'autorità?*, in EAD., *Tra passato e futuro*, pp. 164-175 e S. GIORCELLI BERSANI, *L'auctoritas degli antichi. Hannah Arendt tra Grecia e Roma*, Le Monnier, Firenze 2010).

<sup>19</sup> ARENDT, *La crisi dell'istruzione*, p. 252.

<sup>20</sup> Le riflessioni arendtiane sull'educazione, che risentono dell'esistenzialismo dei maestri della pensatrice, si distanziano radicalmente da quegli approcci che nel contesto anglosassone sono identificati come 'conservatori', per il rilievo attribuito alla promozione della libera iniziativa degli educandi (cfr. M. GORDON, *Hannah Arendt on authority: Conservatism in education reconsidered*, «Educational Theory», 49 [1999], pp. 161-180).

<sup>21</sup> Cfr. ARENDT, *La crisi dell'istruzione*, pp. 250-251 e LEVINSON, *The Paradox of Natalità*, pp. 16-21.

<sup>22</sup> Cfr. HACHÉ, *Comment concilier autorité et liberté*, p. 23.

<sup>23</sup> H. ARENDT, *La crisi della cultura: nella società e nella politica*, in EAD., *Tra passato e futuro*, p. 289.

In sintesi, dunque, potremmo affermare che il singolare intreccio di intraprendenza innovativa e tradizione condivisa, istanza fondativa e prassi conservativa, che caratterizza per Arendt l'agire politico libero perché rimanda – in ultima analisi – alle fondamentali condizioni umane di natalità e pluralità, sembra mostrarsi con particolare evidenza nell'ambito dell'educazione<sup>24</sup>, che merita pertanto un'attenzione speciale.

### 3. Educazione e politica

Una simile analisi, tuttavia, deve essere condotta con la consapevolezza che per la nostra autrice la sfera educativa risulta contrassegnata da alcuni tratti che appartengono a essa in modo specifico e non riguardano, invece, quella politica, proprio perché quest'ultima «non è un asilo», e nemmeno una scuola. In politica, un'indebita applicazione della *forma mentis* propria dell'educare non può che portare a concezioni dello Stato quali quella paternalistica, proposta da Filmer, o quella etica, profilata da Hegel, guardate con grande sospetto da chi – come Arendt – ha vissuto l'epoca storica dei totalitarismi<sup>25</sup>. Come puntualizzato con asserzioni nette, l'applicazione al politico di considerazioni o esempi tratti da situazioni proprie del pedagogico, compiuta già a partire da Platone e Aristotele, avrebbe comportato una confusione assai dannosa per entrambi gli ambiti, poiché «chi governava prendeva un atteggiamento da educatore»<sup>26</sup>, inadeguato alla parità che caratterizza i rapporti fra cittadini adulti<sup>27</sup>, «mentre gli educatori venivano accusati di esercitare un dominio»<sup>28</sup> entro una relazione nella quale l'aspetto dell'autorità, intesa quale superiorità legata al trascorrere del tempo e da esso limitata, costituisce altresì un elemento essenziale<sup>29</sup>.

<sup>24</sup> Un approccio di questo tipo alle tematiche pedagogiche, tuttavia, non manca oggi di attirare critiche. Come ricordato da Durst facendo riferimento alle tesi di M. Perniola, in una situazione in cui l'esperienza – specie quella dei giovani – conosce «un solo tempo, il presente, e un solo luogo, la presenza», il controverso binomio di 'tradizione' e 'innovazione' potrebbe risultare obsoleto; potrebbe perfino diventare difficile avanzare una pretesa di progettualità pedagogica, cui invece non intendiamo rinunciare (cfr. M. DURST, *Filosofia dell'educazione per la scuola*, Franco Angeli, Milano 2010, pp. 27-29; la citazione proviene da M. PERNIOLA, *Transiti. Filosofia e perversione*, Castelvecchi, Roma 1998, p. 16).

<sup>25</sup> Cfr. R. FILMER, *Patriarca o il potere naturale dei re*, in J. LOCKE, *Due trattati sul governo di John Locke col Patriarca di Robert Filmer*, a cura di L. Pareyson, UTET, Torino 1948, pp. 439-527 e G.W.F. HEGEL, *Lineamenti di filosofia del diritto, ossia diritto naturale e scienza dello Stato in compendio*, tr. it. di F. Messineo, Laterza, Bari 1913, pp. 210-298. Nella filosofia hegeliana della storia, e nella ripresa di quest'ultima operata a suo modo da Marx, la pensatrice di Hannover ha spesso individuato alcuni 'germi' dei movimenti totalitari del Novecento.

<sup>26</sup> ARENDT, *Che cos'è l'autorità?*, p. 164.

<sup>27</sup> La parola 'educare', in politica «suona molto male: chiunque voglia "educare" gli adulti, in realtà vuole farsi loro tutore, vietando loro l'accesso alla politica attiva» (EAD., *La crisi dell'istruzione*, p. 232; cfr. anche *ibi*, pp. 247-248).

<sup>28</sup> EAD., *Che cos'è l'autorità?*, p. 164.

<sup>29</sup> Cfr. *ibi*, pp. 161-164 e EAD., *La crisi dell'istruzione*, p. 248. Va aggiunto che, nelle riflessioni che stiamo esaminando, l'autrice si concentra specificamente sul ristretto ambito dell'istruzione, più che sull'educazione in tutta la sua ampiezza. Una tale mancanza di precisione, poco usuale per una specialista delle distinzioni, trova ragione nell'obiettivo del saggio considerato, che non si pone quale testo di filosofia dell'educazione, bensì come esercitazione di pensiero e di giudizio politico, applicato a un ambito di interesse comune quale quello dell'educazione, in senso lato, e della trasmissione del sapere.

Se quindi nell'ambito pedagogico, più che in ogni altra sfera, «l'autorità si mostra necessaria con palese evidenza», ciò non significa che tale nozione di autorità vada estesa *tout court* al politico; anzi, proprio perché quest'ultimo si costituisce come spazio entro cui tra le persone vige un rapporto di reciproca uguaglianza, l'autorità andrà qui intesa senza dubbio secondo un'accezione diversa, in cui il riferimento a un principio ideale e universale risulterà prioritario rispetto al semplice fattore temporale<sup>30</sup>. A tal riguardo, inoltre, occorre aggiungere alcune precisazioni.

### 3.1. *Educazione e maturità politica*

In primo luogo, è certo che il reputare ingiustificabile, nell'ambito politico, un tipo di atteggiamento riconosciuto adeguato entro quello pedagogico non significa affatto negare valore alla ricerca e alla pratica dell'educazione degli adulti – o più precisamente al '*lifelong learning*' (espressione con cui si sottolinea la coestensione tra apprendimento e arco vitale) –, attualmente sempre più stimata e diffusa. Con parole della stessa pensatrice, potremmo anzi sostenere che essa «può influire moltissimo sulla formazione, sul pieno sviluppo o l'arricchimento della personalità» di questi ultimi. Ciò che interessa sottolineare, però, è che al momento dell'ingresso nella sfera pubblico-politica, caratterizzata dall'uguaglianza reciproca, una serie di competenze personali – quelle richieste dall'esercizio attivo della cittadinanza – dovrebbero essere ormai giunte a un livello sufficiente di maturazione, sì da non necessitare di ulteriore educazione. In tal senso, quindi, l'educazione degli adulti resta per Arendt complessivamente «indifferente ai fini politici», perché non riguarda le attitudini indispensabili alla vita politica, salvo ovviamente nei casi – che dovrebbero essere eccezionali – in cui si mostri necessario un recupero di quel bagaglio di capacità, per qualche ragione non acquisito in gioventù<sup>31</sup>.

E se la posizione arendtiana, pur con queste puntualizzazioni, può risultare eccessivamente netta, perché sembra frammentare l'integralità del processo di formazione della persona indicandone tempi dalla scansione rigida e suddividendone le aree senza considerare l'influenza che le abilità e le competenze, consolidate nel tempo, esercitano costantemente l'una sull'altra, va senza dubbio tenuto presente che l'intento di fondo della pensatrice non è di sviluppare una teoria dell'educazione, ma di richiamare l'attenzione di ogni cittadino adulto sulla serietà delle responsabilità politiche che la vita in società comporta.

La prospettiva adottata, in altri termini, non ha lo scopo di evidenziare le differenti fasi evolutive dell'esistenza del singolo soggetto, quanto piuttosto i diversi ambiti entro cui si muove la vita della comunità: il privato, in cui la qualità verticale delle relazioni intergenerazionali contrasta con l'esercizio pieno della libertà (inteso come godimento della libertà politica), e il pubblico-politico, in cui la pratica attiva della libertà esige per un verso l'eguaglianza reciproca, per l'altro la capacità di far corretto uso della libertà, vale a dire la responsabilità. Sostenere quindi che l'educazione – come altre – sia un'attività 'pre-politica'<sup>32</sup> e non rientri nelle mansioni della politica

<sup>30</sup> *Ibi*, p. 164. Cfr. anche MUSSO, *Tra archein e pratein*, pp. 148-154.

<sup>31</sup> ARENDT, *Che cos'è l'autorità?*, p. 164.

