

Ariele Niccoli

# FORMAZIONE ETICA ED EMOZIONI

Prospettive di *virtue ethics* neo-aristotelica



PREMIO RICERCA CITTÀ DI FIRENZE — 2019



PREMIO RICERCA «CITTÀ DI FIRENZE»  
ISSN 2705-0289 (PRINT) | ISSN 2705-0297 (ONLINE)

– 71 –

COLLANA PREMIO RICERCA «CITTÀ DI FIRENZE»

Commissione giudicatrice, anno 2019

Marcello Garzaniti (Presidente)

Maria Emanuela Alberti

Maria Boddi

Andrea Bucelli

Roberto Casalbuoni

Francesco Ciampi

Anna Dolfi

Roberto Ferrise

Patrizia Guarnieri

Roberta Lanfredini

Pierandrea Lo Nostro

Giovanni Mari

Alessandro Mariani

Paolo Maria Mariano

Simone Marinai

Rolando Minuti

Paolo Nanni

Andrea Novelli

Angela Orlandi

Angela Perulli

Giovanni Pratesi

Orlando Roselli

Ariele Niccoli

# **Formazione etica ed emozioni**

Prospettive di *virtue ethics* neo-aristotelica

Firenze University Press  
2020

Formazione etica ed emozioni : prospettive di *virtue ethics* neo-aristotelica  
/ Ariele Niccoli. – Firenze : Firenze University Press, 2020.  
(Premio Ricerca Città di Firenze ; 71)

<https://www.fupress.com/isbn/9788855181174>

ISSN 2705-0289 (print)  
ISSN 2705-0297 (online)  
ISBN 978-88-5518-116-7 (print)  
ISBN 978-88-5518-117-4 (PDF)  
ISBN 978-88-5518-118-1 (XML)  
DOI 10.36253/978-88-5518-117-4

Progetto grafico di Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

\*\*\*

*FUP Best Practice in Scholarly Publishing* (DOI 10.36253/fup\_best\_practice)

All publications are submitted to an external refereeing process under the responsibility of the FUP Editorial Board and the Scientific Boards of the series. The works published are evaluated and approved by the Editorial Board of the publishing house, and must be compliant with the Peer review policy, the Open Access, Copyright and Licensing policy and the Publication Ethics and Complaint policy.

*Firenze University Press Editorial Board*

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, M. Boddì, A. Bucelli, R. Casalbuoni, F. Ciampi, A. Dolfi, R. Ferrise, P. Guarnieri, R. Lanfredini, P. Lo Nostro, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Orlandi, A. Perulli, G. Pratesi, O. Roselli.

 The online digital edition is published in Open Access on [www.fupress.com](http://www.fupress.com).

Content license: the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2020 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press  
Università degli Studi di Firenze  
via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy  
[www.fupress.com](http://www.fupress.com)

*This book is printed on acid-free paper  
Printed in Italy*

# Sommario

<b>Introduzione</b>	7
<b>Capitolo 1</b> <b>La rinascita delle virtù. Una risorsa per la filosofia dell'educazione</b>	13
<b>Capitolo 2</b> <b>Cosa sono le emozioni? Approcci cognitivo-valutativi</b>	45
<b>Capitolo 3</b> <b>Formazione emotiva: per un'etica delle emozioni</b>	75
<b>Capitolo 4</b> <b>Tre emozioni: uno sguardo pedagogico</b>	103
<b>Conclusioni</b>	129
<b>Bibliografia</b>	135
<b>Ringraziamenti</b>	145



## 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.



## Capitolo 1

# La rinascita delle virtù. Una risorsa per la filosofia dell'educazione

### 1. La sinergia tra filosofia pratica e pensiero pedagogico

La presente ricerca intende esplorare quale concezione del rapporto tra *emozioni* e *formazione etica* emerge dai recenti sviluppi in seno al filone di filosofia morale angloamericana noto come *Virtue Ethics*, nella sua versione di matrice neo-aristotelica (da ora in avanti, VE)<sup>1</sup>. L'idea centrale che si intende articolare e difendere, è che il processo di educazione-formazione etica necessiti di una concezione delle emozioni che articoli con precisione il loro nesso con la morale<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Sotto l'etichetta *Virtue Ethics* devono essere incluse anche etiche delle virtù di ispirazione non aristotelica. In questo studio, con la sigla VE ci si limiterà ad indicare il filone di *Virtue Ethics* che tiene la teoria aristotelica come proprio sfondo di riferimento. Al di là del fatto che storicamente la nozione di virtù risulta centrale a tutta la tradizione classica, ellenistica e medievale, anche facendo riferimento alla recente rinascita di studi incentrati sulla virtù, vi sono state elaborazioni di etiche delle virtù ispirate, ad esempio, a Hume e persino a Nietzsche, che nel complesso sviluppano etiche differenti rispetto ad Aristotele. Il rinnovato interesse per le etiche filosofiche centrate sulla nozione di virtù ed agente virtuoso, tuttavia, è indubbiamente il frutto di un forte ritorno allo studio di Aristotele, unanimemente considerato il padre fondatore delle teorie delle virtù, ed il filone neo-aristotelico risulta il più folto ed il più rappresentativo nel panorama della *Virtue Ethics* contemporanea.

<sup>2</sup> Com'è noto, la definizione dell'area semantica coperta dai termini "etica" e "morale" è stata oggetto di annosi dibattiti e molte differenti posizioni. Nessuna chiara distinzione o differenziazione tuttavia ha acquisito sufficiente autorevolezza da divenire condivisa tra gli studiosi né stabile nell'uso del linguaggio ordinario. Una delle fonti filosofiche enciclopediche più rigorose e condivise quali la *Internet Encyclopedia of Philosophy*, ad esempio, alla voce "*Moral Philosophy*" contiene un semplice rimando alla voce "*Ethics*", trattando così i due significati come coestensivi. Tale sovrapposibilità dei termini che designano la disciplina si ritrova in buona parte nel linguaggio naturale ed è giustificata anche dall'origine etimologica, che vede la derivazione diretta di "etica" dal greco "*ethos*" e di "morale" dalla sua traduzione latina "*mos*". A dispetto delle oscillazioni o delle sfumature che i due termini possono assumere in determinate comunità di parlanti o di studiosi, infatti, con "etica" o "morale" ci si riferisce, al massimo livello di generalità, all'insieme di pratiche, credenze, comportamenti (e affetti) che costituiscono l'oggetto dell'etica (o filosofia morale) in quanto disciplina riflessiva che mira a sistematizzare, difendere e proporre concetti di giusto e sbagliato, buono e cattivo, legittimo, apprezzabile, biasimevole e così via, articolando e giustificando una certa concezione del valore. Nella presente ricerca, pertanto, si useranno "etica" o "morale" come due termini sostanzialmente equivalenti, non avendo trovato valide ragioni per sostenere una distinzione tra i due. Si terrà invece presente la distinzione, largamente accettata in letteratura, tra metaetica (branca dell'etica che affronta temi generali di tipo ontologico ed epistemologico riguardo a giudizi, credenze e condotte morali), etica normativa (che tenta di stabilire e giustificare standard o modelli morali validi) ed etica applicata (che orienta gli strumenti sviluppati dalle prime due alla risoluzione di casi specifici e controversi come l'aborto, i diritti animali, la robotica, etc.). La predilezione di "etica" a

Accanto ed insieme alle teorie descrittive ed esplicative di tipo scientifico, di fondamentale importanza per una robusta comprensione dei meccanismi che governano le emozioni a diversi livelli (da quello molecolare, a quello neuronale, fino al livello psico-sociale), la prospettiva educativa porta con sé una dimensione normativa, ossia la responsabilità di argomentare in favore di *certi* fini, di *certe* pratiche e di *certe* concezioni, operando una scelta tra cosa sia un degno obiettivo educativo e cosa no. In breve, difficilmente la pedagogia e le pratiche educative possono sottrarsi a prese di posizione valoriali, e con ciò a differenti prospettive etiche, le quali risultano accessibili alla critica ed alla discussione razionale nella misura in cui sono articolate in modo accurato ed esplicito. Data la crescente attenzione che la vita affettiva ha ricevuto nel discorso pedagogico recente, questo studio tenta di esplorare il significato ed il ruolo delle emozioni per la formazione dell'agente morale a partire da una prospettiva etica neo-aristotelica, la quale gode insieme di una lunga tradizione e di una recente rinascita caratterizzata da una grande attenzione ai problemi educativi, un approccio all'etica decisamente laico ed aperto al dialogo interculturale, ed una propensione al confronto con i risultati prodotti dalle scienze empiriche. Il *focus* della ricerca dunque non riguarderà come le emozioni di fatto funzionino in un determinato contesto, ma si tenterà di articolare un discorso coerente su quale sia la forma ottimale di vita emotiva – da un punto di vista etico – alla quale possiamo ambire in una relazione educativa, e che possa fungere quindi da mappa orientativa e da ideale regolativo.

La formazione di una persona (individuo, soggetto) considerata con sguardo globale, accanto ed insieme alla dimensione intellettuale, corporea, estetica, sociale e di cittadinanza, include indubbiamente una dimensione schiettamente morale<sup>3</sup>. Naturalmente queste dimensioni della vita si intersecano l'una con l'altra, implicandosi a livello strutturale ed interagendo a livello funzionale: non si danno menti umane senza corpi, corpi senza emozioni, o azioni disancorate da una trama di relazioni sociali situate storicamente. In tal senso la dimensione morale è solo uno degli aspetti che un discorso generale sulla formazione deve considerare. Al tempo stesso, l'insieme di comportamenti, credenze e significati a cui, in generale, ci si riferisce con i termini "morale" o "etica", può essere reso oggetto di studio secondo molteplici prospettive interessate alla dimensione formativa: la "morale" come frutto di tendenze operanti a livello naturale-evolutivo, la "morale" come complesso di costumi e credenze relative al valore che caratterizza una specifica cultura e la differenza da altre, la "morale" in quanto dimensione della soggettività condizionata da forze di tipo socio-strutturale, e così via. Tuttavia, la riflessione intorno alla dimensione formativa trova nella singola persona in quanto portatrice potenziale di *agency* il proprio campo di indagine privilegiato, in virtù della aspirazione, costitutiva delle scienze della formazione, a

"morale" nell'espressione "formazione etica" che costituisce il titolo della ricerca si deve alla volontà di collocarsi in un terreno neutro, libero dall'eredità tendenzialmente conservatrice dei lavori che, nella filosofia dell'educazione anglo-americana, vanno sotto il nome di "*moral education*".

<sup>3</sup> Nel presente lavoro si prediligerà l'uso del termine "agente", rispetto ai termini "soggetto", "individuo" e "persona", in quanto questi ultimi rimandano a specifiche opzioni antropologiche in parte complementari ed in parte rivali, rispetto a cui la più neutra – seppur stilisticamente più piatta – nozione di agente intende essere trasversale. Per ragioni stilistiche, si userà talvolta il termine "persona" come equivalente di "agente", non per segnalare un legame con la tradizione del personalismo pedagogico e filosofico, bensì perché più aderente all'uso colloquiale ed ordinario della lingua rispetto a "soggetto" o "individuo".

promuovere lo sviluppo di una agentività capace di auto-organizzazione ed auto-orientamento. Con le parole di Franco Cambi, “sia per l’educazione, sia per la formazione il soggetto-individuo-persona si è posto come l’asse portante [...] la persona come *unicum* soggettivo è la chiave di volta di tutto il formare/educare: il suo dato e il suo risultato, se pure posta prima come possibilità poi come realizzazione (pur sempre incompiuta, nella sua integralità)”<sup>4</sup>. Tematizzare in modo diretto e specifico il tema della formazione etica dal punto di vista dell’agente morale stesso, sembra quindi un compito degno di essere costantemente rinnovato nell’agenda della filosofia dell’educazione. Quest’ultima – punto che sarà sviluppato più avanti – lungi dal frain-tendersi come fonte normativa per le pratiche educative e formative, si presenta come discorso specialistico teso ad incrementare la chiarezza ed il rigore (in una parola, la razionalità in senso ampio) delle questioni incorporate nelle pratiche educative stesse, incluse questioni di evidente statuto etico. Scegliere bene in circostanze complesse, perseguire una felicità di tipo non egoistico, agire nel tessuto sociale in modo onesto e coraggioso, esseri motivati a guadagnarsi una autonomia intellettuale rispetto a cosa sia giusto fare ed altre qualità della persona di questo tenore, sembrano essere finalità su cui convergono genitori, insegnanti, educatori, così come sembrano obiettivi desiderabili per la società nel suo complesso.

Ma che cosa significa essere felici? In che cosa consiste una vita buona e desiderabile? Come concepire il valore che assegniamo alle persone e alle loro azioni nelle nostre ordinarie pratiche di biasimo, esortazione o apprezzamento? A cosa tendiamo quando indichiamo tramite azioni e parole ciò che riteniamo sia il bene del nostro amico, di nostro figlio o del nostro studente? Non appena si tenti di articolare un discorso generale attorno al bene cui le pratiche educative intrinsecamente tendono (assumendo che chi intraprende azioni educative lo faccia essendo convinto della loro bontà), ci si trova nel bel mezzo delle più tradizionali domande attorno a cui si struttura l’etica, in quanto riflessione filosofica su concetti quali giusto e sbagliato, ammi-revole, disprezzabile, colpevole, responsabile, compassionevole, coraggioso e così via. La riflessione sul tema della formazione etica delle emozioni, secondo questa angolatura, non assume il carattere di una descrizione sistematica dello sviluppo delle emozioni rilevanti a livello morale, ma di una articolazione teorica finalizzata ad una maggiore comprensione della sfera etica stessa in quanto emotivamente connotata, in vista di un genuino sforzo trasformativo. In questo senso, la presente ricerca di dispone al punto di confluenza tra filosofia morale, filosofia dell’educazione e pedagogia generale: la domanda tanto semplice quanto radicale su cosa significhi coltivare le proprie emozioni al fine di perseguire un progresso etico, giace infatti assieme agli interrogativi centrali delle tre discipline. La prospettiva che si intende sostenere – e dunque la letteratura cui si farà riferimento – si sviluppa nel solco della VE anglo-americana di matrice neo-aristotelica, poiché, come avremo modo di vedere nei prossimi capitoli, l’approccio neo-aristotelico all’indagine etica appare *essenzialmente* orientato a dare centralità alla dimensione formativa, la quale non viene considerata nei termini di una ricaduta pratica o applicativa di una teoria, ma viene posta al cuore

<sup>4</sup> F. CAMBI, *L’epistemologia pedagogica oggi*, in “Studi sulla formazione”, 1, 2008, p. 162.

dell'indagine etica stessa: l'attività di teorizzazione morale infatti, secondo lo Stagirita, si colloca *dentro* il progetto di progredire eticamente<sup>5</sup>.

Prima di addentrarci nel vasto territorio delle teorie filosofiche delle emozioni e di articolare, si spera in modo convincente, una proposta filosofico-educativa di matrice neo-aristotelica, occorre tentare di costruire un raccordo convincente tra questo filone di filosofia morale ed alcune proposte pedagogiche e filosofico-educative di area italiana.

Tale premessa appare necessaria poiché, nonostante la VE sia stabilmente riconosciuta a livello internazionale come una delle tre grandi opzioni teoriche tra le “famiglie” di filosofie morali (accanto al deontologismo di matrice kantiana ed al consequenzialismo di matrice utilitarista) ed abbia visto notevoli sviluppi interdisciplinari sia in ambito educativo che psicologico, si tratta di un filone di riflessione etica che ha ricevuto una scarsa ricezione nel dibattito filosofico italiano, sia a livello di traduzione di testi di riferimento che a livello di presentazione sistematica, oltretutto di elaborazione di contributi originali<sup>6</sup>. Anche per quanto riguarda la letteratura pedagogica italiana sono relativamente pochi i contributi che si basano sulla ricezione del recente rilancio del tema delle virtù etiche<sup>7</sup>. Alcune importanti eccezioni, che affrontano in

<sup>5</sup> Molte specificazioni e giustificazioni si rendono necessarie in merito a questa scelta: oltre a distinguersi da altri approcci al pensiero etico quali ad esempio quelli di ispirazione kantiana, utilitarista, o marxiana, la VE è costituita da una grande varietà di orientamenti al suo interno. Il filone neo-aristotelico tuttavia sembra avere molti vantaggi nel concorrere a sviluppare un discorso squisitamente formativo.

<sup>6</sup> Si veda, per una ottima rassegna bibliografica ragionata, M. S. VACCAREZZA, *La Virtue Ethics*, in “Acta philosophica”, 24, 2015, pp. 399-412; per una presentazione introduttiva sistematica in lingua italiana si veda invece A. CAMPODONICO, M. CROCE, M. S. VACCAREZZA, *Etica delle virtù. Un'introduzione*, Roma, Carocci, 2017.

