

The logo for sipeges, featuring a red square icon with a white horizontal line and a small white dot to the left of the word "sipeges" in a bold, lowercase, sans-serif font.

società italiana di pedagogia generale e sociale

CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023 - Rivista semestrale

Esercizi di ridescrizione e ricontestualizzazione pedagogica

**DIRETTORE
EDITOR-IN-CHIEF**

Maurizio Fabbri

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

**COMITATO DIRETTIVO
EDITORIAL MANAGEMENT**

Livia Cadei

Università Cattolica del Sacro Cuore

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano

Giuseppina D'Addelfio

Università degli Studi di Palermo

Francesca Dello Preite

Università degli Studi di Firenze

Paola Dusi

Università degli Studi di Verona

Isabella Loiodice

Università degli Studi di Foggia

Maria-Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Paola Milani

Università degli Studi di Padova

Stefano Oliverio

Università degli Studi di Napoli Federico II

Riccardo Pagano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Maria Grazia Riva

Università degli Studi di Milano Bicocca

Antonia Rubini

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Marcello Tempesta

Università del Salento

Paola Zini

Università Cattolica del Sacro Cuore

**COMITATO EDITORIALE
EDITORIAL MANAGEMENT**

Caporedattrice

Paola Dusi

Redattori / Redattrici

Michele Cagol

Pietro Corazza

Francesca Dello Preite

Chiara Carla Montà

Simona Pizzimenti

Antonia Rubini

Alessia Tabacchi

Annamaria Ventura

Paola Zini

Per l'invio delle proposte

For management and submission of proposals

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/about/submissions>

Consultazione numeri rivista

To read the issues

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/issue/current>

Codice ISSN 2975-0113

OPEN ACCESS

Copyright: © 2023 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. SIPeGeS the official Journal of Italian Society of General and Social Pedagogy (www.sipeges.it).



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

Editing e stampa Pensa MultiMedia
Progetto grafico di copertina Enzo De Giorgi



COMITATO SCIENTIFICO • EDITORIAL BOARD

- Luca Agostinetti • *Università degli Studi di Padova*
Monica Amadini • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Giuseppe Annacontini • *Università degli Studi di Foggia*
Massimo Baldacci • *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*
Antonio Bellingeri • *Università degli Studi di Palermo*
Elisabetta Biffi • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigino Binanti • *Università del Salento*
Vanna Boffo • *Università degli Studi di Firenze*
Chiara Bove • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Amelia Broccoli • *Università degli Studi di Roma Tre*
Franco Cambi • *Università degli Studi di Firenze*
Marco Catarci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Enrico Maria Corbi • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Daniela Dato • *Università degli Studi di Foggia*
Claudio De Luca • *Università degli Studi della Basilicata*
Antonietta De Vita • *Università degli Studi di Verona*
Liliana Dozza • *Libera Università di Bolzano*
Giuseppe Elia • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Massimiliano Fiorucci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Laura Formenti • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Franco Frabboni • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Anna Grazia Lopez • *Università degli Studi di Foggia*
Pierluigi Malavasi • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Susanna Mantovani • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Elena Marescotti • *Università degli Studi di Ferrara*
Luigina Mortari • *Università degli Studi di Verona*
Sara Nosari • *Università degli Studi di Torino*
Diega Orlando Cian • *Università degli Studi di Padova*
Cristina Palmieri • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigi Pati • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Franca Pinto Minerva • *Università degli Studi di Foggia*
Andrea Porcarelli • *Università degli Studi di Padova*
Andrea Potestio • *Università degli Studi di Bergamo*
Valeria Rossini • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Luisa Santelli Beccegato • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Adriana Schiedi • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Domenico Simeone • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Fabrizio Manuel Sirignano • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Massimiliano Stramaglia • *Università degli Studi di Macerata*
Maria Tomarchio • *Università degli Studi di Catania*
Pierpaolo Triani • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Simonetta Ulivieri • *Università degli Studi di Firenze*
Maria Vinciguerra • *Università degli Studi di Palermo*
- Roberto Baelo Álvarez • *Universidad de León (España)*
Maria Angels Balsells Bailon • *Università di Lleida (España)*
Ivan Fortunato • *Instituto Federal de Educação • Ciência e Tecnologia (IFSP) de São Paulo (Brasil)*
Mariane Frenay • *Université Catholique de Louvain la Neuve (Belgique)*
Pascal Guibert • *Université de Nantes (France)*
Joanne Hughes • *Università di Belfast (Ireland)*
María Mercedes López Aguado • *Universidad de León (España)*
Stephen McKinney • *Università di Glasgow (Great Britain)*
Aliyah Morgenstern • *Université Sorbonne Nouvelle (France)*
Angelika Paseka • *Universität Hamburg (Deutschland)*