<sup>32</sup> 'Pre-politico' è per Arendt ciò che precede lo spazio dell'azione politica: o perché concorre a instaurarlo, come nel caso dell'attività di definizione dei confini territoriali e delle leggi fondamentali, o perché

non significa soltanto, né principalmente, che vada esercitata in una sfera distinta da quella pubblica ed esclusa dalle competenze della politica, bensì soprattutto che essa costituisce una premessa indispensabile perché gli individui risultino poi in grado di ricoprire le funzioni e i ruoli richiesti dalla vita in comune, dal *bios politikòs*<sup>33</sup>.

Ciò che pertanto ci pare utile ribadire – sulla scorta delle riflessioni arendtiane –, è soprattutto il rilievo che merita attualmente l'educazione alla cittadinanza, perché alcuni sintomi di quell'estraniamento dal mondo che si sarebbe diffuso col nascere della società di massa, e che nel secolo scorso avrebbe costituito l'*humus* su cui avrebbe attecchito il seme delle ideologie totalitarie, si possono riscontrare nella diffusa apatia, se non vero e proprio disgustato disprezzo, che larga parte dei giovani manifesta ancor oggi nei confronti della cosa pubblica e della conduzione di questa.

### 3.2. Autorità e autorevolezza. Ecco il 'nostro' mondo

Inoltre, se la verticalità propria della relazione educativa non deve – secondo Arendt – trovare posto nell'ambito pubblico-politico, non è altrettanto vero che l'autorità educativa non debba possedere qualche tratto in comune con quella politica. Anzi, anche nel primo caso, l'autorità sembra contraddistinguere non tanto chi solamente 'conosce' le cose del mondo o parte di esse, e sa perciò istruire gli altri in proposito, bensì chi a tale qualifica aggiunge la propria personale assunzione di responsabilità nei confronti del mondo dischiuso agli occhi dei propri ascoltatori.

La 'vera' autorità, che Hannah Arendt ha fatto coincidere con l'autorevolezza, appartiene a quanti non intendono 'introdurre' i giovani in un mondo a se stessi estraneo, ma cercano di 'accoglierli' in un mondo che amano e di cui si sentono intimamente partecipi, pur desiderandolo magari molto diverso da come effettivamente è. Proprio perché esso muta di continuo, e i cambiamenti derivano dall'intrecciarsi delle storie che le libere azioni hanno innescato, «la vera autorità è sempre stata associata a un assumersi la responsabilità di come vanno le cose»<sup>34</sup>, ossia nel farsi carico della propria responsabilità collettiva. Solo riconoscendosi parte attiva delle trasformazioni che senza sosta investono il nostro *habitat* comune, infatti, si possono abituare le nuove generazioni all'idea che l'orientamento di queste dipenda anche dal loro apporto. Per preparare i giovani a prendere su di sé la responsabilità 'per' il mondo, quindi, il primo passo da compiere – da parte di chi educa – è quello di accettare la responsabilità 'del' mondo quale si presenta quando se ne aprono le porte<sup>35</sup>, senza smettere tuttavia di coltivare «la speranza di una sua tenuta quale condizione di migliorabilità»<sup>36</sup>.

Tale principio regolatore dell'educazione, che pone al centro dell'attenzione la libertà e la responsabilità politica o collettiva, e non soltanto quella personale, comporta conseguenze pratiche anche per l'impostazione della scuola: sono infatti

---

contribuisce a formare politicamente la fisionomia dei cittadini destinati ad abitarlo; il che vale, oltre che per le due attività appena citate, anche per l'educazione.

<sup>33</sup> Di questo avviso si mostra anche S. SMITH, *Education for Judgment: An Arendtian Oxymoron?*, in GORDON, *Hannah Arendt and Education*, specialmente pp. 67-79.

<sup>34</sup> ARENDT, *La crisi dell'istruzione*, p. 247.

<sup>35</sup> Cfr. *ibi*, pp. 247-249.

<sup>36</sup> DURST, *Filosofia dell'educazione per la scuola*, p. 26.



le responsabilità politiche, che ogni giovane è destinato ad assumersi, a esigere dall'istituzione scolastica – quale interstizio pre-politico di apertura al mondo e ambito privilegiato di educazione alla cittadinanza – sia una speciale valorizzazione di quegli spazi di rapporto alla pari che vi sussistono, sia una modulazione del rapporto di autorità tale che quest'ultima risulti ordinata allo sviluppo dell'autonomia di quell'individualità plurale<sup>37</sup> che ogni soggetto rappresenta. E anche quella speciale forma di dipendenza che si instaura entro la relazione educativa, in quanto rapporto di cura, non è pertanto da considerarsi «come una malattia ma come una modalità relazionale costitutiva della vita umana, giocata sempre sullo snodo con l'autonomia»<sup>38</sup> e l'originalità personale, che la buona cura tende complessivamente a promuovere.

Se infatti il nuovo, in quanto tale, non si può 'produrre' sulla base di programmi predefiniti<sup>39</sup>, ciò su cui invece si può lavorare – nella scuola come in tutti i contesti formativi – sono le condizioni perché quell'originalità possa emergere ed esprimersi, al momento opportuno: si può sostenere ciascuno nel delicato processo di maturazione della propria personalità (il *Self*), custodendo la sua novità sia proteggendolo dalla luce insostenibile della pubblicità, sia forgiando in lui un'attitudine al ricordo, che gli darà accesso a quella dimensione della profondità dalla quale soltanto possono sgorgare, per Arendt, delle azioni e dei giudizi autenticamente liberi<sup>40</sup>. Nel contempo, facendo leva sulla capacità immaginativa di cui ogni persona è dotata – e che risulta peraltro nei giovani particolarmente vivace – si può sollecitare un continuo allargamento della sua posizione di pensiero, per dare forma a un abito mentale di tipo critico e preservare il singolo dai rischi del soggettivismo individualista.

---

<sup>37</sup> Adottiamo questa felice espressione di M. Durst, che nel volume *Filosofia dell'educazione per la scuola* sintetizza l'antropologia filosofica arendtiana (o – come preferito da altri – la sua fenomenologia dell'essere umano), poiché ci appare in sintonia con il contenuto fondamentale della 'condizione umana' quale è intesa dalla nostra pensatrice. A prescindere dal dibattito sulla tenuta teoretica della distinzione tra la nozione arendtiana di 'human condition' e quella più tradizionale di 'natura umana', infatti, ciò che è certo è che nella prima spiccano le dimensioni della 'natalità' e della 'pluralità', le quali a loro volta dicono rispettivamente dell'unicità irripetibile e dell'essere-in-relazione che caratterizzano ciascun uomo, dal momento in cui nasce sulla terra. Il volume di Durst, d'altro canto, rappresenta un riferimento privilegiato per il presente lavoro, poiché nella *Prefazione* dell'opera – che pur non si presenta quale ricostruzione articolata di una presunta filosofia arendtiana dell'educazione – si esplicita un considerevole debito nei confronti di «alcune tematiche di fondo del pensiero di Hannah Arendt». Per quanto richiamate solo in forma di annotazioni circostanziate, quindi, le riflessioni della filosofa di Hannover – di cui Durst rappresenta nel panorama italiano un'illustre studiosa – avrebbero offerto all'autrice l'angolatura da cui formulare la propria proposta pedagogica, sintesi originale e complessiva dei numerosi anni di lavoro accademico dedicati alla filosofia dell'educazione e alle sue implicazioni teoriche, nonché della vasta esperienza di vita scolastica acquisita direttamente e indirettamente (cfr. *ibi*, pp. 9-10).

<sup>38</sup> *Ibi*, p. 198.

<sup>39</sup> Cfr. ARENDT, *La crisi dell'istruzione*, p. 232.

<sup>40</sup> Stando alle parole scritte da H. Jonas dopo la scomparsa dell'amica, d'altra parte, la capacità di scavare in profondità costituiva uno dei tratti peculiari di H. Arendt (cfr. H. JONAS, *Hannah Arendt. 1906-1975*, «Social Research», 43 [1976], pp. 3-5). Sull'educazione quale «pedagogia della radicale novità», coniugando formazione al ricordo, alla responsabilità verso l'altro e alla libertà, intesa quale capacità di inizio «contrattata nel contesto di una sfera pubblica plurale», cfr. anche BÀRCENA - MELICH, *L'educazione come evento etico*, pp. 9-49 (le citazioni provengono dalle pp. 9 e 48).



#### 4. *Le radici della persona*

Proprio perché, entro il complesso dell'opera arendtiana, il nucleo dell'*humanum* può individuarsi nella libertà, l'educazione al retto uso di quest'ultima – e alla responsabilità che ne deriva – coincide in fondo con l'edificazione stessa della persona, nella sua dimensione morale. Parlare di 'persona morale' è infatti, per l'autrice, ridondante: per la sua qualità morale, acquisita mediante l'abitudine al pensiero e al ricordo, la 'persona' si distingue già dal semplice 'uomo', membro indistinto della specie umana<sup>41</sup>.

##### 4.1. *Educare al rapporto con se stessi. Insegnare il ricordo*

Nella forma del silenzioso dialogo tra sé e sé, che attualizza la differenza percepita al proprio interno – la 'coscienza' – e consolida nel tempo una feconda amicizia con se stessi, l'attività del pensare forgia infatti il «nostro io più intimo» (il nostro 'chi'); è la voce di questa «nuda "ecceità"»<sup>42</sup> di individui unici, identificabile ancorché indefinibile, a *per-sonare* attraverso le diverse maschere dei nostri ruoli sociali<sup>43</sup>, rendendosi così manifesta.

