

## Introduzione

La vita quotidiana è intessuta di pratiche che concorrono a formare chi noi siamo, quali siano i nostri orientamenti fondamentali, verso quali mete ci sentiamo impegnati. Spesso depositata in strutture sociali e soggettive che agiscono in modo inavvertito, altre volte, invece, frutto di un proposito consapevole, la “formazione” è un processo ubiquitario e mai inerte. Tra le molteplici dimensioni su cui insistono i processi formativi, troviamo indubbiamente la dimensione etica: formare, essere formati e formarsi significa, anche, giungere ad assumere delle priorità che incidono sulle nostre decisioni, abbracciare alcuni valori e non altri, riflettere su quali criteri adottiamo per formulare giudizi, chiedersi se le nostre inclinazioni morali abbiano una adeguata giustificazione, ed anche se la possano mai avere.

Il presupposto da cui muove il presente lavoro, in breve, è che le pratiche formative ed educative, nella misura in cui si propongono di mettersi al servizio di un *miglioramento* dei soggetti coinvolti – ossia di mettersi al servizio del loro *bene* – implicano una dimensione schiettamente etica, che occorre tematizzare in modo esplicito. Com’è noto, infatti, il territorio dell’etica è tanto vitale quanto percorso da disaccordi e vedute differenti, talvolta non conciliabili: differenti concezioni etiche portano con sé differenti vocabolari e schemi interpretativi, differenti attribuzioni di valore orienteranno diversamente l’attenzione e l’azione, e tutto ciò informerà in profondità le interazioni e le pratiche educative, che per loro stessa natura comportano il riferimento ad un *telos* carico di valore. In un contesto valoriale di tipo pluralista, pertanto, esplicitare e discutere il tipo di teoria etica cui si fa riferimento sembra essere il pre-requisito per una discussione franca rispetto alle diverse concezioni etiche incorporate in atteggiamenti, idee e progetti educativi.

La presente ricerca si colloca dunque nel campo della filosofia dell’educazione, in quella proficua zona di dialogo e confronto tra filosofia e scienze della formazione che rimanda, su un piano più profondo rispetto a quello della definizione di confini disciplinari, alla preoccupazione di rivolgere un’attenzione riflessiva a come educiamo sia gli altri che noi stessi.

Obiettivo generale del lavoro è quello di esplorare le tesi chiave espresse dal filone della *Virtue Ethics* di matrice neoaristotelica per quanto riguarda un aspetto specifico in cui etica e formazione si intrecciano, ossia l’*educazione delle emozioni*. La domanda che ha mosso questa indagine concerne il ruolo che le emozioni *possono* avere, e che *dovrebbero* avere, nella formazione di un agente moralmente maturo.

Prendere in considerazione la dimensione etica della formazione delle emozioni significa innanzitutto due cose: in primo luogo, lavorare alla chiarificazione concettuale dei termini coinvolti sia nel discorso comune che nel dibattito accademico; in

secondo luogo, offrire una giustificazione (quanto più possibile) razionale delle asunzioni di valore che soggiacciono a determinate tesi e pratiche educative. A sua volta, il valore di questa operazione – ammesso che riesca – consiste nel rendere accessibili al discorso razionale, e dunque alla critica, le prospettive stesse che qui si intendono sostenere, nella convinzione che una dialettica franca e aperta tra opzioni differenti in campo educativo ed etico sia il presupposto di ogni possibile progresso comune, sia teorico che pratico.