Indice

Sezione I

Generazioni, memorie e futuri

- 8 **Monica Amadini** | Apprendere dalla vita: ricerca e formazione per costruire memorie e futuri | *Learning from life: research and training to build memories and futures*
- 14 **Elena Luciano** | Immagini d'infanzia nella relazione tra educatori e figure familiari. Radicamenti, soggettivazioni e trasformazioni possibili | *Images of childhood in the relationship between educators and family members. Groundings, subjectivations and possible transformations*
- 20 **Massimiliano Stramaglia** | Pedagogia popolare e memoria collettiva. Una ricerca di base per "costruire delle basi" | *Pop Pedagogy and Collective Memory. A Theoretical Framework*
- 26 **Alessia Tabacchi** | La pedagogia in dialogo con le illusioni dell'effimero | *Pedagogy dialogues with the illusions of the ephemera*
- 31 **Simona Pizzimenti** | Dispercezione temporale e co-costruzione identitaria. Da un'analisi fenomenologica sui vissuti giovanili | *Time perceptions and identity co-construction. From a phenomenological analysis of youth lived experiences*
- 35 **Chiara Sirignano** | Giovani generazioni tra idee, parole e immagini di future famiglie | *Young generations between ideas, words and images of future families*
- 41 **Maria Vinciguerra** | Legami intergenerazionali e alleanze educative. Prospettive sulla generatività | *Intergenerational bond and educational alliances. Reflections on generativity*
- 46 **Grazia Romanazzi** | La tradizione pedagogica nella società digitale | *The pedagogical tradition in the digital society*
- 51 **Manuela Ladogana** | La vecchiaia. Un'età da ridefinire in senso umano | *Old age. An age to be defined in a human sense*

Sezione II

Democrazia, tecnica e forme di soggettivazione

- 56 **Emiliana Mannese** | Epistemologia tra *Generatività* e *Confine*: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione | *Epistemology between Generativity and Border: democracy, technique and forms of subjectivation*
- 62 **Elena Madrussan** | Responsabilità pedagogica e razionalità tecnologica. Limite dell'umano, conoscenza del reale, pluralismo delle idee | *Pedagogical responsibility and technological rationality. Limits of the human, knowledge of the real, pluralism of ideas*
- 69 **Viviana La Rosa** | R-esistere nel tempo presente. Riflessioni pedagogiche intorno al nesso democrazia, tecnica, soggettivazione | *R-Existing in the present time. Pedagogical reflections around the nexus among democracy, technology, subjectivation*
- 74 **Rossana Adele Rossi** | Una riflessione pedagogica per il soggetto nel tempo della tecnica | *A pedagogical reflection for the subject in the time of technique*
- 79 **Francesco Bossio** | Alcune note sulla persona nell'epoca della tecnica tra educazione, cura e utopia | *Some notes on the person in the age of technology between education, care and utopia*
- 84 **Tommaso Farina** | Ripensare pedagogicamente l'"epoca della prestazione" | *Pedagogically rethinking the "age of performance"*



-
- 88 **Giuseppe Liverano** | Valorizzare il non cognitivo per il buon governo della tecnica | *Valuing the non-cognitive for the good governance of technology*
- 92 **Farnaz Farahi** | Verso la co-costruzione di una cultura pedagogica condivisa: la clinica della formazione all'interno dei servizi educativi | *Towards the co-construction of a shared pedagogical culture: the training clinic within educational services*
- 96 **Giorgio Crescenza** | Comprendere la violenza: una necessità per promuovere la prevenzione educativa dei comportamenti violenti e della cultura dell'odio | *Understanding violence: a need to foster educational prevention of violent behaviour and hate culture*
-