Questo tipo di pensiero (*thinking*) rappresenta per la filosofa una potenzialità insita in ogni essere umano, connessa con la semplice dimensione della vita biologica – di cui costituirebbe il livello più elevato<sup>44</sup> –, e perciò indipendente dalla situazione sociale o professionale e dalla preparazione culturale di ciascuno. Esso non si identifica con la competenza (*know-how*) che applichiamo alla soluzione di problemi specifici di tipo tecnico né con la conoscenza (*knowledge*) che progressivamente dà forma a un sapere scientifico, ma piuttosto con un *habitus* mentale di ricerca che, mosso da un amore appassionato per il senso delle cose – «di tutto ciò che accade nella vita»<sup>45</sup> –, si alimenta di un quotidiano «appuntamento con se stessi»<sup>46</sup> e che, per questo motivo, richiede perseveranza di impegno, coraggio d'esame e apertura al dialogo, *in primis* con il proprio sé<sup>47</sup>.

Più precisamente, l'attività dialogica del pensare si configura come un continuo 'ri-pensare' e per questo «implica sempre il ricordo»<sup>48</sup>, fino quasi a identificarsi con

<sup>41</sup> Cfr. ARENDT, *Alcune questioni di filosofia morale*, pp. 67 e 86.

<sup>42</sup> EAD., *Prologo*, in *Responsabilità e giudizio*, pp. 11-12.

<sup>43</sup> È questa infatti una delle aree semantiche cui si fa risalire la controversa etimologia del termine latino 'persona' (cfr. *ibi*, pp. 10-12).

<sup>44</sup> Vivere, lavorare e pensare – leggiamo nei *Diari* – «si coappartengono» e costituiscono i tre gradini dell'essere-vivi (EAD., *Quaderni e diari. 1950-1973*, a cura di C. Marazia, Neri Pozza, Vicenza 2011, XXV, 82, p. 546). Di più – come desunto dall'insegnamento socratico –, senza il pensiero «la vita non soltanto non sarebbe degna di essere vissuta, ma non sarebbe neppure una vita reale, di gente davvero viva» (EAD., *Il pensiero e le considerazioni morali*, p. 151. Cfr. EAD., *Comprensione e politica. Le difficoltà del comprendere*, in EAD., *Archivio Arendt 2. 1950-1954*, tr. it. di P. Costa, a cura di S. Forti, Feltrinelli, Milano 2003, p. 79 e EAD., *La vita della mente*, pp. 286-287. Cfr. infine PLATONE, *Apologia*, 30, 38).

<sup>45</sup> ARENDT, *La vita della mente*, p. 272. Espliciti sono qui gli echi dell'*eros* socratico e del kantiano 'bisogno della ragione', ma sono pure evidenti quelli del 'pensiero appassionato' heideggeriano, cui Arendt sarebbe stata introdotta a Marburgo: cfr. *ibi*, pp. 272-274; EAD., *Il pensiero e le considerazioni morali*, pp. 155-156 e EAD., *Martin Heidegger a ottant'anni*, «MicroMega», 3 (1988), pp. 169-179.

<sup>46</sup> EAD., *Il pensiero e le considerazioni morali*, p. 162.

<sup>47</sup> Cfr. *ibi*, pp. 143-144 e EAD., *La vita della mente*, pp. 137-150 e 183-185.

<sup>48</sup> EAD., *La vita della mente*, p. 161; cfr. anche *ibi*, p. 170.

esso, sia perché germoglia dal ricordo di un'esperienza, sia perché col tempo, nel suo ripetersi con costanza, può sviluppare un quadro di concetti che del ricordo costituisce il presupposto fondamentale. Sedimentando nell'animo tali nozioni, nelle quali condensa l'esperienza distillandone il significato, il pensiero assicura infatti il ricordo, poiché fornisce alla mente quei «segnali indicatori» di cui essa ha bisogno «per i futuri ricordi e anche solo per un semplice riferimento»<sup>49</sup>.

Radiciando l'essere umano nelle esperienze vissute o con cui ci si è confrontati, il pensiero conferisce inoltre la profondità e la stabilità che sono per Arendt frutto della memoria<sup>50</sup> e che gradatamente permettono di assumere una propria posizione nel mondo, di formarsi un'opinione personale, così indispensabile perché anche il dialogo con gli altri si trasformi in un incontro autenticamente costruttivo, generatore di giudizio. «Pensare e ricordare» – leggiamo in *Alcune questioni di filosofia morale* – «sono modi in cui gli uomini mettono radici e prendono posto nel mondo [...]. E quella che definiamo persona o personalità, distinta dall'essere semplicemente appartenenti al genere umano, in effetti emerge da questo processo di pensiero che ci fa mettere radici»<sup>51</sup>.

D'altro canto, anche l'incapacità di pensare resta purtroppo «la possibilità sempre latente in ciascuno di noi»<sup>52</sup>, come sembra aver insegnato l'esperienza dei totalitarismi e, in particolare, il fenomeno dell'allineamento generale delle grandi masse alle ideologie che quei regimi propugnavano. Si può scegliere di non iniziare mai a pensare, vivendo sempre 'fuori' di sé in un continuo *divertissement*, senza rientrare mai in se stessi – 'a casa', per dirla con Socrate – per esaminare le cose con il proprio 'misterioso compagno'. Così la presenza di quell'amico, che con impazienza attende di incontrarci e di confrontarsi con noi, può passare completamente inavvertita.

Quest'ultimo tipo di atteggiamento, scoperto da Arendt nel tentativo di 'comprendere' i tratti della figura di Eichmann, viene a coincidere dunque con il «rifiuto di essere persone»<sup>53</sup>, con un desiderio – più o meno consapevole e accentuato, eppur mai scevro di responsabilità – di restare un semplice 'funzionario', definito dal proprio ruolo sociale (dal 'che cosa')<sup>54</sup>, o un puro nessuno, nascosto nell'anonimato inautentico del *das Man* heideggeriano. Il risultato di una simile disposizione di vita è quello di esseri umani che «pattinano sulla superficie degli eventi», di uomini 'senza radici' pronti a farsi «ballottare a destra e a manca»<sup>55</sup> dall'affascinante coerenza logica che caratterizza ogni ideologia compiuta<sup>56</sup>.

Quando dunque Hannah Arendt ha riconosciuto ai genitori il compito di prendersi cura della dimensione 'vitale' dei figli nella sua interezza, promuovendo tutto ciò che concorre alla conservazione e arricchimento della vita, una volta generata<sup>57</sup>, l'autrice non può che aver inteso attribuire loro anche la responsabilità di educarli a pensare,

<sup>49</sup> EAD., *Sulla rivoluzione*, tr. it. di M. Magrini, Einaudi, Torino 2006, p. 253.

<sup>50</sup> Cfr. EAD., *Che cos'è l'autorità?*, p. 133.

<sup>51</sup> EAD., *Alcune questioni di filosofia morale*, p. 86.

<sup>52</sup> EAD., *Il pensiero e le considerazioni morali*, p. 162.

<sup>53</sup> EAD., *Alcune questioni di filosofia morale*, p. 95.

<sup>54</sup> Sulla figura del 'funzionario', in cui il 'chi' (*who*) personale resta in subordine rispetto al 'che cosa' (*what*) della funzione sociale ricoperta, cfr. BÀRCENA - MÈLICH, *L'educazione come evento etico*, pp. 62-63.

<sup>55</sup> ARENDT, *Alcune questioni di filosofia morale*, p. 86.

<sup>56</sup> Cfr. EAD., *A tavola con Hitler*, in EAD., *Archivio Arendt 2*, pp. 67-68 e EAD., *Le origini del totalitarismo*, tr. it. di A. Guadagnin, a cura di A. Martinelli, Einaudi, Torino 2004, pp. 641-649.

<sup>57</sup> Cfr. EAD., *La crisi dell'istruzione*, pp. 242-244.

attraverso un esercizio che d'altra parte – per la natura stessa del pensiero – esige sempre una condizione di riparo rispetto all'impegno cui coinvolge ogni attività pubblica<sup>58</sup>, e di cui proprio l'ambiente domestico potrebbe quindi favorire l'apprendimento, almeno inizialmente. È anzi proprio nell'educazione dei figli al pensiero che si può forse identificare – a nostro avviso – l'aspetto privilegiato in cui i genitori possono prendere su di sé quella responsabilità per il mondo che, secondo quanto sostenuto dalla pensatrice, risulta sempre implicata nell'azione pedagogica.

Ciò non significa, tuttavia, che tale responsabilità sia di pertinenza esclusiva della famiglia; anzi, in un paradigma teorico quale quello arendtiano, così condizionato dalla dicotomia tra privato e pubblico, tra vita biologica (individuale e familiare) ed esistenza 'mondana', il tirocinio necessario per abituarsi a pensare sembra quasi situarsi nell'interstizio tra l'una e l'altra perché, pur collocandosi ancora nell'ambito della prima, concorre a formare la 'personalità' di ciascuno, la quale a sua volta implica la titolarità del diritto a uno spazio pubblico<sup>59</sup>. Per questa ragione, in misura preponderante, esso è dall'autrice affidato all'opera dell'istituzione scolastica, che svolge un ruolo di 'cerniera' fra i due ambiti, preparando l'ingresso dei giovani nel vero e proprio mondo delle relazioni pubbliche, che si instaurano fra cittadini adulti.