<sup>7</sup> A livello internazionale, di contro, la cosiddetta *Character Education*, di cui la *Virtue Ethics* costituisce senza dubbio il retroterra filosofico, sta riscontrando notevole slancio, non solo a livello teorico, ma anche nella implementazione di progetti educativi di educazione formale, cfr. J. ARTHUR, K. KRISTJÁNSSON, T. HARRISON, W. SANDERS, D. WRIGHT, *Teaching Character and Virtue in Schools*, London, Routledge, 2016. Una recente revisione sistematica della letteratura, condotta sulle banche dati Education Source, ERIC, Psychology and Behavioral Sciences Collection e SocIndex, ha rilevato come tra il 2005 ed il 2014 siano stati pubblicati 261 articoli su 145 periodici accademici *peer reviewed* che contengono la parola-chiave “*character education*” nel titolo o nell’*abstract*, che delineano un campo interdisciplinare di studio del processo di acquisizione di virtù etiche, valori e *agency* morale attraverso l’educazione scolastica. [Cfr. C. PATTARO, *Character Education: Themes and Researches. An Academic Literature Review*, in “Italian Journal of Sociology of Education”, 8, 2016, pp. 6-30.] Su di un piano più pratico-operativo, si deve rilevare che l’attenzione e l’interesse di importanti organismi sovranazionali per l’impatto dell’educazione su determinate qualità della persona (sociali, emotive e di cittadinanza) che integri l’acquisizione di abilità strettamente cognitive e di uno specifico canone culturale si fa sempre più stringente<sup>7</sup>. [Cfr. D. KERR, L. STURMAN, W. SCHULZ, B. BURGE, *ICCS (International Civics and Citizenship Education) 2009 European Report*, Amsterdam, IEA, 2010; OECD, *Skills for Social Progress*, Paris, OECD, 2014; OECD, *Longitudinal Study of Skill Dynamics in Cities*, Paris, OECD, 2015. In questi studi di larga scala si fa ampio ricorso a termini quali “*attitudes*”, “*qualities*”, “*dispositions*”, in riferimento a tratti del carattere quali obiettivi di intervento da parte dei sistemi formativi nazionali.]. La transizione dalla cosiddetta “scuola della conoscenza” alla “scuola delle competenze” denota che le società avanzate si aspettano dalle proprie istituzioni ed agenzie formative un intervento diretto e profondo sulle attitudini e disposizioni della persona. In questo senso, rinnovare l’interesse della pedagogia per un quadro di riferimento ed un lessico capaci di trattare la dimensione morale in maniera esplicita ed analitica, può essere importante al fine di vagliare criticamente i discorsi ed i progetti relativi alle competenze “non-cognitive” che possono avere un legame con la sfera morale (le virtù etiche possono essere infatti considerate abilità relative alla sfera morale).

prospettiva pedagogica una interpretazione pienamente laica del tema delle virtù (che qui interessa), sono costituite dal lavoro complessivo di Enza Colicchi; e dai volumi *Nuove virtù: percorsi di filosofia dell'educazione*, di Barbara Mapelli; *Utilità e virtù: una dicotomia dell'educazione*, di Luca Refrigeri; *Le virtù a scuola: questioni e pratiche di educazione etica*, di Luigina Mortari e Valentina Mazzoni; *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, di Emanuele Balduzzi<sup>8</sup>. Unico volume (per quanto l'autore sia riuscito a conoscere), dedicato in modo sistematico ed esclusivo alla filosofia dell'educazione anglosassone (principale bacino di letteratura per il presente lavoro) è *L'epistemologia pedagogica anglosassone* di Marco Giosi, in cui infatti ampio spazio è riservato al rapporto tra teoria dell'educazione e filosofia morale<sup>9</sup>.

Deve qui essere fatta una importante precisazione, particolarmente opportuna nel panorama italiano in cui le etiche delle virtù di matrice aristotelica sono state tradizionalmente approfondite da studiosi di area cattolica sulla scorta degli studi tomisti, in merito alla dimensione laica, pienamente mondana, della VE. In Italia, com'è noto, l'associazione tra lo studio della tradizione aristotelico-tomista e l'appartenenza all'area socioculturale cattolica è stata, storicamente, una solida saldatura. Nel panorama anglo-americano diversamente, la rinascita degli studi aristotelici è avvenuto in un quadro di maggior pluralismo confessionale e filosofico, garantendo una piena autonomia alla riflessione etica di matrice aristotelica, la quale, coerentemente con le sue origini, si configura come una etica filosofica, sostanzialmente distinta e svincolata da etiche di tipo teologico-religioso (pur avendo le risorse per dialogare attivamente con queste ultime)<sup>10</sup>. La trattazione delle virtù del carattere in quanto possibile oggetto di educazione-formazione, infatti, risulta saldamente ancorata, a livello teorico, ad una prospettiva di etica filosofica laica e pluralistica, fatto dimostrato dal

<sup>8</sup> B. MAPELLI, *Nuove virtù: percorsi di filosofia dell'educazione*, Milano, Guerini, 2004; G. D'ADDELFIO, *Desiderare e fare il bene. Un commento pedagogico all'Etica Nicomachea*, Milano, Vita e Pensiero, 2008; L. REFRIGERI, *Utilità e virtù: una dicotomia dell'educazione*, San Cesario di Lecce, Pensa, 2011; L. MORTARI, V. MAZZONI, *Le virtù a scuola: questioni e pratiche di educazione etica*, Verona, Libreria Cortina, 2014; E. BALDUZZI, *La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa*, Milano, Vita e Pensiero, 2016. Questi riferimenti non esauriscono i lavori che elaborano l'etica delle virtù in chiave pedagogica, si intende qui di menzionare una buona rosa di testi recenti e rappresentativi dello stato attuale del dibattito italiano.

<sup>9</sup> M. GIOSI, *L'epistemologia pedagogica anglosassone: tra Kneller, Peters, Sheffler e oltre*, Milano, UNICOPLI, 2010.

<sup>10</sup> L'area culturale di matrice cattolica, in Italia, è stata la principale depositaria della tradizione etica aristotelica. Molti lavori recenti trattano il tema delle virtù senza per questo ricorrere a tesi di tipo metafisico o teologico, mostrandone il carattere di possibile trasversalità ad impegni di tipo confessionale o spirituale. Si deve sottolineare che, diversamente, nel dibattito internazionale la saldatura o la continuità tra aristotelismo, etica delle virtù e matrice cattolica è meno spiccata: l'etica delle virtù neo-aristotelica è, come dovrebbe essere, una dottrina filosofica studiata e trattata indipendentemente dagli orientamenti religiosi. Sembra un punto di particolare interesse dunque l'integrazione degli strumenti concettuali e la discussione delle prospettive educative offerte dalla *Virtue Ethics* entro un orizzonte critico e laico che voglia continuare a farsi interprete di una istanza etica, cfr. F. CAMBI, P. FEDERIGHI, A. MARIANI (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure*, Firenze, Firenze University Press, 2016.

dibattito interculturale ed interconfessionale che la VE stessa ha recentemente contribuito a sviluppare<sup>11</sup>.

Fatte queste premesse, si proverà adesso a mostrare non solo la compatibilità, ma la profonda sinergia tra la VE ed una importante direttrice del pensiero pedagogico italiano di area laica, che Cambi qualifica come “razionalismo critico”<sup>12</sup>. Si tenterà, in particolare, di rinvenire tale sinergia nella nozione di “razionalità pratica” (in esplicito riferimento alla nozione aristotelica di “filosofia pratica”), la quale viene recuperata da alcune recenti ricerche di pedagogia teorica al fine di identificare la specificità della riflessione pedagogica *in generale*, in opposizione ad un fare teoria di tipo intellettualistico, che tende a trascurare la prassi.

La VE, come verrà approfondito nel prosieguo, si iscrive in una generale riabilitazione della “filosofia pratica” attiva a partire dalla fine del secolo scorso, avvenuta sia in area anglofona – con gli autori appunto della ampia corrente qui considerata (la *Virtue Ethics*) – che in area di lingua tedesca, con la cosiddetta *Rehabilitierung der praktischen Philosophie* (corrente cui si riconducono autori, per nominare i più noti, quali Hans Georg Gadamer, Hannah Arendt e Joachim Ritter). Questa rinascita della filosofia pratica si è svolta in modo parallelo e relativamente indipendente nelle due aree linguistico-culturali, ed è caratterizzata da una pluralità di approcci anche molto distanti tra loro, accomunati tuttavia dal riferimento al pensiero aristotelico, visto come una risorsa per sviluppare alternative alla tradizione teoreticistica moderna<sup>13</sup>.

Ma cosa si intende per “filosofia pratica”, e come mai tale nozione sarebbe rilevante per la pedagogia?

L’espressione “filosofia pratica” compare per la prima volta in Aristotele, nella *Metafisica*, per distinguere appunto il sapere della filosofia prima o metafisica dal sapere di tipo pratico. Quest’ultimo è a tutti gli effetti un tipo di conoscenza, che si distingue dal primo in quanto non è diretto alla verità come proprio oggetto, bensì alle opere, alle azioni. Anche il sapere pratico, secondo Aristotele, è una conoscenza che può dirsi tale in quanto risale alle cause, ma la sua peculiarità consiste nell’essere una conoscenza “in relazione a qualcosa, qui ed ora”<sup>14</sup>. La filosofia pratica dunque è un tipo di conoscenza che riguarda l’azione in un contesto particolare, potremmo dire quindi che è un sapere di tipo *situato*. Un’altra importante caratteristica della filosofia pratica messa in luce dall’analisi dello Stagirita è che essa non ha l’azione esclusivamente come proprio oggetto, ma anche come proprio fine: cioè a dire, non è un tipo

<sup>11</sup> Una ottima panoramica sul dibattito comparativo ed interculturale sulla VE si trova in D. CARR, J. ARTHUR, K. KRISTJÁNSSON (a cura di), *Varieties of Virtue Ethics*, London, Palgrave Macmillan, 2017; A. STEPHEN, M. SLOTE, (a cura di), *Virtue Ethics and Confucianism*, New York, Routledge, 2013. Per la pluralità di riferimenti nel contesto della tradizione filosofica occidentale si vedano C. SWANTON, *Virtue Ethics: A Pluralistic View*, Oxford, Oxford University Press, 2003 e M. FRIEDMAN, *Feminist Virtue Ethics, Happiness and Moral Luck*, in “Hypatia”, 24, 2009, pp. 29-40.

<sup>12</sup> F. CAMBI, *Filosofe dell’educazione come eredi del razionalismo critico. Da Colicchi a Fadda, da Xodo a Mortari: quattro modelli*, in “Sudi sulla formazione”, 1, 2014, pp. 57-63. Si veda anche F. CAMBI, *Manuale di filosofia dell’educazione*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

<sup>13</sup> Per la corrente angloamericana della *Virtue Ethics* si rimanda alla bibliografia del presente lavoro. Per la *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, si veda, per un primo approccio, E. BERTI (a cura di), *Tradizione e attualità della filosofia pratica*, Genova, Marietti, 1988; in lingua tedesca si veda M. RIEDEL (a cura di), *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, Freiburg, Rombach, 1972-1974.

<sup>14</sup> ARISTOTELE, *Metafisica* II, 1, 993b 19-23. A cura di E. BERTI, Roma-Bari, Laterza, 2017.

di indagine sull'agire umano che si esaurisce in una qualche forma di rappresentazione corretta dei fatti indagati, ma è finalizzata a rendere possibile l'azione buona (*eupraxia*), potremmo dire quindi che è un sapere orientato, teleologico, di tipo *trasformativo*.

Se da un lato la filosofia pratica deve essere distinta dalla sfera teoretica in quanto ha come oggetto e fine l'agire umano, dall'altro deve essere distinta dalla sfera della produzione tecnica (*poiesis*), la quale considera l'azione come proprio oggetto ma non come proprio fine, essendo quest'ultimo costituito dal prodotto stesso, dal risultato dell'azione. Nelle parole di Enrico Berti, la filosofia pratica è un sapere diverso "sia dalle scienze teoretiche, perché ha per oggetto l'azione, cioè un'attività umana, sia dalle scienze poietiche, cioè dalle tecniche, perché l'azione è diversa dalla produzione, in quanto non approda a un prodotto esterno, ma è immanente all'uomo. Il fine della filosofia pratica, insomma, non è la perfezione del prodotto, ma la perfezione dell'uomo stesso"<sup>15</sup>. I processi di educazione e formazione, com'è noto, includono tanto la dimensione poietico-tecnica, in cui un dato sapere o competenza vengono esercitati in quanto beni strumentali, in vista di un fine a loro esterno (ad esempio l'acquisizione di competenze digitali in funzione di una maggiore impiegabilità nel mercato del lavoro), che la dimensione della "buona azione", la quale costituisce un fine in sé, dotato di valore intrinseco (ad esempio l'acquisizione di competenze digitali in quanto esercizio di una cittadinanza epistemicamente responsabile). La pedagogia, in questi termini, possiamo dire che si occupa dell'educazione, della formazione e dell'istruzione umane sia in quanto beni intrinseci che in quanto beni strumentali, antepone e predilige ai beni strumentali i beni intrinseci, ossia quelle attività che costituiscono un valore nel loro stesso esercizio, l'esperienza delle quali è di per sé un fine.

Inizia a profilarsi la profonda consonanza della nozione aristotelica di filosofia pratica con alcuni tratti fondamentali che la pedagogia ha individuato come distintivi della propria fisionomia nel corso del Novecento, in quanto sapere situato, teorico-pratico (ossia orientato all'azione) e teso alla realizzazione ottimale del potenziale immanente all'uomo, un sapere dunque capace di offrire una guida buona, articolata e giustificata razionalmente, per la prassi. È importante considerare, al fine di apprezzare la sinergia tra la prospettiva pedagogica e la recente rinascita della filosofia pratica, che la prospettiva di un qualche tipo di sapere in grado di orientare l'azione il quale si riconosca una dimensione *sia* conoscitiva *sia* valutativa, subisce una rottura radicale nella modernità con le critiche di Hume e Kant alla nozione, appunto, di filosofia pratica. Hume, in un famoso passaggio destinato ad influenzare tutto il pensiero morale successivo, affonda il primo colpo alla possibilità stessa di un qualche sapere valutativo capace di avere un peso normativo quando polemizza contro l'abitudine dei filosofi a passare inavvertitamente – e illegittimamente – dall'uso della copula *è* all'uso dell'espressione *dovrebbe essere*<sup>16</sup>. Il livello valutativo-normativo veniva così reciso dal piano dei dati di fatto, il cui valore era dichiarato inconoscibile sulla base di un procedimento dimostrativo di tipo matematico, oramai assunto a paradigma di conoscenza valida. Il piano del valore e dell'azione viene così fondato da

<sup>15</sup> E. BERTI, *Filosofia pratica*, Napoli, Alfredo Guida, 2004, p. 9.

<sup>16</sup> D. HUME, *Opere*, vol.1, a cura di E. LECALDANO, Roma-Bari, Laterza, 2008, pp. 488-490.

Hume sulla sfera del “sentimento”, fonte individuale di una attribuzione soggettiva di valore e dunque unica sorgente – strettamente soggettiva – di normatività.

Kant, pur rifiutando la fondazione della morale sulla sfera del sentimento, accoglie ed approfondisce la separazione drastica tra sfera naturale (ambito oggetto di conoscenza teoretica) e sfera dell’azione (ambito oggetto di scelta e di valutazione e volontà, ossia dell’etica). La sfera della morale in Kant si fonda su una libertà assoluta, nel senso etimologico di libertà totalmente svincolata dal regno della necessità, ossia dalla sfera naturale, obbediente a leggi di tipo fisico-matematico. Nessuna forma di autentica *conoscenza* pratica, dotata di contenuto relativo alle buone azioni, alla felicità, o ai fini a cui la vita umana debba tendere, è concessa da Kant, ad eccezione del riconoscimento della validità a priori (necessità ed universalità), del famoso imperativo categorico. L’impostazione kantiana, sulla scorta di Hume, imposta le direttrici lungo cui si costruisce la grandissima parte del pensiero etico della modernità, i cui estremi sviluppi sono, ancora secondo Berti, da un lato l’intuizionismo morale secondo cui ogni tentativo di offrire basi non strettamente intuitive all’etica significa cadere nella cosiddetta *fallacia naturalistica*, dall’altra una concezione delle scienze umane come scienze del tutto “avalutative”, costituite da giudizi di fatto e “libere” da ogni giudizio di valore.

È sullo sfondo di questa scena filosofica tipicamente moderna che si staglia il recente tentativo di restituire vigore e credibilità alla filosofia pratica, ossia al tentativo di sviluppare una conoscenza peculiare e genuina relativa al valore, alla scelta e all’azione, a ciò che costituisce una vita buona e a cosa significhi disporsi nel tentativo di realizzarla. La VE (assieme, come abbiamo accennato, alla cosiddetta *Rehabilitation der praktischen Philosophie*) esprime dunque una esigenza di orientamento e tematizzazione relativa a ciò che per l’essere umano possa essere considerato buono, desiderabile, saggio, ammirevole, ma anche biasimevole e da evitare, e così via. Il recupero di Aristotele in particolare e successivamente anche di altre etiche classiche, ha costituito in tal senso un notevole allargamento della nozione di “etica” rispetto alla sua più stretta connotazione kantiana, che ne limita la portata alla sfera del dovere, includendo nel campo dell’etica i più svariati aspetti della vita, osservati e giudicati alla luce del loro aspetto valutativo e del loro potenziale trasformativo (in vista della realizzazione di traguardi ideali variamente concepiti). Su questo punto, la connessione tra etica, intesa nel senso ampio in cui la filosofia pratica la intende, e pedagogia, risulta davvero intima ed interessante. Entrambi gli ambiti di discorso, infatti, si sottraggono ad un approccio strettamente scientifico, pur non volendone (né potendone) prescindere, si sottraggono ad una ricerca strettamente speculativa, in quanto sono saperi teorico-pratici che intendono trasformare sia chi li esercita che la realtà cui si rivolgono, si sottraggono ad una prospettiva strettamente tecnica, poiché incorporano una postura di tipo valutativo sull’uomo stesso, raccogliendo la sfida su quale sia, nel complesso, la “forma” ottimale a cui l’uomo possa tendere.

L’accostamento di filosofia (nella accezione qui tratteggiata di filosofia pratica) e pedagogia, potrebbe quindi aprire una rinnovata sinergia tra le due discipline, che non a caso proprio sulla questione dei fini e dei valori hanno trovato il nodo su cui scontrarsi e differenziarsi da un lato, ma anche riconoscere il proprio legame indissolubile dall’altro. Com’è noto, la pedagogia (in particolare nel caso italiano) ha svolto, nel corso del Novecento, un ricco percorso di elaborazione della propria autonomia ed

identità disciplinare, proprio acquisendo maggior distanza e spazio d'azione rispetto alla filosofia accademica<sup>17</sup>. L'immagine contro cui la disciplina pedagogica ha dovuto e saputo combattere, infatti, era quella di una disciplina puramente teorica (la filosofia) cui spettava il compito di elaborare i fini ed i valori, in una parola i profili normativi, ed una disciplina applicativa (la pedagogia) cui spettava il compito di implementare e promuovere la realizzazione, nell'individuo così come nel corpo sociale, di un profilo normativo acquisito dall'alto e dall'esterno. Questa immagine, fortunatamente, è andata sgretolandosi su entrambi i fronti. Tra le figure eminenti che hanno contribuito a questo processo di chiarificazione ed articolazione dei rapporti tra filosofia e pedagogia spicca John Dewey, secondo cui “allorché [un uomo] comincia ad estendere il raggio d'azione e la portata del proprio pensiero, a tenere in considerazione le conseguenze oscure collaterali, quando queste si rendono palesi in una maggior estensione di tempo, o con riferimento ad uno sviluppo duraturo, allora comincia a far della filosofia, si voglia o no dare un tal nome a questo processo. Ciò che viene chiamato filosofia è soltanto una esplicazione più sistematica e persistente di questa funzione [...] ognuno è filosofo nella misura in cui compie uno sforzo di qualche consistenza verso questa direzione, che risulta nella emancipazione”<sup>18</sup>. I profili normativi cui l'educazione *di fatto* tende, dunque, non sono recepiti dalla filosofia in quanto disciplina accademica, ma sono sviluppati e praticati nel processo educativo stesso. È la filosofia in quanto attività che, guadagnando uno scarto riflessivo nei confronti delle pratiche abituali in atto, può offrire indicazioni critiche e creative, aprendo uno sguardo su profili normativi verso i quali l'educazione *possa o debba* tendere. In questo senso, la filosofia dell'educazione si sforza di chiarificare, articolare e sottoporre a vaglio critico una dimensione riflessiva che appartiene già (con diversi gradi di sistematicità, intensità, opacità o trasparenza) alle pratiche educative<sup>19</sup>.