Sezione III Contesti, competenze e lavoro

- 101 **Fabrizio d'Aniello** | Neoliberalismo e pedagogia del lavoro: dall'imprenditore di sé al noi auto-educante | *Neoliberalism and pedagogy of work: from the self-entrepreneur to the self-educating us*
- 107 **Andrea Potestio** | Linee per una pedagogia del lavoro: riflessioni, spunti e proposte | *Perspectives for a pedagogy of work: reflections, ideas and proposals*
- 112 **Chiara D'Alessio** | Educazione terapeutica e medicina narrativa verso nuovi paradigmi pedagogici | *Therapeutic education and narrative medicine. Towards new pedagogical paradigms*
- 117 **Francesca De Vitis** | Prospettiva pedagogico-antropologica e formazione del docente penitenziario. Una chiave di lettura | *Pedagogical-anthropological perspective and prison teacher education. A key to interpretation*
- 121 **Chiara Bellotti** | Ambienti di lavoro per la crescita della persona. Verso una concezione pedagogica della sicurezza sul lavoro | *Work environments for people growth. Towards a pedagogical conception of safety at work*
- 126 **Fabio Alba** | La Green Economy nell'orientamento formativo delle future generazioni di studenti | *The Green Economy in training guidance of future generations of students*
- 131 **Clara Maria Silva, Luciane Pandini Simiano** | Inclusività e qualità dei servizi ECEC. La pratica della documentazione nell'ottica dell'internazionalizzazione | *Inclusiveness and quality of ECEC services. The practice of documentation in view of internationalisation*
- 136 **Cinzia Zadra** | Ragazze in azienda: tentativi di biografie formative e professionali oltre le rappresentazioni e i destini di genere | *Young Women redefining formative and professional Journeys: Challenging Gender Stereotypes and Career Trajectories*
- 141 **Alessandro D'Antone, Lavinia Bianchi** | Contesti gruppali di lavoro e riflessività in un'esperienza di educativa territoriale | *Group work contexts and reflexivity in a territorial education experience*
-

Sezione IV Intenzionalità, progetto e crisi

- 146 **Anna Maria Passaseo** | Crisi, intenzionalità e progettazione: le tappe della razionalità pratica nella teorizzazione educativa | *Crisis, intentionality and project planning: the stages of practical rationality in educational theorising*



- 151 **Teodora Pezzano** | L'intenzionalità e il progetto per orientare pedagogicamente la crisi culturale del nostro tempo | *The Intentionality and the Project to Pedagogically Orient the Cultural Crisis of our Time*
- 157 **Adriana Schiedi** | Crisi dell'umano e bisogno di formazione. Educare i giovani al volontariato, tra intenzionalità e progetto | *Human Crisis and the Need for Education. Training Young People to Volunteer between Intentionality and Project*
- 163 **Agnese Rosati** | Intenzionalità e cura pedagogica per il bene comune | *Intentionality and pedagogical care for the common good*
- 167 **Antonia Chiara Scardicchio** | Dei nessi evolutivi tra caos e creazione e della necessità pedagogica delle *Death Skills* | *About the evolutionary links between chaos and creativity and pedagogical necessity of Death Skills*
- 172 **Angelica Disalvo** | Il potere trasformativo della crisi. Attivare processi di resilienza con adolescenti a scuola | *The transformative power of crisis. How to activate resilience processes with adolescents at school*
- 177 **Annalisa Quinto** | Contrastare lo spettro della defuturizzazione e del disagio esistenziale giovanile: la via della cittadinanza attiva e il ruolo delle competenze "non-cognitive" | *Countering the spectre of youth defuturisation and existential malaise: the path of active citizenship and the role of "non-cognitive" skills*
-

Sezione V

Emancipazione, leadership e legami

- 182 **Sara Nosari** | Scale, corrimani, pianerottoli. Una possibile versione del trinomio "emancipazione, leadership, legami" | *Stairs, banisters, landings. A possible version of the trinomial "emancipation, leadership, bonds"*
- 187 **Margherita Cestaro** | Emancipazione, Leadership, Legami: risonanze pedagogiche | *Emancipation, Leadership, Ties: pedagogical resonances*
- 193 **Luca Agostinetti** | Educazione ed emancipazione. Un paradigma fondante e due esempi "opposti" | *Education and Empowerment. A founding paradigm and two "opposite" examples*
- 198 **Marcella Milana** | Il ruolo sociale dell'educazione tra emancipazione ed empowerment | *The social role of education between emancipation and empowerment*
- 204 **Marco Catarci** | Educazione, coscientizzazione ed emancipazione | *Education, conscientization and emancipation*
- 210 **Anna Grazia Lopez** | Il carattere generativo della vulnerabilità | *Generative nature of vulnerability*
- 215 **Rosita Deluigi** | Indugiare nella penombra dei margini. Essere agenti di cambiamento attraversando l'esperienza | *Lingering in the shadows of the margins. Being agents of change through experience*
- 221 **Sara Damiola** | Appartenenze al plurale: identità e biografie interculturali tra radici, scelta e riconoscimento | *Plural belonging: intercultural identities and biographies between roots, self-determination and recognition*
- 226 **Gianbattista Bufalino** | Valori, fini e mezzi. Per un ripensamento della leadership educativa | *Reconsidering values, ends and means in educational leadership*
-