In particolare, per quanto la pensatrice non si sia mai espressa su temi così specifici, potremmo aggiungere che balza allora in primo piano la cruciale funzione che nell'*iter* della formazione scolastica può assumere l'insegnamento della filosofia. Intesa infatti quale esercizio di pensiero (*thinking*) che scaturisce dallo stupore (*wonder*), colmo di gratitudine, per la realtà quale ci è stata data – il 'nudo Che' delle cose –<sup>60</sup>, essa costituisce un'attività umana certamente vitale e ineliminabile, alla quale occorre tuttavia essere avviati e sollecitati. Non a caso il filosofo per eccellenza, secondo il canone arendtiano, rimarrà sempre Socrate, che usava spesso paragonare il proprio compito a quello dell'ostetrica, poiché si affiancava ad altri per sostenerli nel parto delle proprie idee. Del resto la stessa Arendt – afferma chi ne seguiva i corsi – «non ci riempiva la testa di conoscenza (*knowledge*), ma ci insegnava a “pensare” (*thinking*); e nella sua accezione del termine, ciò aveva una valenza pratica, in quanto l'abitudine a pensare è – come diceva – “tra le condizioni che tengono gli uomini lontano dal compiere il male”».

Ma per educare i giovani a un corretto uso della libertà e a una generosa assunzione di responsabilità nei confronti del mondo, anche l'insegnamento della storia può rivestire un ruolo decisivo, come testimoniano i molti '*historical tour*' con cui Hannah Arendt usava dare inizio ai propri corsi e ai propri scritti<sup>61</sup>. D'altra parte la comprensione della realtà, che prelude alla sua accettazione, «discende dalla storia» e dalle disposizioni che la frequentazione assidua di questa disciplina può favorire nei confronti del mondo e dei suoi abitanti. Come scriveva l'autrice riproponendo un amato passaggio de *La mia Africa* (1937), secondo cui «tutti i dolori possono essere sopportati se vengono messi in un racconto, o se si narra, su di essi, un racconto (*all sorrows can be borne, if you put them into a story*)»<sup>62</sup>, anche le realtà più dure discoprono un

<sup>58</sup> Cfr. EAD., *La vita della mente*, pp. 161-183 e 291-312.

<sup>59</sup> Cfr. EAD., *La crisi dell'istruzione*, p. 245.

<sup>60</sup> Cfr. EAD., *La vita della mente*, p. 512.

<sup>61</sup> Cfr. *ibi*, pp. 244 e 250-251.

<sup>62</sup> EAD., *Isak Dinesen: 1885-1962*, «aut-aut», 239-240 (1990), p. 169. Cfr. K. BLIXEN, *La mia Africa*,

significato a chi ne ascolta la storia con quel ‘cuore comprensivo’ che solo un uomo saggio come Salomone poteva desiderare sopra ogni cosa<sup>63</sup>. Se dunque «l’occhio dello storico è solo lo sguardo, scientificamente addestrato, della comprensione umana»<sup>64</sup>, non c’è allora dubbio che un simile allenamento possa rivelarsi fondamentale, dal punto di vista esistenziale, per chi si sta apprestando a prendere posto in quel mondo, perché per rinnovarlo dal di dentro è necessario innanzitutto essersi riconciliati con tutti quegli elementi (persone, eventi,...) che impedirebbero, altrimenti, di sentirsi coinvolti in primo piano nella sua storia.

#### 4.2. *Verità di fatto e immaginazione. Una comprensione plurale della realtà*

Pensare e ricordare non costituiscono con la realtà un circuito chiuso. Al contrario, nel proprio continuo tentativo di comprenderla, ponendosi «in armonia con essa»<sup>65</sup> attraverso elaborazioni successive, il processo del pensiero non resta per Arendt sterile nella misura in cui, oltre a tener docilmente conto di quest’ultima – senza pretendere con le proprie teorie né di cancellare i fatti, né di oltrepassare i limiti da essi definiti –, si apre alle correzioni e alle integrazioni che senza sosta provengono dal confronto con gli altri.

Abbozzando una sintesi, potremmo affermare che il punto di vista di ciascuno, la sua opinione o *doxa* (il proprio ‘mi pare’, *dokei moi*), risulta tanto più ‘comprensiva’ quanto più è insieme ‘imparziale’ e ‘rappresentativa’, vale a dire quanto più è capace di raccogliere insieme (*cum-prehendere*) i vari elementi del fenomeno o evento che osserva, considerando sia gli aspetti così risaputi da imporsi da sé come dati acquisiti e ‘oggettivi’ (le ‘verità di fatto’, come usava chiamarli la filosofa con espressione leibniziana), sia i suggerimenti offerti dalle opinioni interpretative altrui<sup>66</sup>. Esse pure, d’altro canto, diventano dei dati di cui tener conto, poiché si presentano e ‘ri-presentano’ alla nostra mente ogniqualvolta instauriamo con gli altri un dialogo aperto, effettivo o immaginato.

Il contatto con gli altri e con la realtà che ci accomuna, e con esso la possibilità di ulteriori esperienze e rielaborazioni del pensiero, non viene quindi perduto in questo dialogo solitario, perché attraverso l’immaginazione i nostri simili «sono rappresentati nell’io»<sup>67</sup> con cui continuamente ci confrontiamo.

---

Feltrinelli, Milano 1958, p. 175.

<sup>63</sup> ARENDT, *Comprensione e politica*, p. 97. Cfr. anche *I Re* 3, 9.

<sup>64</sup> EAD., *Comprensione e politica*, p. 93.

<sup>65</sup> EAD., *Sulla rivoluzione*, p. 254.

<sup>66</sup> Tra «opinione e verità fattuale», commenta Maletta, «non si dà un rapporto di opposizione, ma bensì di complementarità: fatti e opinioni si “co(r)-reggono” in quanto i primi informano le seconde e queste sono legittime in quanto rispettano i dati di fatto» (S. MALETTA, *Contro l’impero del kitsch. Arendt e il principio antropologico*, in Id. [a cura di], *Il legame segreto. La libertà in Hannah Arendt*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2005, p. 102; cfr. ARENDT, *Verità e politica*, pp. 44-45).

<sup>67</sup> EAD., *Le origini del totalitarismo*, p. 652. Sul ‘pensiero rappresentativo’, come sugli altri aspetti della concezione arendtiana del giudizio, resta fondamentale il riferimento a R. BEINER, *Hannah Arendt on Judging*, in H. ARENDT, *Lectures on Kant’s Political Philosophy*, ed. by R. Beiner, The University of Chicago Press, Chicago 1982, pp. 89-156 (in particolare le pp. 106-109).

Nel mettere dunque in risalto gli strenui tentativi nazisti di creare «vuoti di oblio» ove sbiadisse «ogni differenza tra bene e male»<sup>68</sup>, la pensatrice ha inteso sottolineare una delle strategie più propriamente ‘totalitarie’ del sistema hitleriano, poiché lo sforzo per impedire la ricerca di senso, tipica del pensiero rammemorante, e per azzerare le possibilità di giudizio critico, manifesta un desiderio di dominio ‘totale’, che mira ad annichilire ‘tutto’ l’uomo e ad ammutolire ‘tutti’ gli uomini<sup>69</sup>. Nel contempo, però, ha anche mostrato un lato debole di quel regime, poiché il progetto di rendere superflui tutti gli uomini – sperimentato nei campi di concentramento – rivela un delirio d’onnipotenza che non poteva che scontrarsi con le condizioni più fondamentali dell’esistenza umana e con le loro promesse: con la libertà che ogni nuova nascita racchiude e con l’esperienza della realtà che ci proviene dal vivere al plurale<sup>70</sup>.

Per quanto infatti certi fenomeni possano venire oscurati – o talora perfino occultati<sup>71</sup> – dalla malevolenza o dall’ottusità morale di alcuni, per Arendt le azioni compiute dagli uomini producono storie (*stories*) che tra loro si intrecciano e insieme rientrano tutte nel grande libro della storia umana (*history*)<sup>72</sup>, sì da non poter mai essere rimosse del tutto. «Nessuna cosa umana», leggiamo ne *La banalità del male*, «può essere cancellata completamente e al mondo c’è troppa gente perché certi fatti non si risappiano: qualcuno resterà sempre in vita per raccontare»<sup>73</sup>: è la pluralità umana a garantire ai fatti una propria oggettività storica, la quale è custode anche del loro significato. Ed è la medesima pluralità, insita perfino all’interno di ognuno di noi e capace di costituirci in relazione con gli altri<sup>74</sup>, a consentire quella conversazione interiore che, pur in situazioni estreme, permette ad alcuni di evitare il male.

Pertanto, malgrado i tentativi di ridurre col terrore gli uomini a individui atomizzati, per impedire il dialogo e scoraggiare ogni azione di resistenza, questa resterà per l’autrice sempre possibile e, soprattutto, non sarà mai ‘praticamente inutile’: almeno a lungo termine, essa potrà svelare il proprio senso e fornire un esempio, a cui altri potranno appellarsi quando dovranno pronunciare un giudizio morale, distinguere fra bene e male nel caso particolare che si troveranno ad affrontare<sup>75</sup>.

<sup>68</sup> ARENDT, *La banalità del male*, p. 239.