Sebbene esuli dai limiti di questo lavoro – e dalle forze del suo autore – prendere posizione rispetto al complesso dibattito in merito allo statuto disciplinare ed epistemologico della filosofia dell'educazione e dei suoi rapporti con la pedagogia generale e le scienze dell'educazione, è opportuno indicare alcuni riferimenti entro tale dibattito, in modo da offrire una collocazione generale del presente lavoro entro il variegato e ricco panorama della pedagogia teorica italiana. Seguendo la felice espressione di Alessandro Mariani, “qui non si adombra nessuna funzione regale della filosofia dell'educazione”, si tratta piuttosto di mostrare, attraverso le analisi svolte ed i contenuti proposti, che “*pensare* i processi educativi/istruttivi/formativi [...] *more philosophico*” è un'attività irrinunciabile, non gerarchicamente sovraordinata alla pedagogia ma integrata in essa, poiché sorge e si specializza a partire da un coinvolgimento della ragione di cui le pratiche educative stesse, nella concretezza degli agenti e dei contesti,

<sup>17</sup> Cfr. F. FRABBONI, F. PINTO MINERVA, *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2003, in particolare le pp. 5-20.

<sup>18</sup> J. DEWEY, *Le fonti di una scienza dell'educazione* (1929), trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1937<sup>2</sup>.

<sup>19</sup> Che la filosofia costituisca un'attività caratteristica ed universale dell'uomo, e che quindi ciascuno sia parzialmente o possa essere filosofo, non significa non riconoscere che un confronto serrato con il lavoro di coloro i quali hanno fatto di questa attività la loro specialità non sia opportuno ed utile. In tal senso una stretta collaborazione tra pedagogia e filosofia, che vede nella filosofia dell'educazione la sua sede naturale, risulta auspicabile.

non possono fare a meno<sup>20</sup>. Già negli anni Settanta del secolo scorso, due tra le voci più autorevoli della pedagogia teorica italiana descrivevano la filosofia dell'educazione come un'attività deputata a preservare e rinnovare un delicato equilibrio razionale tra *atteggiamenti* polarizzati e riduttivi: Antonio Granese, in *La ricerca teorica in pedagogia* del 1975, sostiene che “la filosofia dell'educazione concorre a render meglio definita l'idealità pedagogica, malgrado i casi (non infrequenti) in cui lo sforzo di definire l'idealità pedagogica scade nell'illusione idealistica, o nella grettezza di un disegno pragmatico”, impresa che si sostanzia nel “tentativo di stabilire la razionalità della sfera pratica”<sup>21</sup>. Un anno dopo Cambi in *La ricerca in pedagogia* segnala invece che “la tensione storica tra i due poli della educazione si dispone tra dogmatismo (inteso come soluzione meramente tecnica della scientificità) e scepsti (intesa come soluzione meramente negativa della socialità, come radicalizzazione di uno stato di crisi che non viene a risolvere l'antinomia storica tra individualismo e collettivismo)”<sup>22</sup>. La ricerca pedagogica italiana si vedrà impegnata, negli anni a seguire, in un intenso lavoro di elaborazione epistemologica, molto attivo fino agli anni Novanta<sup>23</sup>. Come segnala Raffaele Laporta, nel ricostruire criticamente i punti di contatto e le divergenze dei contributi epistemologici di Francesco De Bartolomeis e Aldo Visalberghi, “la prova più difficile [è rappresentata dai rapporti con] la filosofia, per sua natura molto più invadente e totalizzante di ogni altro tipo di indagine”<sup>24</sup>. Non a caso, ancora Granese in *La condizione teorica*, del 1990, ritorna sul punto quando sostiene che “non è dunque da pensare che la ‘pedagogia’, trovando il suo ‘proprio’, cessi di essere filosofica [...]. Più semplicemente si definisce e si instaura un livello di teorizzazione ‘comprensiva’ che vede la filosofia come uno dei ‘soggetti’ interagenti e non come matrice o luogo di necessario ritorno, anche se il necessario ritorno a problematiche d'ordine filosofico è per molti aspetti costitutivo intrinsecamente del ‘proprio’ della autonoma teorizzazione pedagogica”<sup>25</sup>. Comunque si voglia risolvere il problema, il rapporto tra filosofia e pedagogia sembra ineludibile. In questo senso, la filosofia dell'educazione sembra essere, soprattutto, il luogo in cui tale rapporto viene riconosciuto, valorizzato e tenuto in considerazione.

In particolare, due contributi sembrano supportare il ricorso all'etica filosofica nell'accezione ampia in cui viene intesa dalla filosofia pratica di cui sopra si è detto.

<sup>20</sup> A. MARIANI, *Elementi di filosofia dell'educazione*, Roma, Carocci, 2006, pp. 9, 11.

<sup>21</sup> A. GRANESE, *La ricerca teorica in pedagogia*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, pp. 73, 74.

<sup>22</sup> F. CAMBI, *La ricerca in pedagogia*, Firenze, Le Monnier, 1976, p. 82. È interessante notare come i due autori concordino nell'individuare ad una delle due estremità da cui la pedagogia dovrebbe rifuggire un approccio per così dire “schiacciato sui fatti”, mentre il polo opposto viene identificato da Granese con l'“idealismo”, da Cambi con la “scepsti”. Si potrebbe forse osservare che, in tale diagnosi, Granese guarda “indietro” alla pesante eredità del neoidealismo italiano, Cambi guarda “avanti”, alle derive nichilistiche o inconcludenti cui una certa interpretazione del postmodernismo può prestare il fianco. Per una più recente analisi filosofico-educativa sul rapporto tra post-modernismo e possibilità stessa di educazione morale – che affronta appunto il tema di una scepsti radicale in ambito etico – si veda F. OSER, *Can a Curriculum of Moral Education be Postmodern?*, in “Educational Philosophy and Theory”, 2, 1999, pp. 231-236.

<sup>23</sup> Cfr. F. CAMBI, *L'epistemologia pedagogica oggi*, cit., pp. 157-163.

<sup>24</sup> R. LAPORTA, *La specificità epistemologica della ricerca pedagogica*, in “Studi sulla formazione”, 2, 2016, p. 10.

<sup>25</sup> A. GRANESE, *Introduzione*, in A. GRANESE (a cura di), *La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo*, Milano, UNICOPLI, 1990, p. 23.

Una osservazione rapida ma incisiva di Laporta, suggerisce che la pedagogia dovrebbe essere accomunata alla morale, alla politica e all'economia in quanto gruppo di "scienze della decisione"<sup>26</sup>. La dimensione riflessiva, in queste discipline, è parte costitutiva di una attività vitale di orientamento dell'azione. In modo più esteso poi, Colicchi recupera esplicitamente la distinzione aristotelica tra razionalità teoretica e razionalità pratica come pilastro della sua proposta di razionalismo critico in pedagogia<sup>27</sup>. Secondo Colicchi la pedagogia ha "disatteso l'insegnamento aristotelico relativo alla *specificità e autonomia della ragione pratica*"<sup>28</sup>. La teoria dell'educazione dunque si deve costruire a partire dalla dimensione locale dei contesti e delle pratiche, ed in funzione del loro sviluppo migliorativo, ma non può sottrarsi alle dimensioni normativa e razionale, ossia al tentativo di giustificare razionalmente la bontà di determinate pratiche, tanto che "sostenere la non plausibilità o praticabilità di qualsiasi giustificazione razionale – ovvero l'assoluto relativismo – in educazione equivale a sostenere una posizione anti-pedagogica"<sup>29</sup>.

La *Virtue Ethics* ed il recupero dell'etica aristotelica come risorsa per la teoria educativa si muovono esattamente in questa direzione, concentrandosi sul rinnovamento di un lessico che restituisca vigore al problema della formazione di un agente morale, senza sottrarsi né alla responsabilità di una proposta normativa né al compito di elaborare una sua rigorosa tenuta razionale. Se la teoria pedagogica e la filosofia dell'educazione, insomma, possono essere considerate attività di chiarificazione, razionalizzazione e giustificazione di specifiche pratiche, orientate all'educazione-formazione delle potenzialità positive di cui un agente è portatore, la sinergia con ciò che la tradizione aristotelica ha chiamato "filosofia pratica", in quanto scienza del perfezionamento (e dunque della perfettibilità) delle qualità dell'agente dotate di valore intrinseco, non potrebbe essere più spiccata.

<sup>26</sup> R. LAPORTA, *La specificità epistemologica della ricerca pedagogica*, cit., p. 8. Si può notare fin d'ora come per Aristotele etica, educazione e politica siano aspetti indistricabili della medesima ricerca umana del bene e della felicità. È importante segnalare, rispetto ai problemi qui accennati, che la distinzione tra ragione teoretica e ragione pratica trova rappresentazione con continuità da Platone a Kant, ma verrà negata proprio dall'idealismo attualistico gentiliano che, com'è noto, tanto ha influenzato la storia della pedagogia italiana.

<sup>27</sup> Della vasta produzione dell'autrice, si veda in particolare E. COLICCHI, *Razionalismo Critico*, in F. CAMBI, L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *Modelli di formazione*, Torino, UTET, 2004, pp. 59-80; ID., *Un modello di teoria critica dell'educazione*, in E. COLICCHI (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Roma, Carocci, 2009, pp. 55-104; ID., *Ricerca educativa e razionalità pratica*, in "Studi sulla formazione", 1, 2014, pp. 47-54. ID. *La teoria pedagogica*, in M. BALDACCI, E. COLICCHI, (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Roma, Carocci, 2016. Cambi ha recentemente suggerito che la categoria "razionalismo critico" è forse la più adatta a contrassegnare le espressioni autorevoli della pedagogia teorica italiana, accomunate da questo abito intellettuale, cfr. F. CAMBI, *Filosofie dell'educazione come eredi del razionalismo critico. Da Colicchi a Fadda, da Xodo a Mortari: quattro modelli*, cit.

<sup>28</sup> E. COLICCHI, *Un modello di teoria critica dell'educazione*, cit., p. 68, corsivo mio.

<sup>29</sup> E. COLICCHI, *Razionalismo Critico*, in F. CAMBI, L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *Modelli di formazione*, cit., p. 80.

## 2. Le principali fonti classiche della *Virtue Ethics*

Dopo aver provato ad argomentare in favore della sinergia tra filosofia pratica e pedagogia, tema per cui la filosofia dell'educazione sembra essere la sede naturale di riflessione, occorre approfondire, allo scopo di introdurre al contesto teorico generale entro cui la ricerca si svolge, la specificità del filone di filosofia morale contemporanea che ha riabilitato la nozione di filosofia pratica rispetto ai due principali approcci etici rivali, ossia il deontologismo kantiano e l'utilitarismo. Come primo punto di distinzione, spicca il massiccio ricorso da parte degli autori della VE alle fonti classiche, intese però non solo come oggetto di indagine storiografica o filologica, ma innanzitutto come vere e proprie miniere di valide risposte ai problemi etici dell'uomo contemporaneo. Nel presente paragrafo saranno enucleati i temi principali che la VE ha contribuito a far uscire da una prospettiva strettamente esegetica ed ha restituito alla vitalità della cultura contemporanea.

Le etiche della greicità classica ed ellenistica sono tradizionalmente considerate etiche delle virtù, intendendo con questo, in prima battuta, una certa preminenza assegnata dal pensiero morale degli antichi alla considerazione delle eccellenze del carattere, o virtù, rispetto al perseguimento ed alla realizzazione di una vita buona. Prima di trattare, brevemente, gli aspetti che qui interessano di un campo tanto vasto e tanto ampiamente discusso come il pensiero etico degli antichi, è necessario chiarire la prospettiva in cui si compie tale recupero, al fine di evitare che l'operazione risulti in una grossolana semplificazione storico-filosofica<sup>30</sup>. L'intento di questo paragrafo infatti, lontano da ogni ambizione ricostruttiva (cui sarebbe dovuta, senza considerare l'ampiezza, assai maggiore avvedutezza e completezza storiografica e filologica), è semplicemente quello di presentare, *in nuce*, le tesi fondamentali di alcuni autori della greicità classica ed ellenistica (sarà ineludibile anche un riferimento a Tommaso d'Aquino, in continuità con Aristotele) alla luce del recupero che ne viene fatto dai principali rappresentanti della corrente di filosofia morale contemporanea di matrice anglo-americana, nota appunto come *Virtue Ethics*<sup>31</sup>.

<sup>30</sup> È proprio un autore attivo nel dibattito contemporaneo sulle virtù che, in risposta all'influente lavoro di L. ZAGZEBSKI sulla rilevanza dell'ammirazione in ambito morale (*Admiration and the Admirable*, in "Aristotelian Society", suppl. vol. 89, 2015, pp. 205-221), effettua alcune distinzioni utili in un contesto di riattualizzazione dei classici in ambito morale. Come precisa T. H. IRWIN (cfr. *Nil Admirari? Uses and Abuses of Admiration*, in "Aristotelian Society", suppl. vol. 89, 2015, pp. 223-248), sarebbe un errore parlare di "etica degli antichi" o di "etica classica" pretendendo di esemplificarla attraverso le teorie morali di Platone ed Aristotele. In primo luogo, il pensiero etico in quanto espressione di un *ethos*, deve essere rintracciato oltre i confini della tradizione filosofica ed includere epica, tragedia, commedia e storiografia, in secondo luogo, se con "etica" ci si volesse limitare invece alla filosofia morale, anche questa conterrebbe molto di più di Platone ed Aristotele. Nella consapevolezza dell'ampiezza di tale panorama, occorre fornire una giustificazione della selezione operata nel presente paragrafo.

<sup>31</sup> Questo tipo di limitazione e selezione richiede di essere giustificata più accuratamente, dato che non sono mancate le riserve critiche sul fatto che in alcuni casi i classici vengano trattati, nel dibattito contemporaneo sulla VE, in modo semplificato e privati dello spessore e della complessità che una maggior consapevolezza storico-filologica imporrebbe. In questo contesto, tuttavia, l'attenzione è rivolta esattamente a *quali* tesi vengano recuperate nella VE, nel tentativo di restituire *come* tale dibattito le ha recuperate, cioè nella forma più o meno standardizzata in cui compaiono nei lavori degli autori contemporanei che possono essere ascritti a questa corrente, per quanto semplificata essa possa essere. Il presente lavoro

L'autore più largamente rappresentato nella VE come fonte per sviluppare un pensiero morale che metta al centro la nozione di virtù è indubbiamente Aristotele, considerato il vero e proprio "padre" dell'etica delle virtù. Sulla base di una ripresa del tema delle virtù di matrice neo-aristotelica, tuttavia, si è assistito alla riconsiderazione critica dei temi messi al centro dalla VE in svariati autori-chiave della filosofia morale, sia di epoca moderna che, naturalmente, in autori della grecità classica ed ellenistica, in cui il lessico delle virtù è comunemente diffuso. In misura relativamente scarsa si è fatto ricorso a Socrate e Platone, mentre forse maggiore attenzione ha ricevuto il pensiero degli Stoici<sup>32</sup>. Nel seguito del paragrafo vengono presentati, in estrema sintesi, alcuni nodi tematici del pensiero morale di Socrate, di Platone e degli Stoici, che vengono presentati – seppur con accenti diversi – come distintivi della VE dagli autori che di essa possono considerarsi rappresentativi.

*Socrate e Platone.* Il Socrate dei *Dialoghi* platonici – cui qui ci si riferisce – intrattiene spesso i suoi interlocutori sondando la loro supposta conoscenza al fine di stabilire la natura autentica – tra le altre cose – del coraggio, della giustizia, della saggezza, e così via, esibendo senza dubbio un lessico centrato sulle virtù. Com'è noto, districare posizioni genuinamente socratiche dalle posizioni del suo più celebre allievo non è semplice, tuttavia v'è un generale accordo nel rintracciare una più intensa influenza di Socrate nei *Dialoghi* attribuiti alla gioventù di Platone e, di contro, una più autonoma espressione del pensiero di quest'ultimo nella *Repubblica*.

Volendo isolare un motivo spiccatamente socratico rilevante rispetto ad alcuni temi salienti della VE, emerge sicuramente il suo cosiddetto intellettualismo etico, ciò che Elisabetta Cattanei ha chiamato "l'errore di Socrate"<sup>33</sup>. Le tesi forte di Socrate è che le virtù si identificano con la conoscenza stessa, e che dunque chi conosce il bene necessariamente lo compie, mentre chi compie il male si trova in una condizione di ignoranza. Per attualizzare la posizione socratica nei termini in cui il problema riemerge nel dibattito morale contemporaneo in cui la VE interviene, Socrate sembra

infatti, nel suo complesso, intende sottolineare la vitalità e l'importanza di un dibattito contemporaneo ed argomentare in favore della sua rilevanza per una filosofia dell'educazione ed una pedagogia generale rivolte al presente, nella convinzione che il valore di una rinnovata tematizzazione dell'idea di vita virtuosa sia tale da poter correre il rischio di eventuali trascuratezze storico-filologiche. È importante considerare, a questo proposito, che non mancano interventi interni al dibattito della VE di profondi conoscitori dei testi classici, tesi a ristabilire la complessità dei testi e del *milieu* storico-culturale da cui provengono. Tali interventi critici tuttavia si inseriscono in un dibattito che ambisce ad avere, ed ha avuto, un impatto su settori cruciali della vita pubblica come l'etica medica, la bioetica e l'educazione, ponendo così la raffinatezza storico-filologica, per così dire, al loro servizio. La grande semplificazione operata in questo paragrafo vorrebbe insomma essere quanto più consapevole e motivata possibile.