Il primo capitolo è dedicato a elaborare il raccordo tra pedagogia ed etica filosofica e a giustificare la scelta della *Virtue Ethics* di matrice neo-aristotelica in quanto etica filosofica particolarmente convincente e coerente in merito al rapporto tra educazione, emozioni e morale. Alle origini dell'etica delle virtù, infatti, si trova la nozione aristotelica di filosofia pratica, una forma di sapere dedito alla scoperta di ciò che ha valore per orientarsi bene nella vita, informare le nostre scelte e formare le nostre disposizioni in vista di una “vita buona”. Proprio questo accento sulla rilevanza pratica del sapere e sulla tensione trasformativa ad esso inerente, come vedremo, costituisce uno dei punti chiave su cui la riflessione pedagogica ha insistito e ha costruito nel corso del Novecento la propria identità, differenziandosi dagli aspetti più astratti e talvolta intellettualistici della filosofia. In accordo con questa istanza, alcuni filosofi nel corso del Novecento hanno insistito sul senso eminentemente pratico – e dunque *formativo* – che l'attività filosofica può avere, e ha effettivamente avuto nel corso della sua storia. In area “continentale” autori come Max Scheler ed Hannah Arendt, Pierre Hadot e Michel Foucault – per nominare alcuni tra i maggiori – hanno fortemente contribuito alla riscoperta del valore concreto, vitale ed educativo del “fare filosofia”. Analogamente, seppur sviluppando uno stile argomentativo assai diverso, alcuni autori riconducibili alla filosofia analitica angloamericana hanno riproposto temi etici facendo appello ad un'accezione “pratica” della filosofia. Sarà a questo filone sviluppatosi in seno alla filosofia analitica che la presente ricerca farà riferimento, sia per delimitare il campo d'indagine ad autori che mostrano una certa omogeneità di stile e che condividono una serie di strumenti concettuali, sia perché la ricerca pedagogica italiana ha solo recentemente iniziato a recepire questo dibattito. Occorre precisare fin d'ora che l'idea di “filosofia pratica” può essere utilizzata sia in un senso più stretto – e rigoroso – che si pone in continuità con la riflessione aristotelica (luogo d'origine della nozione di “filosofia pratica”), sia nel senso più ampio, ma sempre importante, di un sapere che offra una conoscenza capace di orientare le valutazioni e le scelte delle persone. In tal senso, la filosofia pratica è doppiamente saldata alla formazione, e dunque alla pedagogia: da un lato è naturalmente interessata a riflettere sui processi di formazione che favoriscono l'acquisizione di determinate disposizioni a sentire, volere, pensare ed agire – le virtù, appunto – quali coraggio, compassione, generosità; dall'altro, è essa stessa pratica formativa, nel senso che impegnarsi in un'attività riflessiva di chiarificazione e giustificazione riguardo alle nostre disposizioni verso il bene acquisisce il suo senso in quanto parte del tentativo concreto di *perseguire* il bene.

Dopo aver gettato le basi per integrare coerentemente in una prospettiva filosofico-educativa la letteratura filosofica di riferimento, la trattazione prosegue con una introduzione storico-tematica alla rinascita dello studio delle virtù cui si è assistito a partire dalla metà del secolo scorso. In risposta alla stagione dell'etica analitica

concentrata innanzitutto su aspetti metaetici di analisi del linguaggio morale, vi è stato, a partire dagli anni Cinquanta del Novecento, un massiccio recupero dei temi cari alle etiche classiche ed ellenistiche – da Aristotele a Platone, da Socrate agli Stoici. Argomenti quali la natura della felicità, l'importanza dell'amicizia per lo sviluppo etico, e, naturalmente, il posto delle passioni e delle virtù nella nostra condotta morale sono stati visti come una risorsa per restituire linfa vitale al dibattito etico e alla sua potenziale funzione trasformatrice. La *Virtue Ethics* si è così affermata come una delle prospettive principali in etica, accanto al deontologismo di estrazione kantiana, che sottolinea la rilevanza dell'azione conforme a principi etici generali e alle teorie utilitariste-consequenzialiste, che si concentrano sulla valutazione delle conseguenze di una data azione o condotta. È importante notare però che lo sviluppo della *Virtue Ethics*, che ha preso le mosse da una rivalutazione della teoria etica di Aristotele, ha consentito la rivisitazione storiografica di autori quali Immanuel Kant, David Hume e Friedrich Nietzsche, mettendo in luce la rilevanza della nozione di virtù anche in teorie etiche moderne e sviluppando originali etiche delle virtù ispirate a tali filosofi.

La presente ricerca tuttavia si limita a considerare autori che si collocano nel filone neoaristotelico – quali Gertrude Elizabeth Margaret Anscombe, Philippa Foot, Iris Murdoch, Alasdair MacIntyre, Bernard Williams e John McDowell – e che hanno contribuito a fare della *Virtue Ethics* una delle opzioni prominenti nel panorama delle etiche filosofiche contemporanee. L'etica delle virtù di estrazione aristotelica, infatti, è risultata particolarmente rilevante ai fini della presente indagine, poiché assegna un ruolo chiave alla educazione delle passioni – alla educazione affettiva, si direbbe oggi – quale presupposto essenziale alla formazione dell'agente virtuoso.