<sup>69</sup> Cfr. EAD., *Le origini del totalitarismo*, pp. 624-626. D’altra parte, Arendt non è la sola ad aver messo in luce l’impegno con cui i regimi totalitari avrebbero cercato di cancellare la memoria: cfr. T. TODOROV, *Les Abus de la memoire*, Arléa, Paris 1995.

<sup>70</sup> Cfr. ARENDT, *Le origini del totalitarismo*, pp. 635-656 e EAD., *La natura del totalitarismo: un tentativo di comprensione*, in EAD., *Archivio Arendt 2*, pp. 120-131.

<sup>71</sup> Ne sono esempi per la pensatrice il nascondimento in cui veniva mantenuto il ‘segreto’ dei regimi totalitari – l’esistenza dei campi di concentramento – e, anni dopo, le manipolazioni dell’informazione compiute dal governo statunitense perché l’opinione pubblica non conoscesse le violenze perpetrate in Vietnam. Cfr. rispettivamente EAD., *Le origini del totalitarismo*, pp. 596-599 e l’intero EAD., *La menzogna in politica. Riflessioni sui “Pentagon Papers”*, a cura di O. Guaraldo, Marietti, Genova 2006.

<sup>72</sup> Per la distinzione fra ‘story’ e ‘history’, cfr. EAD., *Comprensione e politica*, pp. 92-94.

<sup>73</sup> EAD., *La banalità del male*, p. 239.

<sup>74</sup> Il passaggio dalla pluralità intesa come mera ‘condizione’ di esistenza, fattuale e contingente, alla pluralità quale elemento costitutivo dell’umano, non è tuttavia affatto scontato; anzi, esso rappresenta uno dei punti di maggiore ambiguità entro le riflessioni arendtiane (cfr. MUSSO, *Tra archein e pratein*, pp. 196-198). Cionondimeno, è proprio trattando del pensiero che l’autrice si spinge fino ad affermare: «Nulla forse indica con più forza che l’uomo esiste *essenzialmente* al plurale del fatto che nel corso dell’attività di pensiero la solitudine attualizza la sua semplice coscienza di sé [...] come una dualità» (ARENDT, *La vita della mente*, p. 280).

<sup>75</sup> Cfr. EAD., *La banalità del male*, pp. 239-240.

### 5. Dal pensiero al giudizio. Educare al discernimento

Come mostrato ancora dalla vita e dall'operare di Socrate, così spesso additato da Arendt a modello, l'educazione più idonea a promuovere la formazione della persona non implica la trasmissione di un sistema di valori. È stata infatti la rapidità con cui, sotto i regimi totalitari, un paradigma valoriale del tutto nuovo e palesemente in contrasto con quello precedente sarebbe riuscito a imporsi, a convincere la pensatrice della natura contingente dei valori 'moralì': quali semplici *mores*, «usi e costumi»<sup>76</sup>, essi sarebbero in sé troppo fragili per restare saldi nelle situazioni più difficili di emergenza politica.

Piuttosto, l'educazione della coscienza andrebbe orientata a favorire nel giovane un'attitudine alla decisione, una mentalità critica, che presuppone tanto la possibilità, da parte di ciascuno, di discernere il bene dal male nel caso particolare che si trova ad affrontare, quanto la consapevolezza dell'indisponibilità di un codice prestabilito di regole sulla base delle quali operare agevolmente tale distinzione<sup>77</sup>. In assenza di un tessuto valoriale di validità oggettiva e *ab-soluta*, l'alternativa da percorrere non è per Arendt quella del relativismo nichilista, che col pretesto di riconoscere a tutti un'uguale libertà di opinione e di parola finisce per rivendicare per ciascuno un insensato «diritto all'ignoranza»<sup>78</sup> e azzera, in fondo, ogni «possibilità di disputa e di accordo reciproco»<sup>79</sup> basati sulla ragionevolezza, bensì quella di una seria 'critica' del giudizio. Se ogni giudizio implica infatti da parte del singolo una presa di posizione del tutto personale, come manifestato dalla coincidenza di 'giudicare' e 'decidere' nel significato dell'antico κρίνειν (*krinein*), ciò non elimina tuttavia la possibilità di un attento lavoro di discernimento fra i vari giudizi esprimibili. Anche il 'distinguere', d'altra parte, rientra fra i principali significati del *krinein* e fra i compiti preliminari di chi deve giudicare<sup>80</sup>, come Arendt ha tenuto spesso a evidenziare, nei propri scritti e nella propria attività d'insegnamento<sup>81</sup>.

<sup>76</sup> EAD., *Alcune questioni di filosofia morale*, p. 42. L'equivalenza fra morale e ambito dei *mores*, ricorrente nell'opera arendtiana, risale sia all'esperienza storica dei totalitarismi, sia alla rielaborazione teoretica delle riflessioni di Montesquieu, per il quale «le leggi regolano le azioni del cittadino e i costumi regolano le azioni dell'uomo» (EAD., *Comprensione e politica*, p. 88. Cfr. MONTESQUIEU, *L'Esprit des Loix*, XIX, 16. Cfr. inoltre T. CASADEI, *Montesquieu nella riflessione di Hannah Arendt*, in D. FELICE [a cura di], *Montesquieu e i suoi interpreti*, ETS, Pisa 2005, vol. II, pp. 805-838 e specialmente le pp. 818-821).

<sup>77</sup> ARENDT, *Il pensiero e le considerazioni morali*, p. 154. È in questo senso che va intesa, a nostro avviso, la ripresa arendtiana dell'affermazione kantiana secondo cui il giudizio costituisce «un talento peculiare, che non si può insegnare, ma soltanto esercitare» (cfr. EAD., *La vita della mente*, p. 310. Cfr. I. KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, B172-173). Condividiamo infatti con altri studiosi l'opinione per cui, nella misura in cui anche per Arendt «nelle società democratiche l'educazione è volta a preparare i futuri cittadini a impegnarsi nella vita politica», la centralità del ruolo politico svolto dall'attività del giudicare esige che nel processo educativo sia inclusa la preparazione all'esercizio di quest'ultima (SMITH, *Education for Judgment*, p. 68 [tr. propria]).

<sup>78</sup> ARENDT, *I postumi del dominio nazista: reportage dalla Germania*, in EAD., *Archivio Arendt* 2, p. 25.

<sup>79</sup> EAD., *Alcune questioni di filosofia morale*, p. 120.

<sup>80</sup> Come si evince dalle annotazioni appuntate sui propri testi, l'uso arendtiano di 'giudicare' (*judging*) rimanda direttamente a quello che i Greci facevano del verbo *krinein* (cfr. per esempio la copia posseduta dall'autrice di ARISTOTILE, *Nicomachean Ethics*, ed. by M. Ostwald, The Bobbs-Merril Company, Indianapolis - New York 1962, p. 5).

<sup>81</sup> Secondo quanto appare dalle opere pubblicate e dagli appunti preparatori dei corsi universitari, e come confermato da alcuni dei suoi allievi più autorevoli, la distinzione concettuale rappresentava uno dei principali strumenti metodologici utilizzati da Arendt nel proprio procedere filosofico, in cui il momento del



Pertanto, nonostante il giudicare umano – attività ‘politica’ per eccellenza<sup>82</sup> – non possa mai arrivare a risultati ‘assoluti’ (cosa peraltro nemmeno auspicabile, per l’autrice<sup>83</sup>), esso può e deve tuttavia tendere verso un certo tipo di universalità, la quale dunque rappresenta il ‘criterio’ (κριτήριον, *kriterion*) decisivo per distinguere adeguatamente fra i vari tipi di giudizio in campo.

### 5.1. *La speciale universalità del giudizio*

Più in particolare, poi, tale universalità sembra dipendere da diversi fattori, poiché per un verso proviene dalla condivisione della realtà e si radica nella condizione umana della pluralità, mentre per l’altro deriva dal libero riferimento di ognuno nei confronti di figure ritenute esemplari, le quali aiutano il singolo a «scorgere l’“universale” contenuto nel particolare»<sup>84</sup>.

Per questo motivo, l’educazione dei giovani al giudizio esige in primo luogo un ininterrotto esercizio di ascolto della realtà, nutrito tanto dall’incessante passione di comprenderla quanto dall’onesta consapevolezza che, nel mondo degli ‘affari umani’, la verità resterà – nella sua complessità e vitalità – indisponibile e indefinibile<sup>85</sup>, e condotto inoltre con un deciso rifiuto verso ogni deformazione ideologica che intenda ridurla entro una formulazione definitiva. In seconda istanza, richiede un allenamento nella scelta attenta e oculata dei propri ‘amici’, ossia di quegli eventi o persone, passati e presenti, reali o irreali, in compagnia dei quali si decide di trascorrere i propri giorni<sup>86</sup>: sarà infatti al loro esempio che ciascuno si potrà aggrappare nei momenti davvero ‘critici’, in cui sarà chiamata in causa la propria capacità di giudicare.