<sup>32</sup> Per quanto concerne il pensiero platonico, ed il lascito socratico in esso depositato, si è guardato non tanto ad esso nel suo complesso, quanto piuttosto ad alcuni singoli motivi, che ritornano nel dibattito contemporaneo come problemi. Ad esempio, la celebre tesi socratica della virtù morale come conoscenza (e conseguentemente della mancanza morale come ignoranza), investe direttamente i temi della responsabilità, delle intenzioni dell'agire e del rapporto tra conoscenza proposizionale e non-proposizionale; oppure, la trattazione platonica dell'immoralismo svolta nel *Gorgia* e nelle *Repubblica* viene ripresa a fondo da Philippa Foot nel tentativo di sfidare frontalmente Nietzsche ed il suo attacco alla possibilità stessa di una moralità autentica (cfr. P. FOOT, *Natural Goodness*, Clarendon Press, trad. it., *La natura del bene*, il Mulino, Bologna, 2007, pp. 119-137).

<sup>33</sup> E. CATTANEI, "Al di sotto" di emozioni e virtù? La "bestialità" in Platone e in Aristotele, in S. LANGELLA, M. S. VACCAREZZA (a cura di), *Emozioni e virtù. Percorsi e prospettive di un tema classico*, Napoli-Salerno, Orthotes editrice, 2014, p. 23.

esprimere una forma radicale di internalismo morale, secondo cui la motivazione all'azione è integralmente interna al giudizio (nella misura in cui il giudizio è vero).

Da un lato, possiamo tracciare una linea di discontinuità tra questa radicale tesi socratica e le psicologie morali di Platone ed Aristotele, le quali introducono – seppur con moltissime differenze – una polarità tra emozioni ed intelletto, e dunque la possibilità di una conflittualità motivazionale così come di una sua possibile, seppur problematica, armonizzazione<sup>34</sup>. Dall'altro, nonostante Platone tenti di porre rimedio all'intellettualismo etico socratico introducendo la nota articolazione tripartita dell'anima (*psyche*), la conoscenza della forma o idea (*eidōs*) del bene resta il vero punto focale del suo pensiero morale. In tal senso, come vedremo meglio più avanti, la discontinuità tra Platone ed Aristotele risulta forse più significativa, proprio in quanto le loro teorie (e psicologie) morali sono più direttamente comparabili<sup>35</sup>.

Vediamo ora due punti qualificanti della proposta platonica sulle virtù sviluppata nella *Repubblica*, nel contesto della celebre analogia tra *psyche* e *polis*, secondo cui la giustizia risiede in una certa armonia o equilibrio tra le virtù caratteristiche di ciascuna parte in cui si articolano tanto le “anime” dei soggetti quanto le organizzazioni sociali cui tali soggetti danno vita<sup>36</sup>. Il primo punto riguarda il passaggio da un approccio che tenta di definire la giustizia concentrandosi sulla specificazione della retta azione ad un approccio che riconduce la giustizia ad una qualità generale della persona e del suo carattere. Trasimaco, che nel Libro I rappresenta la sofistica, sfida Socrate esigendo che dimostri quale sia il valore di un'azione giusta a prescindere dal biasimo e dalla ricompensa sociali. Platone sviluppa la sua risposta inducendoci a considerare che la giustizia non risiede nell'adempimento di specifici doveri tramite determinate azioni, quanto in una condizione generale della *psyche*, in una qualità stabilmente

<sup>34</sup> Cfr. E. CATTANEI, “Al di sotto” di emozioni e virtù? La “bestialità” in Platone e in Aristotele, cit.

<sup>35</sup> Cfr. T. WREN, *Philosophical Moorings*, in L. NUCCI, D. NARVAEZ, T. KRATTENAUER (eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, New York, Routledge, 2014, pp. 11-29. Saggio sintetico ma puntuale in cui si fa risalire all'insegnamento platonico sul rapporto conoscenza/virtù un approccio di cognitivismo morale che, a partire da Kant, arriva fino alle teorie psicologiche dello sviluppo morale di Jean Piaget e Lawrence Kohlberg (il quale, come segnala Thomas Wren, ancora nel 1981 nell'introdurre la sua influente teoria dello sviluppo morale sostiene che “virtue is knowledge of the good, who knows the good chooses the good”, in *Essays on moral development. Vol. I: The philosophy of moral development*, San Francisco, Harper & Row). Diversamente dall'interpretazione più diffusa che vede in Platone il capostipite di una tradizione intellettualistico-deontologica, Wren segnala come in Platone la conoscenza della forma o idea del Bene funga sia come giustificazione razionale della condotta morale che come sua forza motivazionale, fatto che renderebbe l'insegnamento platonico sulle virtù non meno adatto a supportare la tradizione morale che riserva maggior attenzione alle predisposizioni ed al carattere (i cui riferimenti principali restano Aristotele e Tommaso).

<sup>36</sup> Cfr. N. WHITE, *Plato and the Ethics of Virtue*, in L. BESSER-JONES, M. SLOTE (eds.), *The Routledge Companion to Virtue Ethics*, New York, Routledge, 2015, pp. 3-15. Nicholas White sostiene che non vi siano dubbi sul fatto che Platone debba essere considerato, a livello storiografico, un teorico delle virtù. D'altro canto, la sua linea argomentativa è tesa a dimostrare come la posizione platonica sul rapporto tra azione giusta e armonia/unità della *psyche* si sviluppi in modo diverso rispetto al modo tipico in cui è trattato dalla VE contemporanea. Si è preferito utilizzare questo saggio per quanto riguarda i riferimenti a Platone perché l'analisi svolta da White ha il merito di far emergere, attraverso la caratterizzazione della specificità platonica sulle virtù, diverse tesi distintive della VE.

acquisita del carattere di un individuo<sup>37</sup>. Si esprime qui uno dei motivi dominanti che autori rappresentativi della VE faranno propri nella loro opposizione agli approcci morali deontologici da un lato e consequenzialisti dall'altro, ossia *la priorità del carattere e della vita interiore nei confronti dell'azione*, in quanto adempimento di un obbligo o in quanto produttrice di effetti desiderabili.

Il secondo punto riguarda una differenza fondamentale tra Platone ed Aristotele nel rapporto tra qualità dell'azione e qualità complessiva del carattere. Dopo aver stabilito che la giustizia consiste in una coesione armonica delle tre forze che formano la *psyche* (razionale, volitiva e appetitiva), Platone sostiene che *un'azione è da ritenersi virtuosa quando procura e preserva una tale armonia*. La virtù dell'agire risulta dal suo concorrere alla realizzazione della giustizia in quanto condizione globale propria della *psyche*. In sintesi, secondo Platone (i) “una persona è *definita* giusta in base all'armonia dei suoi desideri, non dal tipo di azioni che compie o dalle regole a cui si conforma” e (ii) “le azioni sono definite giuste poiché *supportano* l'armonia, non perché sorgono da essa”<sup>38</sup>. La seconda di queste due tesi segna un ribaltamento di prospettiva rispetto alla proposta aristotelica – che verrà fatta propria dalla VE – in cui l'azione virtuosa è tale, primariamente, perché *emerge* da un carattere virtuoso, e non perché rende virtuoso un carattere<sup>39</sup>.

*Gli Stoici*. L'etica stoica presenta la complessità di una dottrina sviluppata in quasi 400 anni di storia, da Zenone di Cizio fino a Marco Aurelio, in scuole che hanno attraversato mutazioni radicali dello scenario storico-culturale, continuando tuttavia a tessere un intreccio tra stili di condotta e teorizzazione logica, fisica ed etica che ha dato vita ad una vera e propria tradizione<sup>40</sup>. Infatti, si può individuare la tenuta di

<sup>37</sup> L'equiparazione di “*psyche*” con le nozioni contemporanee di senso comune “carattere” o “personalità” è tutt'altro che innocente o non-problematica, tuttavia non è questo il luogo in cui svolgere tale discussione. Per adesso ci si riferisce in modo generico ad un assetto complesso della persona fatto di emozioni, motivazioni, e ragioni che si mostra in un insieme di specifiche attitudini. Tale assetto è sempre il frutto del tipo e del grado di integrazione avvenuta tra una organizzazione propria e le azioni ed eventi che incidono sulla sua perfeibilità.

<sup>38</sup>N. WHITE, *Plato and the Ethics of Virtue*, cit., p. 12, (trad. aut.).

<sup>39</sup> La differenza di prospettiva è rilevante. In particolare, come segnala White (*ivi*, p.13) Platone non sembra considerare rilevanti gli *antecedenti* dell'azione in relazione alla virtù, bensì i suoi *effetti*. Quindi, l'intero processo motivazionale e deliberativo, su cui l'agente esercita una forma di responsabilità nella vita virtuosa (in prospettiva aristotelica), risulta fuori dall'orizzonte degli interessi di Platone. La tesi (ii) è articolata da White in modo da rendere netta la contrapposizione tra Platone ed Aristotele su questo punto, e probabilmente un confronto più approfondito sui testi farebbe emergere sfumature e complessità tali da rendere dubbia la sua sostenibilità. Come già detto, tuttavia, quello che qui interessa è cominciare a tracciare i contorni di temi che autori contemporanei recuperano a partire da una rilettura dei classici, e non pronunciarsi sull'accuratezza di tale lettura.

<sup>40</sup> Una questione molto dibattuta dagli interpreti è se l'etica stoica goda di una certa autonomia dalla logica e soprattutto dalla fisica, oppure sia da esse strettamente dipendente. La lettura più diffusa sottolinea la dipendenza della teoria stoica della virtù dalla loro interpretazione del cosmo, iscrivendola dunque in un naturalismo forte, e riducendone la dimensione eudaimonistica. Questa interpretazione avvicina la Stoà ad una forma etica di spiccato razionalismo (ed effettivamente Kant apprezzò molto l'etica stoica), allontanandola dall'approccio maggioritario della contemporanea VE. In questa direzione si sviluppa il lavoro di L. C. BECKER, *A New Stoicism*, Princeton, Princeton University Press, 1998. È importante segnalare tuttavia che Julia Annas, in *The Morality of Happiness*, Oxford University Press, trad. it., *La morale della felicità. In Aristotele e nei filosofi dell'età ellenistica*, Milano, Vita e Pensiero, 1998, offre una robusta

alcune tesi radicali e controintuitive che la caratterizzano e l'hanno resa famosa (fino all'utilizzo dell'appellativo "stoico" nel linguaggio ordinario, che a seconda dei casi copre un campo semantico che va dall'ammirazione per tratti eroici fino all'ironia per una poco ragionevole rigidità).

La virtù è spesso presentata nei testi stoici come una condizione definitiva che o è posseduta integralmente o non è posseduta affatto: per quanto sia possibile compiere un avvicinamento progressivo ad essa, si resta immersi nel vizio e schiavi di esso fino a che non la si è ottenuta del tutto, così come essere sott'acqua di pochi metri anziché in profondi abissi, non ci rende meno immersi nel mare. La virtù è la migliore di tutte le cose, superiore al piacere, alla salute ed alla vita stessa. La virtù è infatti condizione non solo necessaria ma anche sufficiente alla felicità.

Tutti i beni esterni, comprese le passioni e gli attaccamenti alle persone, sono, e devono essere, indifferenti rispetto alla virtù. Come si può vedere, queste tesi estreme di sapore ascetico mal si accordano con la sensibilità moderna e non sembrano godere di alcuna plausibilità psicologica<sup>41</sup>. Alcuni interpreti suggeriscono tuttavia che se non ci si lascia abbagliare solo dalle estreme conseguenze cui gli Stoici conducono la loro teoria etica, se ne può apprezzare la continuità con molte tesi di fondo delle etiche antiche, e che la loro radicalizzazione ha portato d'altro canto a sviluppare importanti innovazioni teoriche come quelle legate al cosmopolitismo<sup>42</sup>. Nonostante la distanza dalla moderazione "urbana" di Aristotele, sembra utile mostrare brevemente alcuni punti generali di contatto e di differenza. Non diversamente dallo Stagirita infatti gli Stoici pongono l'accento sulla coltivazione del carattere (*ethos*) piuttosto che sulla necessità di conformarsi ad un dovere o ad un insieme di regole universali. La fioritura umana, l'eccellenza e la felicità restano l'obiettivo della virtù. Anche l'etica stoica, per quanto austera possa risultare, è un'etica eudaimonistica, secondo cui la felicità (autentica) è il fine ultimo delle azioni umane. In questo senso l'accordo con il platonismo e l'aristotelismo è di tipo formale/strutturale, si basa cioè sulla concezione secondo cui la vita buona è una armonizzazione di virtù morale e felicità che si ottiene se si riesce a vivere accordando sé stessi alla nostra natura autentica di esseri dotati di *logos*.

Una prima differenza rilevante tuttavia è che gli Stoici sembrano concepire tale meta onnicomprensiva non come un'attività in accordo con potenzialità essenziali, ma come uno stato, descritto come *apatheia* o *tranquillitas*, che implica un radicale distacco dall'impatto che le circostanze hanno su di noi. La virtù tuttavia non ha un valore strumentale rispetto a tale stato, ma costituisce un bene in sé (tesi già sostenuta da Aristotele), anzi, il solo vero bene. È su questo punto che la tesi stoica si

argomentazione al fine di mostrare la autonomia dell'etica stoica da logica e fisica, e che tale linea interpretativa ottiene il pieno consenso di un classicista del calibro di Giovanni Reale (nella *Prefazione* al testo).

<sup>41</sup> Su questa linea la presentazione di T. BRENNAN, *The Stoic Theory of Virtue*, in L. BESSER-JONES, M. SLOTE, *The Routledge Companion to Virtue Ethics*, cit., pp. 31-49.

<sup>42</sup> Il tentativo – arduo – di combinare tesi aristoteliche e tesi stoiche e di porre questa originale miscela al servizio di una teoria della giustizia nel contesto del liberalismo politico, è stato compiuto da Martha Craven Nussbaum. In particolare, la Nussbaum tenta di conciliare l'importanza data da Aristotele a certe condizioni materiali, politiche ed educative al fine di consentire una piena fioritura umana, ed al valore intrinseco della dimensione emotiva, con la prospettiva cosmopolita ed universalista difesa dagli Stoici.

radicalizza: la virtù, e solo la virtù, porta la felicità, tutti gli altri beni non sono altro che “indifferenti”, fuori dal nostro controllo e dalla nostra responsabilità, e perciò dominio della fortuna, non della virtù. Come sottolinea Matthew Sharpe, qui gli Stoici elaborano tesi forti che furono già del Socrate protagonista dell’*Eutidemo*, secondo cui i beni esterni non costituiscono veri beni se non sulla base di un sapere vero (*episteme*) che la persona virtuosa ha, infatti vediamo molte persone infelici ed in rovina che possiedono molti beni. Ciò che per Aristotele è necessario al pieno esercizio della virtù (un certo grado di salute e di educazione, una comunità politica sufficientemente buona, un certo grado di sicurezza materiale, etc.) nella tradizione stoica sono gli “indifferenti preferibili”, ciò che verrà ragionevolmente scelto ma non intacca assolutamente la sfera propria della virtù, che deve essere sotto il controllo della volontà del saggio<sup>43</sup>. Il primo passo per intraprendere la vita stoica risiede esattamente in un quotidiano esercizio di discernimento tra ciò che cade sotto il controllo della nostra volontà e ciò che è esposto al caso o alla volontà altrui. Questa distinzione così radicale tra “vero bene” della virtù e “indifferenti” traccia la linea di demarcazione più consistente rispetto ad Aristotele, il cui più alto “bene”, per quanto arduo da raggiungere resta, appunto, “fragile”, ed esposto alle perturbazioni di ciò che sfugge al nostro controllo<sup>44</sup>.

*Aristotele*. Il neo-aristotelismo di area anglo-americana costituisce senza dubbio il contesto filosofico entro cui la VE si forma, fino a strutturarsi in quanto approccio riconoscibile e rinnovato ai problemi cui la filosofia morale tradizionalmente contribuisce a rispondere. In seguito alla sua notevole e rapida espansione nelle ultime due-tre decadi, una pluralità di proposte con un retroterra non-aristotelico si sono inserite nel dibattito, costituendo un panorama assai variegato (i riferimenti spaziano, oltre all’antichità classica e Tommaso d’Aquino, da Kant a Hume, fino a Nietzsche; è anche in crescente sviluppo il dialogo con il pensiero etico di tradizioni non occidentali). È chiaro tuttavia che i temi su cui ci si confronta a partire da differenti culture filosofiche o addirittura da differenti tradizioni culturali sono spiccatamente aristotelici, o, si può dire, sono temi trattati da Aristotele con una tale organicità e profondità, che è stato attraverso la riscoperta dei suoi testi (su tutti l’*Etica Nicomachea*) che si è riusciti a riportare al centro della scena del pensiero morale “l’importanza del carattere, la messa a tema della felicità e della vita buona, l’insufficienza delle norme, il superamento della dicotomia fatti-valori, la rivalutazione del ruolo delle emozioni e della loro sinergia con la ragione, il punto di vista della prima persona”<sup>45</sup>.

<sup>43</sup> Cfr. M. SHARPE, *Stoic Virtue Ethics*, in S. VAN HOOFT (ed.), *The Handbook of Virtue Ethics*, Durham, Acumen, 2014, p. 31. Sia Socrate che gli Stoici ammettono in un certo senso la preferibilità di virtù e salute, rispetto a virtù e malattia, ma si tratta, per così dire, di un *surplus* accessorio.

<sup>44</sup> Alludo qui naturalmente al titolo del lavoro che ha assicurato notorietà a M. C. NUSSBAUM, *The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy*, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, trad. it. *La fragilità del bene*, Bologna, il Mulino, 1996.