Sezione VI Valutazione, misura e valore

- 231 **Mino Conte** | Il valore come un fatto. La valutazione formale e i suoi problemi | *The Value as a Fact. The formal assessment and its problems*
- 237 **Vasco d'Agnese** | Successo, danaro, competizione, evidenza. Altrimenti cosa? | *Success, Money, Evidence and Competition. What Else?*
- 244 **Emanuela Guarcello** | Il giudizio come misura di valore | *Judgment as a measure of value*
- 249 **Tiziana Iaquinta** | Homo existimatus, adverse time and sense of measure | *Homo existimatus, tempo avverso e senso della misura*
- 254 **Laura Formenti** | Promuovere la valutazione nei servizi socioeducativi. Una pratica evolutiva | *Promoting evaluation in socioeducational programs. An evolutionary practice*
-

Sezione VII Progresso, Antropocene e vulnerabilità

- 263 **Daniele Bruzzone** | Il disagio del progresso. Note sul *sentiment* della crisi | *Progress and its discontents. Notes on the sentiment of the crisis*
- 269 **Alessandra Vischi** | Progresso come impegno per la sostenibilità | *Progress as care for sustainability*
- 275 **Gabriella Calvano** | Da Epimeteo a Prometeo. L'Antropocene tra cambiamento, sostenibilità, cittadinanza, educazione | *From Epimeteus to Prometheus. The Anthropocene among change, sustainability, citizenship, and education*
- 281 **Ines Giunta** | Dalla fiumana all'emergenza. Per un'idea pedagogicamente fondata di progresso | *From the flood to the emergency. For a pedagogically founded idea of progress*
- 286 **Alessandro Tolomelli** | Antropocene vs tautologia. Quale ruolo per la pedagogia? | *Anthropocene vs Tautology. What is the role of Pedagogy?*
- 291 **Cristiana Simonetti** | Progresso e futuro: una questione pedagogica e una sfida educativa | *Progress and future: a pedagogical question and an educational challenge*
- 296 **Emanuele Balduzzi** | La rigenerazione della fraternità e la sfida educativa della comunità di destino | *The Regeneration of Fraternity and the Educational Challenge of the Community of Destiny*
- 301 **Giuseppe Annaontini** | Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione. Riflessioni per una modellizzazione pedagogica | *Emergency pedagogy between prevention and reconstruction. Reflections for a pedagogical modeling*
- 306 **Elena Zizioli** | Storie in emergenza. Percorsi di rigenerazione individuale e collettiva | *Stories in emergencies. Pathways to individual and collective regeneration*
- 311 **Monica Parricchi** | Cultura della sostenibilità e cittadinanza economica. Un excursus tematico | *Culture of sustainability and economic citizenship. A thematic excursus*
- 315 **Natascia Bobbo** | Progresso e vulnerabilità: la scienza che cura e che affligge | *Progress and vulnerability: the science that cures and afflicts*
-



Il giudizio come misura di valore

Judgment as a measure of value

Emanuela Guarcello

Università di Torino | emanuela.guarcello@unito.it

SEZIONE 6 – VALUTAZIONE, MISURA E VALORE

ABSTRACT

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

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

KEYWORDS

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

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

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

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

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

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

Premessa

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

1. Il giudizio di valore

La valutazione all’interno del processo educativo opera in vista della possibilità di *riconoscere* e di *coltivare* il fiorire dell’*umano* (Meirieu, 2012, 2019)¹. Sotto questo particolare aspetto, pertanto, la valutazione esiste proprio al fine di “misurare” l’opera umana² assegnandole il valore (la significatività, l’importanza) che essa ha in ragione e in vista del processo di compimento della particolare persona che ne è l’artefice. Misurare il valore nel senso di confidare in esso, di coglierlo (sentirlo), affermarlo, renderlo manifesto, porlo a servizio di sé e degli altri, consolidarlo, sfidarlo e così ampliarlo.