### 5.2. *Common sense, community sense. “De gustibus disputandum est”*

In misura ancora maggiore rispetto al pensiero, di cui costituisce un possibile (ancorché non automatico) effetto, anche il giudizio presuppone sempre per Arendt un aperto con-

‘distinguere’ (*to separate*) giocava spesso un ruolo chiave, in quanto premessa del ‘discernere’ (*to discern*) e, infine, del ‘giudicare criticamente’ (*to judge*) (cfr. H. ARENDT, *Subject File 1949-1975, Courses, Political Theory of Kant*, University of California, Berkeley [CA] 1955, Hannah Arendt Papers, Manuscript Division, Library of Congress, Washington [D.C.], p. 032308). Cfr. inoltre E. YOUNG-BRUEHL - J. KOHN, *What and How We Learned from Hannah Arendt: An Exchange of Letters*, in GORDON, *Hannah Arendt and Education*, pp. 225-256 e specialmente le pp. 242-244; per ulteriori approfondimenti sulla figura di Hannah Arendt quale docente universitaria, cfr. anche P. STERN - J. YARBROUGH, *Hannah Arendt*, «The American Scholar», 47 (1978), pp. 371-381.

<sup>82</sup> ARENDT, *La vita della mente*, pp. 288 e 549-567.

<sup>83</sup> L’introduzione di un qualsiasi tipo di verità ‘assoluta’ nel campo degli affari umani, infatti, renderebbe superfluo il nostro vivere al plurale nella dimensione del discorso reciproco: «ringraziamo Dio per il fatto di non conoscere la verità», perché «per gli uomini, i quali vivono in compagnia, l’inesauribile ricchezza del discorso umano è infinitamente più importante e significativa di ogni Verità Unica» (EAD., *Verità e politica*, p. 38. Cfr. anche EAD., *L’umanità in tempi bui. Riflessioni su Lessing*, a cura di L. Boella, Cortina, Milano 2006, p. 99, nota 32 e G.E. LESSING, *Lessing an Albert Heinrich Reimarus*, 06-04-1778, in ID., *Sämtliche Schriften*, hrsg. von K. Lachmann - F. Munker, Walter de Gruyter, Berlin 1968, vol. XVIII, p. 269).

<sup>84</sup> ARENDT, *Alcune questioni di filosofia morale*, p. 119.

<sup>85</sup> «È difficile parlare della verità perché, sebbene ce ne sia una sola, è vivente e ha quindi un volto che cambia con la vita», riporta la citazione kafkiana posta a epigrafe del saggio *Comprensione e politica* (p. 79). Cfr. anche EAD., *L’umanità in tempi bui*, p. 92.

<sup>86</sup> Cfr. EAD., *Alcune questioni di filosofia morale*, p. 126.



fronto con gli altri, fondato su un 'senso comune' che può metterci in relazione perché possiede una «base di realtà»<sup>87</sup> condivisa, a cui possiamo ancorarci ed entro cui possono muoversi i nostri discorsi. Un giudizio correttamente formato, quindi, risulta dotato di 'buon senso' se tiene conto della complessità del reale, ossia della pluralità delle prospettive umane a partire dalle quali può essere colta e secondo le quali può essere giudicata, e rispetta i limiti che la presenza stessa di tale diversità di vedute impone.

Se è dunque vero che per la pensatrice ogni giudizio è 'soggettivo', poiché dipende dal piacere o dispiacere provato da chi lo emette, tramite il senso interno del 'gusto'<sup>88</sup>, ciò non vuole affatto dire che tutti i giudizi risultino egualmente parziali. Tra di loro al contrario è possibile operare un discernimento, volto a chiarire quale peso abbia avuto, nella formazione di ciascuno, quell'elemento intersoggettivo del gusto che Arendt, seguendo il proprio maestro Kant, ha chiamato *sensus communis*, e che in quanto comune a tutti porta a tener conto degli altri e dei loro possibili giudizi<sup>89</sup>. Per decidere se approvare o disapprovare un giudizio di gusto, quindi, «il criterio è la comunicabilità, la pubblicità» – la condivisibilità, diremmo forse oggi – e «il canone con cui decidere al suo riguardo è rappresentato dal Senso comune»<sup>90</sup> sulla base del quale tale giudizio è stato, o meno, formulato. Contro il «*de gustibus non disputandum est*»<sup>91</sup> dei relativisti in campo morale, dunque, l'autrice oppone la possibilità di un giudizio che, se non 'universale', possa essere almeno detto 'generale', poiché frutto di un apprezzamento personale che il soggetto accorda (o nega) in seguito a un processo operato con mentalità imparziale e quanto più ampia possibile, cercando cioè di considerarsi e comportarsi anzitutto come 'cittadino del mondo'<sup>92</sup>.

Nell'affinare tale senso comune, la scuola può allora svolgere un ruolo cruciale. Custodendo e promuovendo nei giovani il «senso di appartenenza al mondo umano», essa può infatti – come sottolineato da Durst – tenerli «al riparo da quanto genera emarginazione» e, sfibrando il tessuto relazionale, «danneggia il rapporto con la realtà» e li predispone a divenire preda del dominio altrui, nella varietà delle sue forme. In un'era in cui chi detiene le redini del potere – «economico, culturale e mediatico» – si impegna al massimo per presentare i propri «canoni ideativi, linguistici e comportamentali»<sup>93</sup> in modo tale che ogni utente o consumatore percepisca come naturale e spontanea la loro adozione, la scuola può e deve dunque operare in controtendenza, aiutando ciascun giovane a sviluppare le facoltà che in questo contesto rischiano di risultare fortemente compromesse.

Educando gradatamente, a partire dalla ristretta comunità scolastica, a partecipare di un ambiente di apprendimento la cui trama relazionale è di tipo dialogico e discorsivo, si può infatti favorire nei giovani sia l'allargamento della loro mentali-

<sup>87</sup> EAD., *Sulla rivoluzione*, p. 253. Cfr. EAD., *Alcune questioni di filosofia morale*, pp. 119 e 126.

<sup>88</sup> Cfr. EAD., *Quaderni e diari*, XXV, 47, pp. 536-537.

<sup>89</sup> Cfr. EAD., *La vita della mente*, pp. 559-563.

<sup>90</sup> *Ibi*, p. 561. «The less idiosyncratic your taste is the better it can be communicated; communicability again is the touchstone» (EAD., *Subject File 1949-1975, Courses, Kant's Political Philosophy*, New School for Social Research, New York [N.Y.] 1955, Hannah Arendt Papers, Manuscript Division, Library of Congress, Washington [D.C.], p. 032496).

<sup>91</sup> EAD., *Alcune questioni di filosofia morale*, p. 120.

<sup>92</sup> Cfr. *ibi*, pp. 121-123 e EAD., *Kant's Political Philosophy*, p. 032496.

<sup>93</sup> DURST, *Filosofia dell'educazione per la scuola*, pp. 68-69.

tà<sup>94</sup>, sia la maturazione di quel *common sense* che, mantenendoli agganciati al mondo condiviso con gli altri, li prepara a esercitare nel giudizio la propria capacità critica. Il *common sense*, interpretato da Arendt alla maniera kantiana, è infatti anche un *community sense*<sup>95</sup> secondo un significato che ci appare duplice: da un lato poiché è grazie a esso che ci sentiamo coinvolti nella comunità politica di cui siamo membri; dall'altro poiché è solo all'interno di quest'ultima che sviluppiamo ulteriormente quel senso di co-appartenenza che ci spinge ad adoperarci attivamente in favore della qualità delle relazioni che intratteniamo con chi la abita, come noi e insieme a noi. È questa, del resto, la ragione che ha spinto alcuni studiosi a valorizzare le riflessioni arendtiane entro una prospettiva di tipo multiculturalista, sostenendo – con apparente paradosso – che «il conservatorismo arendtiano in ambito educativo illumina e insieme sottolinea il significato più profondo delle istanze del multiculturalismo», poiché quest'ultimo non ha a cuore tanto il riconoscimento delle differenti identità, quanto la preservazione del «nostro mondo comune»<sup>96</sup>, il 'mondo' in senso arendtiano. E d'altro canto, se volessimo rintracciare l'eredità più preziosa lasciata dalla pensatrice ai propri allievi, che dopo tanti anni hanno continuato a ricordare «l'effettivo e raro piacere» di aver studiato e conversato con lei<sup>97</sup>, scopriremmo come questa rimanga ancora custodita nel senso di 'cittadinanza' provato da costoro quando con un semplice «liberi tutti» (*free-for-all*) venivano invitati a porgere «domande reali e non retoriche», a esporsi comunicando con la parola. E in secondo luogo, nell'esempio offerto coi propri interventi da un'insegnante che considerava la capacità di giudizio come «l'equivalente mentale dell'azione», perché espressione sia dell'originalità di ciascuno, sia di quel «piacevole esercizio di senso comune»<sup>98</sup> con cui si contribuisce alla sussistenza del mondo condiviso.

D'altra parte, la scuola ricopre il compito di essere 'scuola d'umanità' pure nell'atto di espletare la sua funzione più specifica, quella della trasmissione culturale: attraverso le immagini dei mondi passati, può risvegliare nei giovani l'idea di un'appartenenza a un mondo comune umano da abitare insieme, oltre a suscitare il sorgere di immagini di mondi innovative<sup>99</sup>. Incoraggiando a un atteggiamento positivo nei confronti del presente, educando a quell'*amor mundi* che liberamente 'afferma' e 'dice di sì' a ciò che è, nel modo in cui è, li si prepara infatti ad alloggiare nel mondo sentendosi a casa propria<sup>100</sup> e li si dispone inoltre a impegnarsi senza

<sup>94</sup> Cfr. SMITH, *Education for Judgment*, pp. 82-86.