<sup>45</sup> M. S. VACCAREZZA, *La Virtue Ethics*, cit. Per quanto ho potuto conoscere, unica bibliografia tematica italiana sulla VE, ottimo strumento per avere un panorama dei testi che costituiscono le voci di riferimento del dibattito. Come rilevato da Maria Silvia Vaccarezza (p. 401), occorre ricordare che in area di lingua tedesca, pressappoco negli stessi anni ed in modo autonomo, si è sviluppata la cosiddetta *Rehabilitation der praktischen Philosophie*, la quale a sua volta rimette al centro i temi del sapere pratico, della sua finalità e della sua specificità epistemica. La relativa indipendenza reciproca delle due “correnti”,

Quali sono, dunque, i capisaldi della proposta etica di Aristotele fatti propri dalla VE? Se il dibattito relativo alla VE contemporanea è già sterminato, ancora di più lo è il corpo dei commenti interpretativi degli studi strettamente aristotelici. Quella che segue pertanto è una semplice lista descrittiva dei principali punti teorici su cui si presume che ogni eticista delle virtù contemporaneo – non necessariamente aristotelico – ritenga di doversi confrontare, e che sono esplicitamente trattati in Aristotele (su ognuno di essi il dibattito è ricco, le divergenze interpretative rispetto ad un possibile Aristotele “autentico” consistenti, come – di conseguenza – le proposte teoriche costruite sulla loro base).

1) *Eudaimonia e vita buona*. La nozione di *eudaimonia* risulta centrale per tutte le etiche antiche. Usualmente viene tradotto con “fioritura”, ma anche con “felicità” o “benessere”, anche se ciascuna delle traduzioni mostra dei notevoli limiti rispetto alle specificità della concezione antica. L’idea di fioritura rimanda in modo forse troppo stretto al buon esito di un processo semplicisticamente assimilabile ad un corso di eventi naturali, esponendo la riflessione etica al rischio di un vincolo troppo stretto con la dimensione biologica, mentre le etiche antiche insistono che l’*eudaimonia* in senso pieno è un fine propriamente umano.

L’idea di benessere, vicina a quella di salute, rinvia ad una serie di condizioni che non necessariamente coinvolgono la libera attività propriamente scelta dall’agente, mentre invece l’idea di *eudaimonia* include e chiama in causa il consapevole riorientamento della propria vita sulla base del pensiero etico e dei risultati a cui perviene. Infine, l’idea di felicità è associata, secondo la sensibilità moderna, ad uno stato soggettivo che non è passibile di valutazione in sé, che si sottrae alla prospettiva secondo cui si può avere una concezione *errata* di che cosa significhi vivere bene in quanto essere umano.

Secondo la concezione antica la nozione di *eudaimonia* esprime senza dubbio il fine ultimo a cui la vita tende, ed include – in una varietà di elaborazioni diverse a seconda delle tradizioni filosofiche – le tre dimensioni che i termini usati nelle traduzioni contemporanee sottolineano: lo sviluppo di potenzialità specifiche dell’agente (fioritura); la relazione con condizioni collaterali all’esercizio delle virtù che concorrono (o meno) al perseguimento del fine (benessere); del valore che il perseguimento della *eudaimonia* ha per la persona dal suo proprio punto di vista, anche in termini di piacevolezza o gioia (felicità).

In *La morale della felicità*, Julia Annas mostra come la concezione aristotelica di *eudaimonia* costituisca una parziale eccezione nel panorama dell’etica antica, in quanto assegna un ruolo rilevante alle condizioni esterne (o materiali, comunque indipendenti dalla “coltivazione interiore” dell’agente), affinché le virtù possano essere esercitate e la vita buona concretamente realizzata e goduta (per Platone e gli Stoici, diversamente, l’esercizio della virtù e dunque l’*eudaimonia* possono darsi in una

supporta la prospettiva storico-filosofica secondo cui Aristotele è stato riscoperto perché tratta in modo esemplare temi salienti e fecondi per il contesto socioculturale occidentale dal secondo Novecento ai giorni nostri.

autonomia essenziale dalle condizioni materiali, politiche, etc.)<sup>46</sup>. A parte questo, ciò che Aristotele esplicita e che è condiviso dalle etiche antiche in generale, è che la felicità, sebbene il suo contenuto sia oggetto di disaccordo fra gli uomini, è ciò a cui tutte le nostre azioni in ultima analisi tendono e dunque ciò che il pensiero etico ha il compito di chiarificare (e l'azione politica ha il compito di perseguire): “Diciamo [...] dato che ogni conoscenza e scelta tende a qualche tipo di bene [...] qual è il bene pratico più alto. Ora, per quanto riguarda il nome vi è un accordo quasi completo nella maggioranza: sia la massa che le persone raffinate dicono che si chiama ‘felicità’ e credono che vivere bene e avere successo sia la stessa cosa che essere felici. Ma su cosa sia la felicità, vi è disaccordo”<sup>47</sup>.

Lontano da ogni concezione che riduca la felicità ad una mera percezione soggettiva, Aristotele in questo passo indica piuttosto che la ricerca della felicità (impresa condivisa da tutti) costituisce la struttura entro cui acquisisce senso e si sviluppa la riflessione etica, che si configura come una progressiva ristrutturazione e affinamento della conoscenza che abbiamo del fine globale della nostra vita e delle sue relazioni con le emozioni, le attitudini e le azioni attraverso cui fronteggiamo le situazioni.

La nozione di *eudaimonia* può essere considerata addirittura “concetto strutturale” delle etiche antiche, in quanto costituisce il fine ultimo a cui tutte le azioni umane (con maggiore o minor grado di consapevolezza, conoscenza e successo) tendono<sup>48</sup>. Questa prospettiva chiama in causa almeno due aspetti, che saranno con forza sottolineati dalla VE.

Per prima cosa, il rapporto tra felicità e vita morale non è antitetico o di opposizione, un'idea invece familiare nella modernità, secondo cui la rettitudine morale o la vita virtuosa si attuano a scapito di una vita felice e (anche) piacevole. Ricerca del bene e ricerca della felicità richiedono una complessa attività di comprensione ed integrazione i cui risultati sono tutt'altro che garantiti o facili da ottenere, ma indubbiamente sono aspetti della medesima attività umana. Inoltre, sulla base del presupposto

<sup>46</sup> Cfr. J. ANNAS, *The Morality of Happiness*, cit. Ciononostante, secondo la Annas Aristotele costituisce un caso paradigmatico per la comprensione di un'etica che ponga al centro i concetti di *eudaimonia* e di virtù, perché disponiamo di un *corpus* di testi relativamente completi che trattano – per la prima volta in Occidente – l'etica come una branca specifica della filosofia, e lo fanno nella forma massimamente esplicita del trattato (a differenza di frammenti o testi in forma dialogica). La peculiarità aristotelica, secondo cui le virtù etiche sono parte costitutiva della vita buona ma non sono condizione sufficiente alla sua realizzazione (la quale richiede un certo grado di benessere, sicurezza, etc.), è al centro del recupero che di Aristotele compie la Nussbaum, nel più ampio progetto di integrare la filosofia politica rawlsiana, in M. C. NUSSBAUM, *Frontiers of Justice*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2006, trad. it. *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Bologna, il Mulino, 2007. Risulta centrale per questo progetto rigettare una interpretazione strettamente particolarista o addirittura relativista di etica delle virtù: cfr. M. C. NUSSBAUM, *Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach*, in M. C. NUSSBAUM, A. SEN (eds.), *The Quality of Life*, Oxford, Clarendon Press, 1993, pp. 242-269, trad. it., *Virtù non-relative: un approccio aristotelico*, in M. MANGINI (a cura di), *L'etica delle virtù e i suoi critici*, Napoli, La città del sole, 1996, pp. 167-209.

<sup>47</sup> EN I, 1095 a 13-21. Le citazioni dalla *Etica Nicomachea* si riferiscono alla traduzione di Carlo Natali e seguono la convenzione tradizionale sulla base dell'edizione del Bekker. ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, Bari, Laterza, 1999.

<sup>48</sup> L'espressione “concetto strutturale” è usata dalla stessa Annas per rendere conto della linea interpretativa adottata per affrontare le etiche antiche nel suo *The Morality of Happiness*, cit. Come ogni interpretazione storico-filosofica anche questa ha avuto i suoi critici, tuttavia risulta il lavoro più completo ed approfondito sulle etiche antiche che si dichiarano esplicitamente eudaimonistiche.

che tutti gli uomini tendono alla felicità (e che incontrano ardui ostacoli, difficoltà e insoddisfazioni lungo questa strada), la riflessione etica “riguarda la propria vita nella sua interezza, e, all’interno di questa prospettiva, l’importanza relativa assunta dai propri svariati fini e priorità [...] la riflessione etica inizia proprio quando cerchiamo di conferire significato alla nostra intera vita, organizzando tutti i nostri progetti e legami in un insieme coerente, tale da meritare la nostra approvazione etica”<sup>49</sup>. Pensare come costitutivo il rapporto tra felicità e vita morale induce a concepire la teorizzazione etica come un’attività che assume il punto di vista della prima persona, e che riguarda il modo in cui si conduce se stessi nella vita, considerata come un’unità.<sup>50</sup>

2) *Amicizia e comunità politica*. Abbiamo visto che, per Aristotele, lo sviluppo di una moralità matura si inserisce nella ricerca umana della felicità. Ma possiamo pensare a questa ricerca come ad una progressione di stati conquistati dall’individuo *simpliciter*?

Le etiche delle virtù eudaimonistiche sono state talvolta accusate di sostenere una prospettiva egoistica, in cui la vita etica si risolve in una coltivazione di sé concepita come sforzo individuale per l’acquisizione di una condizione desiderata. L’obiezione tuttavia tradisce l’idea secondo cui beneficiare gli altri implica necessariamente o perlomeno una perdita o un sacrificio, mentre per l’agente pienamente virtuoso esercitare le virtù è semplicemente parte integrante di una vita felice (l’azione virtuosa non è avvertita né come rinuncia né come mezzo). Ancora più rilevante forse è l’intreccio che lega, secondo Aristotele, la virtù della giustizia, la relazione di amicizia, e la vita politica nel contesto di una comunità<sup>51</sup>. In generale, per lo Stagirita la dimensione etica non può svolgersi affatto in autonomia rispetto alla dimensione politica, e l’esercizio pieno delle virtù non si può dare se non nel contesto di una organizzazione di persone che costituisce una comunità morale, materiale e politica<sup>52</sup>.

3) *La fine integrazione di razionalità pratica e virtù etiche*<sup>53</sup>. La profondità e l’equilibrio della trattazione aristotelica di questo tema rappresenta forse il punto di

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>50</sup> La rilevanza della prospettiva in prima persona e della considerazione della vita come intero sono aspetti segnalati anche in G. S. LODOVICI, *Virtue Ethics: alcuni temi salienti*, in S. LANGELLA, M. S. VACCAREZZA (a cura di), *Emozioni e virtù. Percorsi e prospettive di un tema classico*, cit.

<sup>51</sup> Per una trattazione approfondita della relazione tra giustizia ed amicizia nell’*Etica Nicomachea* vedi H. J. CURZER, *Aristotle and the Virtues*, Oxford University Press, Oxford, 2012, in particolare pp. 223-246; per una discussione sul rapporto tra felicità, esercizio delle virtù e vita politica che connette analiticamente temi dell’*Etica Nicomachea* e della *Politica* vedi P. GOTTLIEB, *The Virtue of Aristotle’s Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge, 2009, in particolare pp. 191-207.

<sup>52</sup> Per alcuni tra i più forti sviluppi di questo tema (seppur con sviluppi differenti), si veda A. MACINTYRE, *After Virtue. A Study in Moral Theory*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, 1981, trad. it. *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano, Feltrinelli, 1988; A. MACINTYRE, *Whose Justice? Which Rationality?*, University of Notre Dame Press, Notre Dame, 1988, trad. it. *Giustizia e razionalità*, Milano, Anabasi, 1995 e M. C. NUSSBAUM, *Aristotelian Social Democracy*, in R. B. DOUGLASS, G. MARA, H. RICHARDSON (eds.), *Liberalism and the Good*, London, Routledge, 1990, pp. 203-252.

<sup>53</sup> Il peso storico e teorico di Tommaso d’Aquino richiederebbe ben oltre una nota, tuttavia il suo recupero diretto da parte della VE risulta marginale (anche se ci si potrebbe chiedere se la lettura di Aristotele da parte di un contemporaneo possa mai considerarsi scevra dal contributo di Tommaso, data la sua influenza sulla cultura occidentale), motivo per cui si è scelto di non riservare un paragrafo alla presentazione delle sue innovazioni all’impianto aristotelico. Innanzitutto è importante ricordare, nonostante

forza maggiore per cui si è visto in Aristotele la risorsa filosofica capace di rispondere ad una certa *impasse* del pensiero morale moderno. Se da un lato la tradizione empirista, con Hume, ha interpretato la vita morale come il risultato di stati affettivi che fungono da moventi all'azione in quanto a loro volta mossi da cause esterne, rifiutando una nozione forte di razionalità e conoscenza pratiche, dall'altro, con Kant, si è sottolineata – al fine di preservare piena libertà morale all'uomo – la conoscenza di principi universalmente veri come fulcro epistemologico e motivazionale della vita morale.

La divaricazione di queste due linee di pensiero ha condotto al dibattito metaetico in cui – forse con posizioni “stilizzate” e a volte irrigidite – si sono opposti (e si oppongono) emotivismo e razionalismo. Tuttavia “il punto di contatto tra emotività e ragione pratica resta problematico”<sup>54</sup>. È in questo contesto che Aristotele costituisce una vera miniera filosofica di “ragioni di questa via mediana [...] dalla parte di un'antropologia unitaria che sia in grado di tenere insieme ragioni o giustificazioni dell'agire morale ed emozioni-motivazioni”<sup>55</sup>. La componente riflessiva (razionalità pratica) e la componente affettiva, reattiva e comportamentale (virtù etiche) devono concorrere affinché possa darsi una effettiva maestria in ambito morale. In particolare, risulta utile mettere a fuoco brevemente la posizione particolare che la razionalità pratica (*phronesis*) occupa nella ripartizione della *psyche*, in modo da tratteggiare la

la sua notorietà, il ruolo storico di Tommaso (e del suo maestro Alberto Magno), il quale ha riportato sulla scena filosofica cristiana medievale Aristotele, appena tradotto in latino dopo che era stato recepito e conservato dalla fiorente cultura arabo-islamica. In estrema sintesi, Tommaso riesce ad operare una impressionante sintesi di platonismo-neoplatonismo e aristotelismo da un lato e della tradizione teologica patristico-agostiniana dall'altro. Questa operazione si rende evidente in modo particolare nella sistemazione originale che Tommaso mette a punto proprio sul tema delle virtù, che occupa un posto centrale nel suo pensiero, anche a livello quantitativo (210 questioni della *Summa*, oltre alle *Questiones de Virtutibus*). Tommaso in generale mantiene pressoché l'intero impianto aristotelico, entro cui però riesce a mantenere la nozione di “virtù cardinali” (prudenza, temperanza, forza e giustizia, proposte da Platone e conservata nella tradizione patristica), ognuna delle quali presiede ad una specifica potenza dell'anima e sfera di attività umana. Le virtù aristoteliche vengono ricondotte in quanto specie (o parti) a questi quattro generi (o ambiti) delle virtù (cfr. T. IRWIN, *Do Virtues Conflict? Aquina's answer*, in S. M. GARDINER, *Virtue Ethics. Old and New*, Ithaca-London, Cornell University Press, 2005, pp. 60-80). Naturalmente, oltre il piano antropologico delle virtù cardinali si colloca per Tommaso il piano teologico delle virtù teologali, cui sono connessi una serie di concetti relativi alla sfera della Grazia (come quello di virtù infuse). Nonostante poi, sviluppi un concetto forte di legge naturale (di origine divina), riesce a preservare tutto il valore e l'autonomia delle virtù cardinali sul piano antropologico, le quali hanno addirittura una priorità a livello cronologico, esperienziale ed euristico (senza la pratica virtuosa non arriveremmo mai a scoprire quei primi principi di origine divina che conservano valore fondativo e normativo). Per una discussione ottima ed accessibile al tema delle virtù in Tommaso, che è servita come guida per questa nota, vedi M. S. VACCAREZZA, *Introduzione*, in TOMMASO D'AQUINO, *Questiones de virtutibus I e V*, Milano, Bompiani, 2014, pp. 7-82.

<sup>54</sup> A. CAMPODONICO, *Razionalità pratica, inclinazioni, emozioni, virtù*, in S. LANGELLA, M. S. VACCAREZZA, (a cura di), *Emozioni e virtù. Percorsi e prospettive di un tema classico*, cit., pp. 207-223.

<sup>55</sup> *Ibidem*, p. 213. Un altro punto di forza della prospettiva aristotelica è la collocazione della riflessione etica dentro l'orizzonte di un'attività con finalità eminentemente pratiche. L'integrazione di ragion pratica e virtù etiche è un problema difficile la cui rappresentazione, analisi e tentativi di sistemazione vengono intrapresi al fine di realizzare una maggiore integrazione di virtù etiche e ragion pratica. Dall'attività teorica in ambito etico non ci si aspetta una soluzione statica e risolutiva di problemi, in quanto è essa stessa ingranata nella dinamica di formazione del carattere.

funzione cui è deputata. Aristotele com'è noto ritiene che la *psyche* sia costituita da tre funzioni fondamentali: la vegetativa, la sensitivo-motoria, e l'intellettuale.

Le virtù (*aretai*) si possono considerare, in senso ampio, l'esercizio ottimale di funzioni essenziali di un certo vivente, pertanto nel caso dell'uomo le virtù sono divise in *virtù etiche* (relative alla funzione sensitivo-motoria, riguardano il sentire e l'agire) e *virtù dianoetiche* (relative alla funzione intellettuale, riguardano i vari tipi di conoscenza e di discorso)<sup>56</sup>. Tuttavia, tra le virtù dianoetiche la *phronesis* (ragione o saggezza pratica) assume uno statuto peculiare, sia per la modalità in cui può essere acquisita, sia per il ruolo che svolge nei confronti delle virtù etiche (e dunque nei confronti di sensazioni, emozioni, motivazioni, desideri e azioni). Le altre virtù dianoetiche (intellettive) possono essere acquisite tramite l'insegnamento, mentre la *phronesis* è un'attività di discernimento e deliberazione che si raffina con l'esperienza attraverso la continua rielaborazione di generalizzazioni e significati morali ed il loro utilizzo concreto (e fallibile) nelle situazioni particolari, come guida per l'azione e per il rimodellamento delle risposte emotive<sup>57</sup>.