Ma che cosa sono le passioni? La dimensione affettiva e passionale è stata oggetto, in Occidente, di una tradizionale contrapposizione alla sfera razionale, e spesso i suoi fenomeni – emozioni, umori, desideri – sono stati dipinti come minacciosi perturbamenti dell'ordine, sia intellettuale che morale, eventualmente raggiunto attraverso l'esercizio della ragione. Le passioni, effettivamente, sono caratterizzate da una strutturale passività, in un certo senso “ci accadono” e “siamo preda” del loro potere di tingere l'esperienza di una coloritura peculiare. Una giornata piana e ordinaria può essere increspata dalla malinconia, un profumo effimero può gettarci in pasto a una penosa nostalgia o gonfiarci di gioia, un piccolo contrattempo può scatenare la nostra rabbia, il successo di un nostro pari può insinuare in noi un velenoso moto d'invidia, il gesto gentile di uno sconosciuto può suscitare una profonda ammirazione. La dimensione affettiva, a dispetto della passività e della mancanza di controllo che ci fa esperire, risulta carica di significato per le nostre vite, ci induce a prestare attenzione a certi particolari, a favorire certe interpretazioni, a provare sensazioni dolorose o piacevoli. Per di più, è proprio sulla scorta di intensi stati affettivi che, spesso, passiamo all'azione: emozioni, umori e desideri incidono fortemente sulla nostra motivazione. L'immagine delle passioni come forze cieche, magmatiche e ostili a una condotta di vita razionale e moralmente matura, in effetti, è caduta pezzo dopo pezzo sotto i colpi della ricerca psicologica, filosofica e pedagogica degli ultimi decenni. Le emozioni, su cui in particolare si concentra la presente ricerca, sono oggetto di una robusta rivalutazione che ne sottolinea la profonda integrazione con le attività di tipo più spiccatamente riflessivo, e il ruolo incisivo che svolgono nella formazione dei giudizi e delle

decisioni che implicano una valutazione rapida dei fenomeni. Nel secondo capitolo si prendono in considerazione la terminologia, le principali definizioni e distinzioni sviluppate in filosofia delle emozioni, e le tesi principali sviluppate nel campo cognitivista, il cui assunto centrale è che le emozioni siano stati o processi che ci presentano contenuti in una modalità specifica, ma che conta anch'essa come una forma di conoscenza. Esamineremo criticamente le due principali famiglie di teorie cognitiviste in filosofia delle emozioni, sottolineandone i rispettivi punti deboli e vantaggi. Quel che ne emerge con chiarezza, nel complesso, è che le emozioni ci pongono in una relazione conoscitiva privilegiata con la dimensione valutativa: attraverso la rabbia ci confrontiamo con l'offesa, attraverso la paura con il pericolo, attraverso l'indignazione con l'ingiustizia, attraverso l'orgoglio con il valore che ci attribuiamo, e così via.

Le emozioni costituiscono dunque – questa la tesi discussa e difesa – un accesso privilegiato alla conoscenza del valore, sia esso valore estetico o morale. Questo punto, si sosterrà, risulta particolarmente rilevante per una prospettiva educativa sulle emozioni: non solo, infatti, prestare attenzione alle emozioni significa venire a conoscenza di ciò che sollecita la nostra attenzione e le nostre attribuzioni di valore, ma educare le emozioni significa *ipso facto* educare una delle vie d'accesso privilegiate di cui disponiamo per conoscere ciò che ha valore. La prospettiva filosofica cognitivista sulle emozioni, si sosterrà, risulta implicata nelle pratiche e nelle concezioni che assumono il presupposto secondo cui le emozioni *possano essere* un oggetto appropriato di educazione e che *siano di fatto* un fattore rilevante per la moralità. Resta da chiarire, tuttavia, quale sia lo statuto del valore che ci si dischiude nell'esperienza emotiva, e, questione connessa, quale rapporto intercorra tra l'esperienza emotiva ed il giudizio di valore che ne può conseguire. “Si è comportato proprio male!”, potremmo decretare a seguito di una brutta arrabbiatura nei confronti di qualcuno: si tratta di una proiezione della nostra emozione stessa o di una proprietà della realtà? Proviamo rabbia perché giudichiamo che siamo stati offesi o giudichiamo che siamo stati offesi perché ci siamo arrabbiati?