<sup>95</sup> «We conclude now our discussion of common sense in the very special Kantian version according to which common sense is community sense, *sensus communis*, as distinguished from *sensus privatus*» (ARENDE, *Kant's Political Philosophy*, p. 032496).

<sup>96</sup> K. CURTIS, *Multicultural Education and Arendtian Conservatism: On Memory, Historical Injury, and Our Sense of the Common*, in GORDON, *Hannah Arendt and Education*, pp. 131 e 130. Sul tema torna anche A. LANE, *Is Hannah Arendt a Multiculturalist?*, in GORDON, *Hannah Arendt and Education*, pp. 153-173.

<sup>97</sup> Cfr. YOUNG-BRUEHL - KOHN, *What and How We Learned from Hannah Arendt*, p. 228 (tr. propria).

<sup>98</sup> Cfr. *ibi*, pp. 251-256 (le citazioni provengono dalle pp. 254 e 252; tr. propria). Cfr. inoltre ARENDT, *Comprensione e politica*, p. 97.

<sup>99</sup> Cfr. DURST, *Filosofia dell'educazione per la scuola*, pp. 68-69 e LEVINSON, *The Paradox of Natality*, pp. 19-21.

<sup>100</sup> «The world is *dilectores mundi*. Or the love of the world constitutes the world for me, fits me into it» (H. ARENDT, *Subject File 1949-1975, Courses, Basic Moral Proposition*, University of Chicago, Chicago 1966, Hannah Arendt Papers, Manuscript Division, Library of Congress, Washington [D.C.], p. 024560).

riserve per il suo continuo miglioramento. Così l' 'amore per il mondo' umano, trasmesso agli alunni mediante la forma della passione per la cultura – che ne rappresenta senz'altro un elemento costitutivo –, può agilmente svolgere quella mirabile opera di legame intertemporale fra le generazioni, fra passato e futuro, che Hannah Arendt sembra a più riprese attribuire a esso.

### 5.3. “*Quod licet bovi non licet Jovi*”: la scelta dei propri amici

La speciale universalità (o generalità) che un giudizio di ambito pratico può ottenere, secondo Hannah Arendt, non dipende soltanto dalla condivisione di un mondo comune, ma anche dal riferimento ad alcune figure (persone o eventi) che per la loro intensa capacità rappresentativa sono nel tempo divenute, per il soggetto che si trova a doversi esprimere, degli ‘esempi’ ideali, capaci di fungere – con parole di Kant – da ‘dande’ per l’attività di giudicare e decidere in campo morale, in cui non possediamo «norme o regole “oggettive”»<sup>101</sup> o ‘assolute’, nel senso che l’etimo di quest’ultimo termine lascia intendere.

In altre parole, sono i personaggi (o gli ambienti, le epoche storiche,...) con cui ci si abitua a colloquiare nel silenzioso dialogo del pensiero, e così a convivere, che progressivamente plasmano anche i nostri criteri e giudizi riguardo ai comportamenti da tenere (o già tenuti) nelle diverse circostanze, sicché in fondo in questo ambito «il problema [...] sta tutto nel decidere *con chi* voglio stare assieme»: è da questo, infatti, che dipende in parte considerevole «ciò che si è» e – di conseguenza – anche «ciò che si fa»<sup>102</sup>. Tale consapevolezza, rileva la nostra autrice, si trovava d’altronde già alla base della nozione romana di *cultura animi*, che identificava la persona ‘colta’ con chi era capace di «scegliere la propria compagnia fra gli uomini, le cose, i pensieri; nel presente come nel passato»<sup>103</sup>. Se dunque è vero quanto recitava l’antico detto latino, che «ciò che è permesso a Giove non è permesso a un bove» (*quod licet Jovi non licet bovi*), la stessa validità va riconosciuta al proverbio dopo averne invertiti i termini: «a un bove» – che non si è abituato a pensare o ha scelto male i propri amici – possono venir consentite «cose che non sono permesse a Giove» (*quod licet bovi non licet Jovi*)<sup>104</sup>.

Un’educazione alla cittadinanza in senso arendtiano, che aiuti cioè i giovani a farsi motivare in primo luogo dall’*amor mundi*, in autentica libertà, e solo secondariamente dai propri bisogni individuali o dal possibile tornaconto, deve pertanto sostenerli anche nella formazione di questa cerchia di ‘amici’. A tale scopo, il primo passo consisterà nel favorire in loro l’emergere della consapevolezza che una simile compagnia è necessaria e che ha bisogno di dialogo – di pensiero – per essere coltivata e trasformarsi, col tempo, in una fertile amicizia, che li accompagnerà lungo tutta l’esistenza. Inoltre, sarà importante allenarli a scegliere ‘bene’ i propri amici, respingendo quella tendenza all’indifferenza che, trascurando quanto incidano sul comportamento personale le relazioni significative, rappresenta un vero *skandalon*, una pericolosa pietra d’inciampo non soltanto per il proprio sé, ma anche per la comunità di appartenenza. Se infatti l’orrore e la banalità del male si nascondono insieme – come ammonisce

<sup>101</sup> EAD., *Alcune questioni di filosofia morale*, p. 108.

<sup>102</sup> *Ibidem* (corsivo nostro); cfr. anche *ibi*, p. 95.

<sup>103</sup> EAD., *La crisi della cultura*, p. 289.

<sup>104</sup> EAD., *Alcune questioni di filosofia morale*, p. 108.

Arendt<sup>105</sup> – nell’incapacità o nella volontà di operare tale scelta e, di conseguenza, di imparare a relazionarsi con gli altri assumendosi la responsabilità di giudicare, tali disposizioni ci pare possano ricondursi a una molteplicità di motivi tra loro anche irrelati – come nel caso di Eichmann –, che potrebbero andare da una superficialità distratta, noncurante di sé e del mondo, a una autoreferenzialità così ottusa da impedire di riconoscere le inevitabili conseguenze che il rapporto con gli altri comporta su una persona che, in quanto tale, è costituita come individualità ‘plurale’.

D’altra parte, dal momento che l’oggetto di interesse dei nostri giudizi è il mondo, nelle particolarità che esso possiede *hic et nunc* e nelle potenzialità che esprime a chi lo osserva con sguardo affettivamente coinvolto<sup>106</sup> e immaginandolo migliore – in ogni giudizio, manifestiamo in fondo come desideriamo che sia il nostro mondo –, ne va da sé che la qualità della scelta dei propri esempi non riveste importanza soltanto per il singolo e la sua condotta, ma per la più ampia comunità entro la quale egli si muove.

### 6. *Amor mundi e passione educativa. Insegnare a pensare in grande*

Da questa sintetica ricognizione, che tocca alcuni degli spunti più interessanti offerti in campo educativo dalla nostra filosofa, siamo ultimamente ricondotti al cuore del suo pensiero, oggetto diretto della sua prima opera e sfondo costante di tutte le sue riflessioni: l’amore.

Chi nel ritmo frenetico dell’ordinarietà trova lo spazio mentale per ammirare le cose con sguardo di stupore e soffermarsi a pensare, lasciando per qualche momento da parte l’urgenza dei bisogni e respingendo l’efficientismo attivista che la *laboring society* tende universalmente a imporre, si comporta così soltanto ‘per amore di’ (*for the sake of*) qualcosa di più grande, di quegli stessi ideali che sono in grado di muoverci anche all’agire, ossia a quelle attività compiute per se stesse e non per rispondere a un’esigenza o ricercare un vantaggio. Se dunque pensare e giudicare rappresentano insieme all’agire le uniche attività umane propriamente libere<sup>107</sup>, ciò per Arendt non significa soltanto che trascendono le logiche dell’*homo laborans* (la liberazione dalla necessità) e dell’*homo faber* (il perseguimento dell’utilità) – quasi la libertà coincidesse con una disperante arbitrarità –, bensì soprattutto che esse sono ispirate da principi più profondi e di portata più vasta, in grado di appassionarci in quanto corrispondenti ad alcune esperienze umane fondamentali<sup>108</sup>.

<sup>105</sup> Cfr. *ibi*, p. 126.

<sup>106</sup> Nel giudizio estetico come in quello morale, scrive Arendt in un appunto tratto dall’analisi della “Prima introduzione” alla *Critica del Giudizio* kantiana, «ci interessa il mondo, e precisamente il mondo nella sua particolarità. Noi diciamo: vogliamo vivere in un mondo fatto in questo o in quel modo. L’interesse, in termini kantiani, è *essere-affetti*» (EAD., *Quaderni e diari*, XXV, 47, p. 537; cfr. anche I. KANT, “Prima introduzione” alla *Critica del Giudizio*, par. VIII, in Id., *Critica del Giudizio*, a cura di A. Bosi, UTET, Torino 1993, pp. 113-123).

<sup>107</sup> Intesa quale ‘libertà di movimento’, la libertà si esplica infatti per Arendt «nel mondo dello spirito» come in quello «fisico», attraverso pensiero e giudizio da un lato e azione dall’altro (ARENDR, *Che cos’è la politica?*, tr. it. di M. Bistolfi, a cura di U. Ludz, Edizioni di Comunità, Milano 1995, p. 40; cfr. anche EAD., *L’umanità in tempi bui*, pp. 50-53 e infine MALETTA, *Contro l’impero del kitsch*, pp. 99-100).