La razionalità pratica, per così dire, infrange nella sua attività gli stessi confini che Aristotele le ha assegnato a livello analitico, poiché interviene direttamente nell'esercizio di ogni singola virtù, non nel senso di un'attività giustapposta ad un impulso, essa indica piuttosto quanto vi è di deliberazione e discernimento nel concreto svolgimento di una certa disposizione a sentire ed agire. La *phronesis* dunque progredisce con l'esperienza, sia nel senso di una maggior comprensione di principi morali generali, sia nel senso di una maggior sensibilità agli aspetti moralmente salienti di una situazione concreta<sup>58</sup>. Si tratta di una disposizione intellettuale che tende all'eccellenza nella deliberazione e nel discernimento, la quale si costruisce sulla base di disposizioni etiche acquisite, ma che a sua volta retroagisce su di esse<sup>59</sup>. Questo intreccio emerge nella sua complessità in quella che molti interpreti considerano una delle più complete definizioni aristoteliche di virtù: "uno stato abituale che produce scelte, consistente in una medietà rispetto a noi, determinato razionalmente, e come verrebbe a determinarlo l'uomo saggio, medietà tra due mali, l'uno secondo l'eccesso a l'altro secondo il difetto"<sup>60</sup>. Gli ingredienti disgiunti nell'analisi e nella complessa

<sup>56</sup> Per la ricezione di tale distinzione nel dibattito filosofico continentale, si veda E. BERTI, *La ricezione delle virtù dianoetiche nell'ermeneutica contemporanea*, in "Paradigmi", 57, 2001, pp. 375-392; in ambito analitico il tema delle virtù intellettuali o epistemiche (dianoetiche) ha dato vita ad un intero filone di ricerca, noto come *Virtue Epistemology*: per una introduzione in lingua italiana ai temi ad agli autori chiave, si veda M. CROCE, *Epistemologia delle virtù*, in "AphEx. Portale italiano di filosofia analitica", 15, 2017.

<sup>57</sup> Per una presentazione accessibile e sintetica della distinzione tra virtù etiche e razionalità pratica vedi D. FREDE, *Aristotle's Virtue Ethics*, in L. BESSER-JONES, M. SLOTE (a cura di), *The Routledge Companion to Virtue Ethics*, cit., pp. 17-29.

<sup>58</sup> Cfr. J. DUNNE, *Virtue, phronesis and learning*, in D. CARR, STEUTEL J. (a cura di), *Virtue Ethics and Moral Education*, London, Routledge, 1999, pp. 51-65.

<sup>59</sup> La descrizione indica una evidente circolarità, alla quale sono correlati infatti enormi questi (e dibattiti). Tale descrizione chiama in causa la domanda se vi siano criteri capaci di trascendere la forza normativa di assetti valoriali socialmente o soggettivamente dati sulla base dei quali (eventualmente) opporsi ad essi, e che consentirebbero di parlare legittimamente di "miglioramento" in ambito morale. Sembra che una mossa tipica della VE sia quella di affrontare tali quesiti *a partire* dalla plausibilità descrittiva e psicologica degli eventi della vita morale.

<sup>60</sup> EN, II, 1107 a, 1-5.

architettura della teoria etica li troviamo pienamente integrati nel *phronimos*: “da quanto detto, è chiaro che non è possibile essere buoni nel senso più autorevole senza saggezza, nè saggi senza la virtù morale”<sup>61</sup>.

4) *Il valore delle emozioni per la vita etica*. Aristotele chiama passioni (*pathe*) attitudini a sentire e reagire che (in genere) predispongono all’azione in un certo modo, in determinate circostanze e di fronte ad aspetti salienti di una situazione. Con il termine *pathe* si riferisce in generale alla sfera affettivo-emotiva, che nella riflessione filosofica attuale si articola in molti momenti distinti (momento ricettivo-percettivo, emozione come episodio reattivo, umore come tonalità affettiva di sfondo, etc.).

Il termine “emozioni” nella sua accezione ordinaria contemporanea, tuttavia, sembra cogliere al meglio il rimando ampio alla sfera affettiva proprio del termine *pathe*. Lontano dal concepire le emozioni come forze indistinte o di mero perturbamento, lo Stagirita riserva un’analisi concettuale articolata a diverse emozioni specifiche (ad esempio rabbia, paura, invidia, vergogna, compassione) ed indica il loro ruolo attivo e rilevante per l’esercizio delle virtù (e dunque per la vita buona). Le emozioni mostrano una intensità motivazionale tale che spesso costituiscono l’innesco o per così dire il retroterra di scelte e comportamenti, “esse precedono ogni riflessione e determinano l’impatto per cui soprattutto ci interroghiamo intorno alle norme morali. Così il punto di vista sovraperonale è implicito nelle emozioni”<sup>62</sup>. Le emozioni, il loro oggetto, il modo in cui le esperiamo, le loro qualità ed intensità, sono parte integrante della vita morale. È una specificità aristotelica di grande importanza la tesi secondo cui non solo il versante attivo del nostro comportamento, ma anche il versante reattivo costituisce il nostro sé morale. Per quanto le emozioni siano reazioni sentite di fronte a determinati eventi ed aspetti del mondo, e quindi in un certo senso “ci accadono”, abbiamo una responsabilità su di esse.

Aristotele deve quindi concepire le emozioni come essenzialmente accessibili ad essere riformate, orientate, educate, e presenta dunque una teoria delle emozioni di tipo cognitivo, secondo cui le emozioni, assieme ad una attivazione psico-fisica percepita, si caratterizzano per la loro intenzionalità, ossia per l’oggetto cui si rivolgono (ed il correlato contenuto proposizionale)<sup>63</sup>. Una educazione delle emozioni in vista di una vita virtuosa (e dunque felice), passerà dunque per una esposizione pratica a contesti d’azione moralmente significativi ma anche per il coinvolgimento del giudizio e della riflessione.

5) *Centralità di sviluppo, apprendimento ed educazione morali*. Abbiamo visto che, per Aristotele, lo sviluppo di un sé morale “robusto” è un aspetto costitutivo della

<sup>61</sup> EN, VI, 1144 b, 30-32.

<sup>62</sup> A. CAMPODONICO, *Razionalità pratica, inclinazioni, emozioni, virtù*, in S. LANGELLA, M. S. VACCAREZZA, (a cura di), *Emozioni e virtù. Percorsi e prospettive di un tema classico*, cit., p. 215.

<sup>63</sup> Tale approccio di Aristotele è in linea con le teorie psicologiche contemporanee basate sul concetto di *appraisal*, e con l’approccio dominante in filosofia delle emozioni dagli anni Settanta del secolo scorso. Aristotele tuttavia si distingue per il costante sforzo di integrare le dimensioni descrittiva, esplicitiva e normativa. Per un’analisi approfondita del contributo che l’aristotelismo può offrire alla teorizzazione sul rapporto tra emozioni e moralità, ed al tema della educazione delle emozioni, vedi K. KRISTJÁNSSON, *The Self and Its Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010 (in particolare pp. 12-16); K. KRISTJÁNSSON, *Aristotle, Emotions, and Education*, Ashgate, Aldershot, 2007.

ricerca personale e sociale della felicità (*eudaimonia*) condotta nel contesto di una comunità politica. Per questo la teoria morale è un sapere pratico, attività dedita al perfezionamento concreto delle persone, Aristotele infatti è molto chiaro nell'affermare che “non stiamo indagando per sapere che cos'è la virtù, ma per diventare buoni”<sup>64</sup>. L'indicazione non fraintendibile di questo fine concreto assegna all'educazione un ruolo centrale per il discorso etico e politico<sup>65</sup>. Ciò che più conta, l'educazione non è concepita da Aristotele come campo applicativo estrinseco alla riflessione etica, piuttosto la riflessione etica emerge come parte essenziale di un'attività intra ed intersoggettiva orientata al miglioramento morale e alla “fioritura” umana.

Su questo punto Aristotele si distanzia radicalmente dall'approccio caratteristico di buona parte della filosofia morale moderna, in cui i temi educativi legati allo sviluppo morale e all'infanzia sono stati generalmente trascurati. La VE, il cui filone principale come abbiamo visto è neo-aristotelico, si distingue per il tentativo di sviluppare un pensiero morale che, senza rinunciare al rigore, scaturisca e ben si accordi con una prospettiva “dall'interno” dell'esperienza morale, capace di non lacerare la dimensione descrittiva e normativa. Non è un caso, quindi, che la VE stia intessendo un dibattito serrato da un lato con la psicologia morale, e dall'altro con la filosofia dell'educazione<sup>66</sup>.

### 3. Protagonisti e testi-chiave nel secondo Novecento

Abbiamo visto alcuni temi salienti che la VE attinge direttamente dall'etica classica, con la pretesa che essi debbano essere reintrodotti nel pensiero morale attuale, sulla base della convinzione che gli approcci filosofici alla morale caratteristici della modernità abbiano fallito nel cogliere aspetti decisivi dell'esperienza morale ordinaria, che manchino cioè prima di tutto di *aderenza descrittiva* ai fenomeni morali. L'etica classica diviene la fonte di un approccio capace di fornire una prospettiva ed un linguaggio nuovi. Ma in che senso nuovi? Rispetto a cosa? L'etica delle virtù ha la caratteristica paradossale di presentarsi come una corrente filosofica nuova, pur coincidendo in molti punti con l'origine stessa dell'etica filosofica.

Storicamente, il linguaggio delle virtù è stato abbandonato nel suo uso filosofico a partire (convenzionalmente), dall'illuminismo, per cedere il passo a riflessioni che

<sup>64</sup> *EN*, II, 1103 b, 27-28.

<sup>65</sup> Unico volume, a conoscenza di chi scrive, che nel panorama pedagogico italiano registra i primi segnali della rinascita di studi aristotelici in chiave educativa in area anglosassone è G. HOWIE, P. INNOCENTI (a cura di), *Aristotele. Sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1972.

<sup>66</sup> Negli ultimi venti anni circa è letteralmente esploso un dibattito filosofico-educativo che, a partire dai temi della VE neo-aristotelica, si impegna in un confronto critico interdisciplinare di grande interesse, in particolare con la psicologia morale e sociale. Per una prima ricognizione, cfr. D. CARR, *Educating the Virtues, Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, London, Routledge, 1991; R. CURREN, *Aristotle's Educational Politics and the Aristotelian Renaissance in Philosophy of Education*, in “Oxford Review of Education”, 36, 2010, pp 543-559; C. PATTARO, *Character Education: Themes and Researches. An Academic Literature Review*, cit.; W. SANDERSE, *Character Education, A Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtues*, Delft, Eburon, 2012; K. TACHIBANA, *How Aristotle's Theory of Education Has Been Studied in Our Century*, *Studia Classica*, 3, 2012, pp.21-67.

si struttureranno in due vere e proprie “scuole” (conseguenzialismo e deontologia) che metteranno al centro della riflessione morale i concetti di “utile” da una parte, e di “dovere” dall’altra. In questo paragrafo si renderà brevemente conto dello sfondo filosofico contro cui la VE emerge e si staglia come dirompente, a dispetto della sua vicinanza con un lessico etico antico quanto la filosofia stessa. Inoltre, saranno presentati in estrema sintesi gli autori ed i testi unanimemente considerati protagonisti della “rinascita” del tema delle virtù a partire dalla fine degli anni Cinquanta del Novecento<sup>67</sup>. Timothy Chappell formula la questione in questi termini: come è possibile che sia risultato “rivoluzionario”, nel contesto della filosofia morale anglosassone, l’appello alla normatività pratica di tratti ammirevoli del carattere come la giustizia, il coraggio, la gentilezza e simili, quale oggetto degno della riflessione etica? Dagli inizi del Novecento la riflessione etica di area anglofona era imperniata su due approcci possibili.

“In base a quale principio etico posso agire razionalmente, in questo caso?” (la domanda kantiana/deontologica);

“Quale azione potrebbe massimizzare l’utilità, in questo caso?” (la domanda utilitaristica).

L’approccio dell’etica delle virtù invece, secondo la ricostruzione tripartita ormai comune in letteratura, si chiederebbe: “Che tipo di azione sarebbe in armonia con le virtù, in questo caso?”<sup>68</sup>.

Questo modo di descrivere la specificità della VE tuttavia, sebbene aiuti a comprendere in parte il cambio di prospettiva, giace sul presupposto che ogni teoria morale sia un tentativo di fornire una formula (non solo formale) capace di coprire idealmente tutti i casi e di definire un’azione moralmente giusta. Ma è proprio questo approccio al pensiero morale che la VE sfida, riscoprendo che a Platone ed Aristotele non sarebbe interessato affatto tentare di fornire una tale formula (il primo mostra una tendenza persistente a decostruire tutte le formule definitorie compatte su cui i malcapitati interlocutori di Socrate credono di poter fare affidamento, il secondo riconduce la questione del retto agire ad una descrizione fine e complessa dell’insieme di emozioni, motivazioni, azioni e ragioni che caratterizzano la persona saggia).

Come già aveva fatto notare Martha Craven Nussbaum, anche Chappell riconosce che gli obiettivi polemici della VE (deontologia e conseguenzialismo) non sono posizioni ascrivibili ai loro capostipiti filosofici (Kant da un lato, Hume, Jeremy Bentham e John Stuart Mill dall’altro), ma sono piuttosto il frutto di un irrigidimento di loro tesi fondamentali, avvenuto sotto la spinta della “filosofia del linguaggio ordinario” e ancor più del “positivismo logico”<sup>69</sup>. Sulla base di un’accettazione piena della dicotomia fatti/valori, il linguaggio etico era spesso considerato sostanzialmente

<sup>67</sup> Gli autori verranno appena presentati in questa sede al fine di dare un inquadramento storico al dibattito, dato che le loro tesi troveranno ampia rappresentazione nelle discussioni attorno a temi specifici che saranno svolte nei capitoli successivi.

<sup>68</sup> T. CHAPPELL, *Virtue Ethics in the Twentieth Century*, in D. C. RUSSELL (a cura di), *The Cambridge Companion to Virtue Ethics*, Cambridge University Press, Cambridge, p. 149, trad. aut.

<sup>69</sup> Cfr. M. C. NUSSBAUM, *Virtue Ethics: a Misleading Category*, in “The Journal of Ethics”, 3, 1999, pp. 163-201. Per una discussione analitica sulle differenze metodologiche tra conseguenzialismo, deontologismo ed etica delle virtù si veda M. BARON, P. PETTIT, M. SLOTE, *Three Methods of Ethics*, Oxford, Blackwell, 1997.

l'espressione di attitudini e preferenze, le quali ricevono il nome di *morali* qualora siano sufficientemente generalizzabili. Il programma di ricerca filosofica in etica, allora, si risolve in una analisi concettuale dei termini linguistici ritenuti centrali per l'etica, quali "giusto" o "dovere". Si compiva così la scissione (supposta) definitiva tra il modo dell'etica ed il naturalismo scientifico liberato dal "valore"<sup>70</sup>. È in un tale scenario filosofico che il recupero dell'antico progetto filosofico dell'etica delle virtù risultò un tentativo rivoluzionario. Le due pioniere di questa rottura, che viene fatta coincidere con la pubblicazione di due articoli ormai celebri e considerati veri e propri atti di inizio della VE furono senza dubbi Anscombe e Foot.

L'articolo della Anscombe *Modern Moral Philosophy* (1958), fu il primo attacco frontale al modo in cui la filosofia morale era stata sviluppata in area anglofona dagli inizi del secolo, e, nelle intenzioni dell'autrice, a kantismo, utilitarismo e teorie del contratto sociale<sup>71</sup>. Il cuore della critica della Anscombe a questi approcci all'etica, consiste nel mostrare che esse riposano su di una concezione legalistica, imperniata sui concetti di "dovere" e "obbligo", i quali, sebbene conservino la loro potenza evocativa, non sono più (in una prospettiva secolare) propriamente intellegibili: "là dove non si crede che vi sia un giudice o una legge, la nozione di verdetto può continuare ad avere un effetto psicologico, ma non un significato"<sup>72</sup>. Avendo fatto tesoro della lezione wittgensteiniana, l'autrice mostra come un concetto possa sfuggire alla cornice di pensiero ed alla forma di vita che l'ha generato, dando vita ad un rompicapo filosofico in ultima istanza vuoto, per cui è "come se la nozione di 'criminale' fosse sopravvissuta in un contesto in cui il diritto penale e i tribunali sono stati aboliti e dimenticati"<sup>73</sup>. In un mondo in cui un Dio legislatore è venuto meno, quindi, è fonte di sicuro fraintendimento rivolgersi al pensiero morale attraverso concetti legalistici, occorre dunque un'etica attenta alla concreta psicologia morale e ad una riscoperta dei fatti rilevanti che rendono intellegibile la bontà della vita, obiettivi per cui il linguaggio legato alle virtù si presenta alla Anscombe la via d'accesso più adatta.

Sempre del 1958 è la pubblicazione di *Moral Beliefs*, in cui la Foot affronta di petto un "dogma" della filosofia morale anglo-americana della prima metà del Novecento, "fondata su un contrasto tra asserzioni sui fatti e valutazioni", dichiarando in apertura a chi dia per assodata tale dicotomia che il suo "saggio è un tentativo di persuaderlo a esaminare in modo critico le premesse su cui sono fondate le sue argomentazioni"<sup>74</sup>. Anche la Foot utilizza Aristotele per sfidare un modo di riflettere sulla vita morale che ritiene si sia irrigidito fino al punto di aver perduto il contatto con l'esperienza etica in cui le persone possono riconoscersi.

Attorno a questo saggio si svilupperanno altri influenti lavori che saranno raccolti nel volume del 1978 *Virtues and Vices and Other Essays in Moral Philosophy*, i cui

<sup>70</sup> Cfr. T. CHAPPELL, *Virtue Ethics in the Twentieth Century*, in D. C. RUSSELL (ed.), *The Cambridge Companion to Virtue Ethics*, cit., p. 154.