Nel terzo capitolo vengono discusse alcune questioni di epistemologia morale che, si sostiene, dovrebbero essere considerate in relazione a una educazione delle emozioni che includa il loro ruolo etico. Si difenderà un razionalismo moderato in epistemologia morale, distinto da un razionalismo radicale e contrapposto a posizioni antirazionaliste, come l'opzione più capace di supportare con rigore il proposito stesso di una educazione delle emozioni in quanto fattori costitutivi della moralità. Saremo a questo punto nella posizione per toccare due questioni centrali di educazione delle emozioni, cui si offrirà una risposta coerente con la matrice etica neoaristotelica qui adottata. In primo luogo, quali emozioni dovremmo coltivare in vista della formazione di un agente virtuoso? Quali invece dovremmo disincentivare, e idealmente, evitare del tutto? Come vedremo, la peculiarità aristotelica è proprio quella di suggerire che *tutte* le emozioni – quelle negative incluse – abbiano e dovrebbero avere un ruolo attivo nell'assetto disposizionale del soggetto moralmente maturo. Ciò che dovremmo avere in mente non sono alcune emozioni a discapito di altre, ma piuttosto – in accordo con la nozione di virtù – una specifica *forma* o *modalità* cui le disposizioni emotive dovrebbero tendere. Le emozioni, in altre parole, possono assumere, da un punto di vista morale, modalità appropriate o modalità inappropriate: la nozione classica di

“giusto mezzo” guiderà la discussione in proposito, in cui si cercherà di distinguere in che senso una disposizione emotiva può darsi secondo la forma “mediale” che caratterizza le virtù.

Il quarto capitolo è dedicato all’analisi di tre singole emozioni: vergogna, invidia e ammirazione. Attraverso la discussione di queste singole emozioni si intende mettere alla prova e al contempo esemplificare gli argomenti, di tipo generale, sostenuti nei capitoli secondo e terzo. Due di queste tre emozioni, in effetti, sono state scelte come oggetto di discussione proprio perché pesa su di esse una cattiva reputazione in quanto “emozioni negative”. Come abbiamo visto, una importante tesi educativa coerente sia con le teorie delle emozioni trattate nel capitolo secondo che con la prospettiva etica aristotelica trattata nel capitolo terzo, sostiene l’inclusione di *tutte* le disposizioni emotive in un adeguato progetto di educazione delle emozioni, in quanto tutte le disposizioni emotive prendono parte alla costituzione delle disposizioni virtuose, concorrendo al valore morale e alla fioritura dell’agente che le abbia coltivate. La critica dell’etichetta “emozioni negative”, proposta nel capitolo terzo, verrà dunque sviluppata in relazione alle emozioni della vergogna e dell’invidia. Si proverà a mettere in luce, in breve, se e quale valore educativo possano avere queste due emozioni in funzione dello sviluppo di un agente moralmente maturo: mentre sarà relativamente semplice difendere il ruolo della vergogna, come vedremo, più arduo risulterà identificare potenziali aspetti positivi dell’invidia. Dopo l’analisi di due emozioni “negative”, di cui una è essenzialmente rivolta a sé (vergogna) e l’altra è essenzialmente comparativa (invidia), verrà esaminato il ruolo educativo che può svolgere l’ammirazione, emozione “positiva” rivolta ad altri. Se la vergogna ci dice qualcosa su chi non vogliamo essere e l’invidia ci dice qualcosa su ciò che ci sentiamo in diritto di ottenere pur senza riuscirci, l’ammirazione sembra poter innescare lo slancio verso la ricerca attiva di chi vorremmo diventare. Per ogni emozione si offrirà una caratterizzazione dei suoi oggetti tipici, della sua fenomenologia, delle forme e delle condizioni che la rendono irrazionale e inappropriata e, infine, delle forme e delle modalità che la rendono un ingrediente costitutivo delle virtù, degno della nostra attenzione educativa.