<sup>108</sup> Radicato nella condizione umana, il ‘principio’ è ciò ‘per amore di cui’ siamo incoraggiati all’attività *self-sufficient* e virtuosistica dell’agire. Così commenta l’autrice riferendosi a tale nozione, elaborata inizialmente da Montesquieu: «What is Virtue: Love of equality. What is honor: Love of distinction. [...]

Per questo, secondo un suggerimento dell'antico maestro del pensare, coloro che «non sono innamorati della bellezza, della giustizia e della sapienza» risultano «incapaci di pensiero»<sup>109</sup>, come coloro che non coltivano l'*amor mundi* – sembra aggiungere Arendt – sono rinchiusi per paura nella loro privatezza, al pari dell'uomo hobbesiano<sup>110</sup>. Chi viceversa ha imparato ad amare non è dominato dal timore di perdere le proprie certezze (materiali o psicologiche), poiché tale amore lo mantiene in una relazione che assicura senso alla sua esistenza, collegandola non soltanto a quegli ideali, ma anche alle molte persone capaci di dividerli, ad 'amici' del presente e del passato, nonché alle generazioni future. Soltanto un amore, che può «stabilire una relazione con ciò che non è presente»<sup>111</sup>, può orientarci a decidere «a chi e a che cosa» vogliamo appartenere<sup>112</sup>, guidandoci nella scelta dei compagni di vita<sup>113</sup> e coinvolgendoci in un'impresa comune. Come per Arendt insegna esemplarmente la storia della rivoluzione americana, ogni comunità umana si forma infatti a partire da un mondo di relazioni e di tradizioni, che sorgono nel tempo a consolidare un *inter-esse* comune, una passione capace di collegare chi la condivide; ed è all'interno di questo 'Noi', emergente dal «'Si' senza volto» della pluralità umana, che ciascun membro si sente personalmente disposto all'azione<sup>114</sup>.

Ciò presenta indubbiamente innumerevoli implicazioni in ambito educativo, tra cui ci preme menzionarne almeno due. Dalla prospettiva dell'*amor mundi*, in primo luogo, deriva un'inedita attribuzione di rilievo alla formazione di una disposizione assai cara all'autrice: la magnanimità, quella *μεγαλοψυχία* (*megalopsychia*) che – sosteneva Aristotele – si trova sempre congiunta all'esercizio delle virtù umane<sup>115</sup>, quasi a indicare che è incapace di agire chi non sa pensare in grande<sup>116</sup>. I giovani, quindi, vanno sostenuti in quel processo di 'allargamento' della mente e soprattutto del 'cuore' (inteso in senso biblico, lontano tanto dagli intellettualismi quanto dai sentimentalismi<sup>117</sup>) che permetterà loro di accogliere dentro di sé prospettive molteplici, da cui trarre spunti per il proprio discernimento, e di appassionarsi a principi condivisibili, da cui essere spinti

---

Instead of Love, we say experience [...]. Insofar as we act together, in the human condition two fundamental and apparently contradictory experiences: We are all equals – we are so different, distinguished from each other, that identical twins frighten us» (H. ARENDT, *Subject File 1949-1975, Courses, History of Political Theory, Montesquieu*, University of California, Berkeley [CA] 1955, Hannah Arendt Papers, Manuscript Division, Library of Congress, Washington [D.C.], p. 024191; cfr. inoltre MUSSO, *Tra archein e prattein*, pp. 60-67, 151-163 e 185-199).

<sup>109</sup> ARENDT, *La vita della mente*, p. 274.

<sup>110</sup> Cfr. EAD., *History of Political Theory, Hobbes Thomas*, p. 023982.

<sup>111</sup> EAD., *La vita della mente*, p. 273.

<sup>112</sup> EAD., *Basic Moral Proposition*, p. 024560.

<sup>113</sup> È proprio l'esperienza dell'amore, «l'unica cosa di cui Socrate rivendichi di essere esperto», a guidare il filosofo «tra l'altro, nella scelta dei suoi compagni ed amici» (EAD., *La vita della mente*, p. 273).

<sup>114</sup> *Ibi*, pp. 529-530; l'atto supremo di costituzione di questo 'Noi', compiuto per amore della libertà, consiste nella fondazione di una nuova comunità politica (cfr. *ibi*, p. 531 e MUSSO, *Tra archein e prattein*, pp. 127-199).

<sup>115</sup> Cfr. ARISTOT., *Eth. Eud.*, 1232 a 30 - 1232 b 25. Le copia possedute dall'autrice, su cui compaiono segni e annotazioni, sono *Aristoteles ex recensione I. Bekkeri*, pp. 1123-1125 ed ARISTOTLE, *The Athenian Constitution; The Eudemean Ethics; On Virtues and Vices*, transl. by H. Rackham, Harvard University Press / William Heinemann, Cambridge (MA) / London 1952, pp. 338-342.

<sup>116</sup> 'Grandezza' e 'virtuosismo' (o 'virtù') sono infatti per Arendt due tratti specifici dell'agire: cfr. MUSSO, *Tra archein e prattein*, pp. 64-69.

<sup>117</sup> Cfr. ARENDT, *Comprensione e politica*, p. 97.

ad agire aldilà di ogni considerazione egoistica. Saranno così salvaguardati sia dai rischi della rigidità intellettuale, sia da quella grettezza individualista da cui appare contraddistinto invece, in modo evidente, il protagonista del processo di Gerusalemme.

In secondo luogo, dalla medesima angolatura emerge anche il ruolo da assegnare alla cultura, sul quale modulare il rapporto con essa cui abituare le nuove generazioni, sempre che – con Hannah Arendt – desideriamo che assumano la loro libertà come un appello a rispondere del mondo e ad agire per migliorarlo. Se la cultura infatti rappresenta un'oasi di terra coltivata, nel deserto che progressivamente erode lo spazio delle relazioni umane<sup>118</sup>, la sua funzione non è quella di offrire un rifugio ove evadere dalle nostre responsabilità nei confronti del mondo, bensì quella di rinfrescare come una fontana corroborante, per consentirci di vivere nel deserto, senza adattarci rassegnatamente alle sue condizioni<sup>119</sup>.

In queste oasi – arte, filosofia, amore – sostiamo per coltivare in noi le due facoltà grazie alle quali possiamo ancora sperare di «trasformare il deserto in un mondo umano»<sup>120</sup>: la capacità di soffrire, di patire per il deserto e di avere a cuore il mondo, e la facoltà di agire, di impegnarci per edificarlo<sup>121</sup>. È a questo che sono chiamati, *in primis*, i giovani. «In fin dei conti», infatti,

il mondo è sempre un prodotto degli uomini, un prodotto dell'*amor mundi* dell'uomo. L'opera d'arte umana. Sono sempre vere le parole d'Amleto: «*The time is out of joint, the cursed spite that I was born to set it right* [Il tempo è fuori squadra; beffa dannata, che proprio io dovessi nascere per raddrizzarlo!» *Amleto*, I, 5]». Il mondo costruito dai mortali per la loro potenziale immortalità è sempre minacciato: dalla mortalità di coloro che l'hanno costruito, e dalla natalità di coloro che verranno per viverci. In un certo senso il mondo è sempre un deserto, e ha bisogno di coloro che sono all'inizio per poter essere ricominciato<sup>122</sup>.

### Abstract

Se si considera l'educazione quale forma d'azione – e non come produzione – il pensiero di Hannah Arendt può fornire vari spunti su cui riflettere. L'interdipendenza tra iniziativa personale e cooperazione plurale, che caratterizza l'agire libero arendtiano, si manifesta infatti in modo chiaro nell'agire educativo: quando è informata da un'autentica passione per la 'cultura', l'educazione infatti assume su di sé una duplice responsabilità, che per un verso riguarda i giovani e la loro maturazione personale nella libertà, per l'altro riguarda la custodia del nostro mondo comune, sempre minacciato dalla novità che essi vi apportano. Così il presupposto fondamentale per sostenere le nuove generazioni nella formazione della propria persona, che passa attraverso l'educazione al pensiero (ricordo, immaginazione e comprensione) e al giudizio (senso comune, esemplarità e discernimento), risulta essere l'*amor mundi*, e l'attitudine che più di ogni altra va stimolata nei giovani viene a essere la *megalopsychia*, la magnanimità.

*Parole chiave*: Hannah Arendt, filosofia dell'educazione, libertà, responsabilità, *amor mundi*

<sup>118</sup> Cfr. EAD., *Che cos'è la politica?*, p. 147.

<sup>119</sup> *Ibi.*, 145.

<sup>120</sup> *Ibi.*, 143.

<sup>121</sup> Cfr. *ibi.*, p. 144.

<sup>122</sup> *Ibi.*, pp. 145-146.

If education is considered as a form of action – and not of production – then the ideas of Hannah Arendt offer varied stimuli for further reflection. The interdependence between personal initiative and plural cooperation, a characteristic of Arendt's freedom of action, comes clearly to the fore in educational action. For when infused with a genuine passion for 'culture', education takes on a dual responsibility that concerns, on one hand, young people and their personal development in freedom and, on the other, the custodianship of our shared world, ever threatened by the changes that they make to it. Thus, the fundamental prerequisite for supporting the new generations in their personal development – which includes education in thinking (recall, imagination and understanding) and in judgment (common sense, exemplarity and discernment) – is *amor mundi*. And the attitude that must be stimulated more than any other in young people is *megalopsychia*, or magnanimity.

*Keywords:* Hannah Arendt, Philosophy of education, Freedom, Responsibility, *Amor mundi*