<sup>71</sup> G. E. M. ANSCOMBE, *Modern Moral Philosophy*, in "Philosophy", 124, 1958, pp. 1-19, trad. it., *Filosofia morale moderna*, in "Iride", 1, 2008, pp.47-70.

<sup>72</sup> *Ibidem*, p. 55.

<sup>73</sup> *Ibidem*, p. 53.

<sup>74</sup> P. FOOT, *Moral Beliefs*, in "Proceedings of the Aristotelian Society", 1958, 59, pp.83-104, trad. it. *Le credenze morali*, in P. FOOT, *Virtues and Vices*, Oxford, Blackwell, 1978, trad. it., *Virtù e vizi*, Il Mulino, Bologna, 2008, p. 43.

temi portanti, a detta della stessa autrice, sono l'opposizione all'emotivismo ed al prescrittivismismo (secondo cui i giudizi morali esprimono sentimenti che sono normativi in funzione della loro forza ma non della loro "presa cognitiva" del reale), e l'idea che una corretta filosofia morale debba partire da una teoria dei vizi delle virtù. Come emerge dal saggio *La moralità come sistema di imperativi ipotetici*, la Foot in questa fase esprime una impostazione humeana, in quanto fonda la moralità nel complesso di interessi e desideri dell'agente<sup>75</sup>. Continuando a riflettere sul tema delle virtù, tuttavia, la Foot arriverà a rivedere profondamente la sua posizione di fondo, giungendo a promuovere una forma di naturalismo radicato in ultima istanza nella biologia, intesa in senso ampio come scienza del vivente. In *Natural Goodness*, del 2001, l'idea centrale è quella di normatività naturale, secondo la quale il bene consiste nel *telos* caratteristico della propria specie ed incarnato in ogni suo membro. La virtù quindi diviene la tensione verso la piena realizzazione delle funzioni specifiche dell'essere umano in quanto animale razionale, e la valutazione morale, sebbene resti ancorata alla sfera dei propri interessi e desideri, esprime una effettiva conoscenza rispetto a fatti fondamentali della specie cui un individuo appartiene.

Questi lavori della Anscombe e della Foot hanno innescato una serie di proposte filosofiche incentrate sulle virtù che hanno percorso gli ultimi trent'anni del Novecento e che costituiscono, per così dire, la "seconda generazione" di testi della VE<sup>76</sup>, i quali mostrano una notevole eterogeneità, in quanto sviluppano il nuovo *focus* sulle virtù (ed i connessi temi di estrazione aristotelica) a partire dal retroterra filosofico specifico di cui i vari autori erano portatori. Per concludere, si presentano in estrema sintesi quattro testi-chiave che hanno contribuito a costruire la VE come approccio al pensiero morale che rivendica una sua specificità.

Nel 1970 Iris Murdoch, filosofa e romanziera, pubblica *The Sovereignty of Good*, in cui sviluppa, attraverso tre saggi distinti (*L'idea di perfezione*, *Su "Dio" e il "Bene"*, *La sovranità del Bene sugli altri concetti*), una critica all'immagine di uomo che si può trarre dal pensiero morale del primo Novecento (specificità della Murdoch è la sua conoscenza e trattazione dell'esistenzialismo, fatto notevole vista la spaccatura allora radicale tra "analitici" e "continentali")<sup>77</sup>. L'autrice difende appassionatamente la necessità di restituire all'uomo la visione secondo cui è possibile scoprire una realtà morale esterna a noi, che ci consenta di uscire dalla "fantasia egoistica" che ci fa concepire l'uomo come una miscela di una volontà isolata e comportamenti, e la libertà come un mero esercizio di scelta. La Murdoch tenta di dare nuova profondità e valore all'idea secondo cui una teoria morale deve incorporare lo sforzo etico di

<sup>75</sup> P. FOOT, *Virtues and Vices*, cit., pp. 89-106.

<sup>76</sup> A partire dai primi anni Duemila si può individuare una rapidissima crescita di lavori che si rifanno apertamente alla VE in quanto approccio specifico a problemi etici. Questi testi di "terza generazione" (su cui il presente lavoro si concentrerà), presi nel loro insieme, sono caratterizzati da tre tendenze diffuse: (1) la progressiva inclusione di problemi di etica applicata (bioetica, etica medica, politica, giurisprudenza, educazione); (2) lo sviluppo di una prospettiva comparativa con tradizioni etiche non occidentali; (3) l'impegno ad un confronto diretto con le evidenze prodotte dalle scienze sociali (in particolare dalla psicologia), che vede una crescente attività di un approccio di filosofia empiricamente informata.

<sup>77</sup> I. MURDOCH, *The Sovereignty of Good*, London, Routledge, 1970, trad. it, *La sovranità del bene*, Lanciano, Carabba, 2005.

affinare la propria visione etica e il proprio impegno verso ciò che scopriamo essere autenticamente buono.

Del 1981 è il celebre *After Virtue. A Study in Moral Theory*, di Alasdair MacIntyre, autore da allora divenuto “ispiratore o [...] avversario obbligato in buona parte dei dibattiti di etica, da una parte e dall'altra dell'Atlantico”, al punto che il suo lavoro è “diventato contesto, fa parte della tappezzeria del salotto buono della cultura occidentale”<sup>78</sup>. MacIntyre si fa protagonista di una vigorosa riproposizione dell'aristotelismo come argine e risorsa di fronte allo snodo storico dato dalla crisi dell'Illuminismo. L'autore tenta di mostrare come si possa svincolare Aristotele dalla sua “biologia metafisica” e rendere la sua filosofia etica compatibile con una epistemologia falsificazionista di tipo post-moderno. Le idee forse centrali di questo ricchissimo lavoro che combina disamina storica e innovazione teoretica, sono la messa a fuoco che senza un *telos* umano vengono meno le condizioni di intelligibilità del pensiero morale, e che tale *telos* non può venir articolato entro l'astratto universalismo illuministico ma ha bisogno di una concreta comunità morale che si assuma tutti i rischi dell'incomensurabilità interculturale nella propria ricerca della vita buona.

Della vasta ed influente produzione di Bernard Williams forse il volume più rappresentativo della sua proposta rimane *Ethics and the Limits of Philosophy*, del 1985<sup>79</sup>. In questo volume l'autore articola un gran numero di argomenti attorno alla differenza-chiave che egli individua tra etiche illuministiche e post-illuministiche ed etiche antiche: mentre le prime rispondono alla domanda “cosa si deve fare?”, le seconde rispondono alla domanda “come è bene vivere?”. Sono queste ultime che possono meglio rispondere alle esigenze profonde di orientamento dell'uomo contemporaneo, e che sono più rispettose del carattere individuale, aperto e non conclusivo della ricerca etica delle persone.

Infine, si segnala per la sua rilevanza nel dibattito sulla *VE Mind, Value and Reality* (1998) di John McDowell<sup>80</sup>. La peculiarità di McDowell (l'autore di *Mente e mondo*) è quella di intersecare tre ambiti filosofici vasti e spesso distinti, ossia la filosofia del linguaggio, la filosofia della mente e l'etica. Propone una interpretazione delle etiche classiche, soprattutto aristotelica, sulla scorta della filosofia del secondo Wittgenstein, in particolare sulla sua critica del concetto di “regola”. La situazione particolare e la capacità dell'agente di cogliere elementi eticamente salienti, posta l'impossibilità di una codificazione dell'etica, diventano gli oggetti centrali della sua analisi.

Abbiamo presentato, senza alcuna pretesa di esaustività, alcuni tra i testi maggiormente noti che hanno contribuito a gettare le basi di quella che ad oggi viene considerata una delle più promettenti aree di lavoro della filosofia morale. Sembra opportuno, infine, concludere questo capitolo introduttivo discutendo la tesi della Nussbaum secondo cui la categoria “*Virtue Ethics*” (entro cui paradossalmente l'autrice si colloca) sarebbe inconsistente e persino fuorviante.

<sup>78</sup> Dalla *Presentazione* di M. D'AVENIA nella traduzione italiana di A. MACINTYRE, *Dependent Rational Animals. Why Human Beings Need the Virtues*, Carus Publishing Company, Chicago, 1999, trad. it. *Animali razionali dipendenti*, Milano, Vita e Pensiero, 2001.

<sup>79</sup> B. WILLIAMS, *Ethics and the Limits of Philosophy*, Cambridge, Harvard University Press, 1985, trad. it., *L'etica e i limiti della filosofia*, Milano, Garzanti, 1987.

<sup>80</sup> J. MCDOWELL, *Mind, Value and Reality*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1998.

La voce “*Virtue Ethics*” della *Stanford Encyclopedia of Philosophy* introduce la descrizione di questo approccio alla filosofia morale con un esempio in cui, ciò che lo contraddistingue, sembra essere un certo tipo di sguardo o sensibilità interpretativa nei confronti di una situazione moralmente significativa<sup>81</sup>. Immaginiamo qualcuno in uno stringente bisogno di aiuto, tale che ciascuno sarebbe pronto ad ammettere che dovrebbe essere aiutato. Di fronte alla risposta positiva di un agente a questa richiesta, tre diversi atteggiamenti interpretativi sembrano esemplificare le teorie (supposte) rivali di consequenzialismo, deontologismo, ed etica delle virtù<sup>82</sup>.

L'utilitarista sottolineerà che il gesto di soccorso produce conseguenze che massimizzano il benessere sia degli agenti coinvolti che, a lungo termine, della collettività. Il deontologista dirà che l'agente che offre il suo aiuto sta – giustamente – compiendo un'azione che si accorda con un principio morale universale (ad esempio la regola aurea).

L'eticista delle virtù, infine, metterà in primo piano il fatto che il soccorritore è benevolente o caritatevole (con i temi connessi che i precedenti paragrafi hanno cercato di mettere in luce, come la centralità del carattere, delle motivazioni e delle emozioni, di una considerazione di tipo olistico alla condotta morale). Questa immagine tripartita della filosofia morale contemporanea viene talvolta riprodotta in letteratura in modo stereotipato e quasi “di maniera”, oscurando la complessità degli autori, le zone di intersezione e di possibile integrazione tra le diverse prospettive. Di fronte a questo rischio la Nussbaum pubblicò nel 1999 il suo saggio *Virtue Ethics: A Misleading Category*, in cui compie il paradossale tentativo di dissolvere dall'interno l'uso della categoria “*Virtue Ethics*” argomentando a favore di un suo abbandono, pur collocando il suo stesso lavoro in quell'alveo filosofico<sup>83</sup>. Con buona pace della Nussbaum, la categoria “*Virtue Ethics*” gode di ottima salute e trova rappresentazione in corsi universitari, pubblicazioni di prestigio, oltre che un crescente orizzonte interculturale, interdisciplinare ed applicativo. Ciononostante la sua obiezione merita di essere considerata per almeno tre motivi: in primo luogo perché frutto di una ricostruzione che mostra una straordinaria consapevolezza storiografica e padronanza critica dei classici, in secondo luogo perché la Nussbaum resta una delle voci più autorevoli ascrivibili a quella stessa area filosofica che ha contribuito a dare vita alla VE, infine perché si tratta di un'autrice che gode di una notevole considerazione nella cultura pedagogica italiana e che ha il merito di aver saputo raggiungere un ampio pubblico. Ripercorriamo per sommi capi il suo argomento.

Quella che la Nussbaum chiama “*the confused story*”, racconta che stiamo assistendo ad una transizione da un'etica fondata sugli ideali illuministici di universalità,

<sup>81</sup> Cfr. R. HURSTHOUSE, G. PETTIGROVE, *Virtue Ethics*, in “The Stanford Encyclopedia of Philosophy” (Winter 2016 Edition), E. N. ZALTA (a cura di), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/ethics-virtue>, ultima consultazione 15 novembre 2017, ore 10.15.

<sup>82</sup> Nel titolo del presente paragrafo si usano denominazioni più descrittive e familiari al lettore meno abituato alla frequentazione della letteratura anglo-americana in filosofia morale. Com'è facile intuire l'etichetta “deontologismo” rimanda all'etica del dovere (in greco, appunto, *deòn*), mentre con “consequenzialismo” ci si riferisce a tutte quelle teorie morali che considerano centro dell'analisi le conseguenze dell'azione, i suoi effetti sul mondo. L'utilitarismo classico è ritenuta la tradizione principale che ha inaugurato e sviluppato questa strategia di analisi.

<sup>83</sup> M. C. NUSSBAUM, *Virtue Ethics: a Misleading Category*, cit.

sui principi, e su sistemi teoretici astratti, ad un'etica attenta alle situazioni particolari e alle tradizioni, basata sulle virtù, rispettosa della saggezza depositata in pratiche locali di specifiche comunità<sup>84</sup>. Questa storia confusa riceve molta della sua forza, secondo l'autrice, dalla supposizione che esista qualcosa di sufficientemente coerente, specifico ed unitario che cade sotto la categoria di *Virtue Ethics*, e che questo qualcosa rappresenti una valida alternativa alle tradizioni kantiana ed utilitarista. Ad una attenta disamina tuttavia ritroviamo una serie di posizioni divergenti accomunati solo dall'insoddisfazione verso gli approcci deontologici e consequenzialisti: la categoria *Virtue Ethics* sarebbe dunque fuorviante e la si dovrebbe lasciar decadere.

Da un lato, la Nussbaum mostra come la critica recente e più attenta abbia mostrato, senza ulteriore margine di dubbio, come i temi della virtù, della loro formazione entro il processo di sviluppo morale, della rilevanza della dimensione affettiva e della comunità di riferimento siano ben presenti nella filosofia di Kant, così come nei classici dell'utilitarismo (Bentham, Mill, Sidgwick), ed anche nella filosofia politica elaborata da John Rawls. Dall'altro, l'autrice rileva come autori associati alla VE differiscano su questioni fondamentali come la necessità di una teorizzazione morale in generale, l'interesse e l'orientamento in materia sociale e politica o l'interpretazione del femminismo. Il terreno comune che lei individua per questi autori sarebbe importante, ma sottile. I testi di filosofia morale che vengono ascritti alla VE sarebbero dunque più adeguatamente compresi e classificati come antiutilitaristi e anti-kantiani.

Tra gli antiutilitaristi la Nussbaum colloca sé stessa, Marcia Homiak, McDowell, Murdoch, Henry Richardson, Nancy Sherman e David Wiggins. La loro posizione critica l'utilitarismo di aver trascurato la pluralità irriducibile dei beni, di proporre una nozione ristretta e tecnica di ragione, di rinunciare a deliberare sui fini per concentrarsi sui mezzi, di concepire le emozioni ed i desideri come forze non-cognitive. Questo gruppo di autori è propenso alla valorizzazione della ragion pratica nei confronti di emozioni e desideri, non è ostile alla teorizzazione sistematica in ambito morale, riconoscono alla filosofia un ruolo di critica sociale e politica.

Tra gli anti-kantiani la Nussbaum individua Annette Baier, Simon Blackburn, Foot, MacIntyre e Williams. Questi pensatori condividono una certa simpatia per la filosofia di Hume, l'ostilità ai tentativi di teorizzazione universalistici in etica, una propensione al relativismo culturale e al ruolo dei desideri in quanto forze non-razionali. Elaborando ulteriori e sottili distinzioni all'interno di ciascun gruppo al fine di mostrarne l'eterogeneità, la Nussbaum propone di abbandonare la categoria "*Virtue Ethics*". Indubbiamente il saggio della filosofa americana fornisce una mappa davvero eccellente per collocare su uno sfondo più ampio un dibattito che potrebbe altrimenti correre il rischio di peccare di miopia storica ed autoreferenzialità. In questo senso, la Nussbaum ha smontato con successo la pertinenza della categoria "*Virtue Ethics*" in quanto "scuola filosofica", connotata da una evidente convergenza di tesi qualificanti sufficientemente specifiche. Ha tuttavia contribuito a dimostrare, a mio avviso, la pertinenza della VE come movimento filosofico-culturale ampio, che segnala uno sforzo storicamente situato (di fronte ad una soglia straordinariamente critica del progetto illuminista occidentale) di modificare complessivamente lo sguardo con cui ci si volge

<sup>84</sup> *Ibidem*, p. 164.

ad interpretare i problemi etici. Le riletture critiche di autori come Kant o Hume che la VE ha stimolato, portando alla luce aspetti trascurati del loro pensiero da intere generazioni di studiosi, sembra il chiaro segno dell'impatto di un movimento culturale di una qualche consistenza filosofica. Che la VE mostri un andamento sfuggente e plurale non costituisce necessariamente un limite, mentre il suo contributo a portare la filosofia morale fuori dalle secche di una teoresi irrigidita e lontana dalla prospettiva pratica della prima persona è indubbio.



## Capitolo 2

### Cosa sono le emozioni? Approcci cognitivo-valutativi

#### 1. La specificità delle emozioni nel dominio affettivo

La VE, come abbiamo visto, si iscrive in una più ampia ripresa della filosofia pratica, concepita in senso ampio come attività di indagine sia riflessiva che vitale su cosa costituisca una vita buona, su quali valori pratici privilegiare, su come concepire le loro relazioni ed il loro statuto, e così via. Questo atteggiamento di indagine sottintende la possibilità di una conoscenza di tipo valutativo, che possa cioè orientare l'agire verso pratiche e valori di cui si sostiene, sulla base di ragioni, che siano migliori e preferibili rispetto ad altri. In tal senso la filosofia pratica implica una dimensione normativa che, si è sostenuto, condivide profondamente con la pedagogia, e che la differenzia invece dalle scienze di tipo strettamente descrittivo-esplicativo, le quali si propongono di descrivere e spiegare fatti, astenendosi da valutazioni, specialmente da valutazioni di tipo morale. La pedagogia infatti, e con essa le pratiche educative, non sembrano potersi avvalere esclusivamente della conoscenza di determinati funzionamenti, meccanismi, o regolarità naturali che le scienze dell'uomo rilevano e mettono a disposizione, sono invece essenzialmente legate alla ricerca di un bene che trascende il buon funzionamento in un determinato ambito, e che implica il riferimento ad un orientamento valoriale che richiede di essere messo a fuoco.