Questa visione, questa “teoria”³ della valutazione e dei suoi orizzonti rende visibile in contropunto il nucleo che ne costituisce la tensione educativa motrice: il *giudizio di valore*⁴. Ossia specificamente la forma di giudizio che ha il compito di “misurare” il valore umano. Giudizio che è però – proprio nella sua veste valoriale – un costrutto indubbiamente in sé controverso, radicalmente inattuale e anche comprensibilmente (per via della sua controversa natura) marginalizzato nell’argomentare valutativo. Senza addentrarsi in questa – peraltro già nota – *pars destruens*, ci si intende piuttosto concentrare sul fronte *costruens*. E si intende farlo a partire da una domanda di fondo: perché mai riattualizzare un giudizio di valore che si sa essere fallibile e rischioso⁵?

Nonostante sia ampio il panorama delle “pedagogie dei valori” che si possono richiamare a supporto giustificativo della significatività di una riattualizzazione del giudizio di valore⁶, è la lezione arendtiana a rappresentare una base fondativa e argomentativa particolarmente significativa e originale. Pur se centralissime le opere arendtiane degli anni Sessanta-Settanta (Arendt, 2003)⁷ dedicate proprio al tema del giudizio (si pensi a

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

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

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

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

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

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

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



Lectures on Kant's Political Philosophy, 1989), questo compito di risemantizzazione invita a porle in dialogo con un saggio, per certi versi minore, che ricostruisce (seppure in sintesi) il basamento teoretico-fondativo⁸ della tensione fenomenologico-politica tipicamente arendtiana⁹. Nello specifico, stiamo facendo riferimento al saggio *Che cos'è la filosofia dell'esistenza*, pubblicato in versione inglese nel 1946 ed edito in lingua italiana solo più di cinquant'anni dopo (Arendt, 2001).

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

2. Custodire e coltivare libertà e responsabilità

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

Questo esercizio di *libertà*, nonostante sia sempre attento al particolare, vuole al contempo essere *responsabile e solidale* (Morin, 2020). Libertà che quindi pone e a sua volta si dà una misura umana¹⁰. Proprio per questo il giudizio di valore opera secondo una logica che tende verso l'universale. “Nasce” infatti, con parole ricœuriane, “alla frontiera tra fenomenologia e ontologia” (Ricœur, 1993, p. 29). In quanto ‘di frontiera’, i criteri di valutazione del giudizio di valore – pur se sempre situati e collocati storicamente, socialmente e culturalmente – non sono totalmente riducibili e relativizzabili sulla base del contesto (Guarcello, 2023)¹¹. Un contesto che per altro potrebbe non riconoscere il valore – la “libertà”, la “dignità umana” (Arendt, 2001, p. 212), la forza riflessiva, la bellezza, la bontà, l'impegno – della persona stessa, di ciascuna persona senza eccezioni e della sua opera, per via di interessi accidentali, di incapacità o scelte individuali oppure al contrario di ragioni millenarie. Valore quindi che, pur non essendo né un “oggetto fisso” (Ricœur, 1993, p. 47) (rigido e immutabile) né tantomeno un’“autoevidenza del *cogito* cartesiano”, al contempo “non si rassegna al relativismo”, ma “ricerca” intenzionalmente il “consenso etico” (Malavasi, 2019, p. 35) tra culture, sistemi sociali e persone. Il consenso su quali siano le “caratteristiche umane”¹² – caratteristiche di “libertà, dignità umana e ragione” (Arendt, 2001,

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

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

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

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

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



p. 212) da coltivare, che dovrebbero quindi essere sempre parte integrante e orientante i processi valutativi¹³. È così che il giudizio di valore mantiene in vita, preserva e coltiva la responsabilità e la solidarietà rispetto al riconoscimento e alla promozione del valore di ciascuno, delle sue qualità umane.

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

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

È chiaro infine che il giudizio di valore opera simultaneamente su due *fronti controversi* e per altro *paradossali* (Arendt, 2001, p. 201): il fronte soggettivo (con correlato rischio di soggettivismo) e il fronte universale (con correlato rischio di dogmatismo)¹⁶. Pur nella consapevolezza della ineliminabile pericolosità di queste derive, il giudizio di valore – proprio grazie alla sua antinomicità, a questi contraddittori che coesistono¹⁷ – opera in favore di un superamento della logica lineare e neofunzionalista della valutazione¹⁸, mantenendo in vita, preservando e coltivando la “struttura” altrettanto “antinomica”, complessa e quindi necessariamente rischiosa “dell’essere umano in quanto situato in questo mondo” (Arendt, 2001, p. 205)¹⁹.

4. Conclusioni

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

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

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

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

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

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

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

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

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



il valoriale – sulla base di un imprescindibile radicamento nel dato empirico – a guidare il fattuale, ponderandone il peso umano e decidendo della sua stessa fattibilità²⁰.

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

Bibliografia

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

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