L'ampia operazione introduttiva svolta finora ha perseguito due obiettivi di carattere molto generale: in primo luogo, mettere in luce come ogni pratica educativa che non voglia ridursi a mero condizionamento in vista di fini acquisiti implicitamente ed acriticamente, dovrebbe impegnarsi in una esplicita dichiarazione e giustificazione dei fini e dei valori che la guidano (compito che include necessariamente temi di chiara valenza etica); secondariamente, che la VE angloamericana è un filone di teoria etica che presenta molte buone ragioni per destare l'interesse degli educatori.

Tra queste ragioni, l'oggetto di approfondimento della presente ricerca è la specifica concezione delle emozioni difesa dalla VE neo-aristotelica per la formazione etica della persona. Alcune intuizioni aristoteliche, quali la intrinseca educabilità delle nostre disposizioni emotive, il loro ruolo costitutivo del valore morale e la relazione tra responsabilità ed emozioni, guideranno la ricerca nei prossimi capitoli.

Prima di entrare nel vasto territorio di connessione tra emozioni ed etica, occorre presentare alcuni elementi fondamentali che le teorie filosofiche delle emozioni considerano, e su cui si riscontra un generale (sebbene non unanime) accordo. Questo,

infatti, ci consentirà di mettere a fuoco una terminologia sufficientemente specifica per poter sviluppare le analisi successive<sup>85</sup>.

Un approccio filosofico alle emozioni mira a sviluppare una teoria sistematica dei fenomeni a cui ci riferiamo con termini quali “gioia”, “tristezza”, “paura”, “vergogna”, “rabbia”, “imbarazzo”, “orgoglio”, “disgusto”, “ammirazione”, e molti altri fenomeni, al fine di determinare un contenuto coerente alla categoria “emozioni”. Tuttavia, il linguaggio ordinario è tutt’altro che univoco o sistematico nel trattare gli stati affettivi come umori, temperamenti o sentimenti, i quali presentano certamente alcune affinità tra loro, ma anche importanti differenze. Come abbiamo visto, la tradizione filosofica si è avvalsa principalmente del termine “passioni”, per indicare in genere la sfera affettiva, come quell’ambito dell’esperienza umana caratterizzata da una più o meno spiccata passività e forza motivazionale: la passione è qualcosa che ci accade, che proviamo verso qualcuno o qualcosa e che difficilmente possiamo decidere di non provare. Quando siamo preda di una passione come l’ira o l’amore, o quando siamo invasi dall’entusiasmo o dallo sconforto, ad esempio, siamo attraversati da una certa tonalità o modalità che colora e caratterizza il modo in cui siamo rivolti al mondo circostante, ma non nel senso di una decisione o di un progetto sottoposto alla nostra volontà. Nonostante gli stati a cui ci si è tradizionalmente rivolti con il termine di passioni sfuggano alla presa della deliberazione e della volontà, tuttavia, essi ci muovono, ci sospingono con maggiore o minore urgenza verso determinate azioni.

Queste due caratteristiche delle passioni, la passività e la forza motivazionale, sono alla base della immagine stereotipata che interpreta gli stati affettivi come forze cieche e fundamentalmente irrazionali o a-razionali, seppur suscettibili di contenimento e irreggimentazione, che possono pericolosamente deviare le traiettorie che vogliamo imprimere alla nostra vita sulla base della ragione. Questa immagine è stata ampiamente destrutturata, oltre che dalla psicologia e dalle neuroscienze, dal recente massiccio lavoro di analisi filosofica, che ha visto un crescente sviluppo negli ultimi anni<sup>86</sup>.

Un primo importante risultato è stato quello di operare una serie di distinzioni analitiche per identificare fenomeni differenti all’interno dell’ambito generale dell’affettività<sup>87</sup>. Il dominio affettivo, in quanto dominio differenziato dalla sfera della volontà e del “freddo” ragionamento, include infatti una vasta gamma di fenomeni: sensazioni, emozioni, sentimenti, tratti del carattere, desideri, umori, temperamenti. Che

<sup>85</sup> La tassonomia del dominio affettivo presentata nel presente paragrafo attinge principalmente dalla filosofia analitica di matrice anglosassone (non viene considerata ad esempio la terminologia, in parte divergente, della tradizione continentale e fenomenologica), per motivi di connessione ed omogeneità delle letterature di riferimento. La filosofia analitica infatti, sebbene abbia cominciato ad occuparsi di emozioni relativamente tardi, ha il pregio di sviluppare analisi compatibili con la maggior parte della filosofia della mente e della filosofia della psicologia. Inoltre, appartiene alla stessa area culturale in cui lo sviluppo della *Virtue Ethics* ha avuto luogo.

<sup>86</sup> Per una panoramica generale, vedi: A. SCARANTINO e R. DE SOUSA, *Emotion*, in “The Stanford Encyclopedia of Philosophy” (Winter 2018 Edition), E. N. ZALTA (a cura di), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/>, ultima consultazione 4 febbraio 2018, ore 15; P. GOLDIE (a cura di), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotions*, New York, Oxford University Press, 2010.

<sup>87</sup> Le distinzioni terminologiche proposte, oltre che rispondere ad un’esigenza di chiarezza concettuale, potrebbero risultare utili come categorie per interpretare criticamente l’ampia letteratura che sta sotto l’etichetta “educazione affettiva”.

confini possiamo tracciare ai significati che attribuiamo a questi fenomeni? Che relazioni possiamo riconoscere tra loro, per come si presentano nella nostra ordinaria attività interpretativa del comportamento e della vita mentale nostra e altrui?

Prendendo come punto di partenza dell'analisi le spiegazioni di senso comune, sebbene siano ricche di sovrapposizioni ed ambiguità, ci accorgiamo immediatamente di alcune differenze. Poniamo che Maria, di fronte ad una battuta sottilmente derisoria rivolta da un compagno di classe alla sua amica del cuore, reagisca, in modo piuttosto inaspettato rispetto alla sua usuale calma, alzando la voce in difesa della sua amica nonostante la presenza dell'insegnante. Nel congetturare una spiegazione di questo stesso comportamento, ad esempio, potrei sostenere che Maria ha alzato la voce perché è molto arrabbiata per un fatto accaduto l'ora precedente (emozione); potrei sostenere che lo ha fatto perché in questo periodo è molto irritabile a causa di una difficoltà familiare (umore); oppure potrei spiegare il comportamento di Maria sostenendo che lo ha fatto perché è coraggiosa e molto sensibile alle ingiustizie (disposizione virtuosa). Come vedremo più avanti, distinguere tra diversi stati affettivi ci mette nelle condizioni di attribuire diverse ragioni che l'agente può avere, o non avere, alla base del proprio comportamento, aspetto fondamentale per poter comprendere e valutare le sue azioni, ed in una relazione educativa, per poter fornire strumenti di autocomprensione e costruzione di significato rispetto alla sfera affettiva.

Una fondamentale distinzione preliminare è quella tra stati affettivi *episodici* e stati affettivi *disposizionali*<sup>88</sup>. Uno stato affettivo episodico, che si tratti di una emozione oppure di un umore, è uno stato circoscritto nel tempo, e di cui il soggetto è normalmente consapevole. Un episodio di paura, o un umore allegro, presentano un andamento temporale caratteristico, per cui l'agente che li prova è generalmente capace di individuare il loro sopraggiungere, la loro presenza ed il loro dileguarsi. Mentre un episodio emotivo può avere una durata che va da alcuni secondi fino ad alcune ore o forse giorni, un umore solitamente ha una durata maggiore, entrambi tuttavia sono riconoscibili in quanto episodi, e non vengono attribuiti per descrivere una caratteristica tendenzialmente stabile, né per spiegare un comportamento in base ad un legame duraturo con un valore o un impegno rilevanti per l'agente stesso. Uno stato affettivo di tipo disposizionale invece, come un sentimento di amore o odio, o come un temperamento irritabile o delicato, indica una disposizione relativamente stabile, strutturale, che definisce una caratteristica propria dell'agente e che spiega la sua inclinazione o facilità a provare determinati stati affettivi episodici. Una persona che nutre un sentimento di odio nei confronti di un determinato gruppo sociale, ad esempio, mostrerà una inclinazione a provare determinate emozioni nei confronti dei membri di quel gruppo o di alcuni loro gesti. Il sentimento di odio stesso, seppur naturalmente abbia una genesi e possa eventualmente scomparire, non è qualcosa che possiamo comprendere nei termini di un episodio.

Tra gli stati affettivi che condividono le caratteristiche di passività e forza motivazionale, i più rilevanti a cui ordinariamente si fa appello per spiegare e comprendere il comportamento sono le emozioni (come paura, rabbia, stupore, invidia), gli umori

<sup>88</sup> Per una discussione sulla distinzione tra episodi e disposizioni nel dominio affettivo, vedi W. LYONS, *Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, 1980; K. MULLIGAN, *From Appropriate Emotions to Values*, in "The Monist", 1, 1998, pp. 161-168.

(come allegria, sconforto, ansietà, scontentezza), ed i desideri. Vediamo quali sono le principali differenze tra essi, al fine di cominciare a delineare il profilo specifico delle emozioni.

1) *Emozioni e desideri*. Anche i desideri, assieme ad emozioni, sentimenti, ed umori, vengono solitamente inclusi nel dominio affettivo, in quanto anch'essi si caratterizzano per una loro marcata differenza rispetto alla sfera della volontà e di una razionalità di tipo distaccato e calcolante. I desideri, come le emozioni, possono essere resistenti ad una nostra valutazione razionale e persistere con tutta la loro forza motivazionale. Anche i desideri, al pari delle emozioni, sono spesso considerati stati tendenzialmente conflittuali con i dettami della ragione, ed è stata alternativamente raccomandata o una loro liberazione a dispetto delle valutazioni e degli orientamenti formulati attraverso una placida deliberazione, o, all'opposto, un loro adeguamento e allineamento ai risultati di un ragionamento non perturbato dalla dimensione affettiva.

I desideri e le emozioni, quindi, condividono gli importanti aspetti di passività, che si manifesta nel fatto che non possiamo decidere di desiderare qualcosa che effettivamente non desideriamo (così come non possiamo decidere volontariamente di provare una certa emozione), e di legame con l'azione, ossia di una forza motivazionale che spinge ad agire in accordo con il desiderio o l'emozione in gioco. Tuttavia, ad uno sguardo più ravvicinato, emerge una differenza cruciale che distingue i desideri dalle emozioni. Riprendendo una distinzione classica in filosofia della mente, si può vedere come la direzione di adeguamento tra mente e mondo (*direction of fit*) abbia versi opposti nel caso dei desideri ed in quello delle emozioni<sup>89</sup>. I desideri infatti mostrano una relazione di adeguamento che si svolge nella direzione "dal mondo alla mente" (*world-to-mind direction of fit*), nel senso che, rispetto ad un desiderio, è uno stato di cose del mondo che risulta adeguato o meno. Nel caso in cui, ad esempio, Giovanni desidera che un compagno di classe stia in sua compagnia durante l'intervallo, non è il suo desiderio (stato affettivo) che risulta adeguato o meno rispetto al mondo, ma sarà il comportamento del compagno di classe (stato di cose) ad adeguarsi o meno al desiderio di Giovanni.

Il punto chiave di un desiderio, infatti, sembra essere quello di produrre un cambiamento nel mondo tale che le cose si modifichino in relazione al desiderio stesso, procurando così la sua soddisfazione. Se compariamo questa analisi al caso delle emozioni, ci accorgiamo di una differenza rilevante, che comincia ad introdurci verso una concezione cognitiva delle emozioni, che riconosce loro un valore epistemico, in netto contrasto con gli stati conativi come i desideri. Se pensiamo ad un episodio di tristezza o di paura, infatti, parlare di un suo soddisfacimento sembrerebbe non avere senso. Piuttosto, l'emozione di paura sarà considerata giustificata o meno nella misura in cui sussistano delle condizioni di pericolo. Allo stesso modo, valuteremo ad esempio un episodio di tristezza facendo riferimento ad un qualche tipo di perdita, ma in alcun modo la tristezza per una perdita può essere soddisfatta da un cambiamento nello stato di cose del mondo, piuttosto, può estinguersi nel caso in scopriamo che la perdita che l'ha provocata non è effettivamente avvenuta. Le emozioni, sotto questo aspetto, differiscono dai desideri ed assomigliano molto più alle credenze o alle percezioni,

<sup>89</sup> Cfr. J. SEARLE, *Intentionality: an Essay in The Philosophy of Mind*, New York, Cambridge University Press, 1983; L. HUMBERSTONE, *Direction of Fit*, in "Mind", 401, pp. 59-83, 1992.

poiché costituiscono uno stato dell'agente che può essere corretto o meno in riferimento ad una certa configurazione del mondo. Come le credenze e le percezioni, infatti, le emozioni mostrano una direzione di adeguamento che procede "dalla mente al mondo" (*mind-to-world direction of fit*), ed hanno dunque delle condizioni di correttezza. Ad esempio, Giovanni può credere che domani dovrà sostenere una interrogazione, e potrebbe anche provare paura o preoccupazione al riguardo. Nel momento in cui venisse a sapere che la scuola sarà chiusa per uno sciopero, sia la credenza che l'emozione scompariranno, essendo venute meno le rispettive condizioni di correttezza (e in ogni caso, se la paura dovesse persistere, proveremmo ragionevolmente a dissuaderlo).

Da un lato, dunque, i desideri reclamano una modificazione del mondo in direzione della loro soddisfazione (*world-to-mind direction of fit*), dall'altro, le emozioni (in analogia con altri stati cognitivi come le credenze e le percezioni), si rappresentano alcuni aspetti del mondo in un certo modo, e possono essere corrette ed epistemicamente adeguate ad essi, o meno (*mind-to-world direction of fit*).

2) *Emozioni e umori*. Come dovremmo comprendere la differenza tra emozioni ed umori? La differenza principale su cui fa leva la letteratura filosofica riguarda il modo in cui emozioni ed umori, rispettivamente, sono rivolti al mondo<sup>90</sup>. Mentre un'emozione risulta sempre diretta verso uno specifico oggetto, persona o stato di cose, un umore sembra tipicamente privo di un riferimento specifico ed identificabile. Questo non significa che gli umori non abbiano cause, ma piuttosto che non sono diretti verso qualcosa, mentre le emozioni sono sempre dirette verso qualcosa, anche se non è detto che l'oggetto di un'emozione ne sia anche la causa che la provoca (un messaggio su un social network, ad esempio, può essere la causa scatenante di una intensa indignazione, pur non costituendo l'oggetto a cui l'indignazione stessa è rivolta). Se provo un episodio di rabbia, vergogna, o gratitudine, la mia rabbia, vergogna o gratitudine sono diretti a qualcosa. Diversamente, se sono di umore allegro, o mi sento di umore depresso, o scontroso, mi trovo in uno stato affettivo che pur qualificando tutta la mia esperienza per un certo intervallo di tempo, non è diretto a niente in particolare.

Questa differenza viene solitamente compresa, più analiticamente, in riferimento alla struttura intenzionale delle emozioni<sup>91</sup>. Una buona parte della filosofia contemporanea sulle emozioni infatti, inclusa la prospettiva sviluppata nella seguente ricerca, sostiene che le emozioni siano una modalità intenzionale di tipo valutativo. In altri termini, provare una emozione, secondo questa linea interpretativa, ha a che fare con una peculiare forma di valutazione (estetica, prudenziale o morale) di un determinato

<sup>90</sup> Per analisi alternative rispetto agli umori come stati non-intenzionali, vedi: T. CRANE, *Intentionality as the Mark of the Mental*, in A. O'HEAR (a cura di), *Contemporary Issues in The Philosophy of Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, pp. 229-251; P. GOLDIE, *The Emotions: A Philosophical Exploration*, Oxford, Oxford University Press, 2000 (cap. 6); J. PRINZ, *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotions*, New York, Oxford University Press, 2004 (cap. 8).

<sup>91</sup> La nozione di intenzionalità a cui ci si riferisce è quella sviluppatasi, a partire già da Brentano e da Husserl, nelle tradizioni filosofiche fenomenologica e in filosofia della mente. In questa accezione, l'intenzionalità è una caratteristica chiave della coscienza o della mente, che denota la sua strutturale apertura verso oggetti del mondo, che compaiono nella struttura intenzionale della mente in qualità di suoi contenuti. Non deve trarre in inganno il fatto che la stessa parola nel linguaggio ordinario richiama la sfera della volontarietà e del proposito.

oggetto particolare. Provare un episodio di rabbia a causa di un certo commento, ad esempio, richiede che quel dato commento sia valutato come qualcosa di offensivo, che lede la propria dignità o reputazione. Diversamente, essere di umore scontroso non comporta alcuna valutazione di uno specifico oggetto: il mio umore, sebbene qualifici e per così dire colori la mia esperienza, non è rivolto ad alcun oggetto particolare. La differenza fondamentale tra emozioni ed umori (o stati d'animo) starebbe nel fatto che solo le emozioni sono rivolte ad un oggetto, hanno una struttura intenzionale che mostra una costitutiva apertura verso il mondo. Questo aspetto diviene evidente se si pensa al fatto che tendiamo a valutare la correttezza degli stati emotivi, mentre normalmente non lo facciamo con gli umori. Tornando all'esempio precedente, sembrerebbe ragionevole se qualcuno provasse a dissuaderci della correttezza della nostra rabbia tentando di mostrarci, ad esempio, che il commento che ci ha offeso non era effettivamente offensivo, perché le intenzioni di chi lo ha espresso erano benevole, etc. Nel caso di un umore scontroso, invece, possiamo sostenere che non sia appropriato in una data situazione per varie ragioni, ma non c'è nessun contenuto di cui noi possiamo provare a mostrare che non corrisponde ad una certa valutazione.

Le emozioni, in virtù della loro struttura intenzionale, sono dunque *stati affettivi responsivi alla ragione*, mentre questo non sembra valere per gli umori. Un altro fenomeno indicativo, è che i cambiamenti di umore sono tipicamente indipendenti da specifiche ragioni, mentre la trasformazione o la cessazione di uno stato emotivo può, normalmente, essere fatto risalire ad un cambiamento nelle ragioni che l'agente ha per giustificare la sua emozione. Se mi accorgo che avevo male interpretato il tono di voce di un collega rispetto ad un suo commento che mi aveva procurato rabbia, molto probabilmente la rabbia cesserà, o lascerà il posto al divertimento, o forse all'imbarazzo per aver supposto il collega capace di offesa. Nel caso di un umore scontroso, invece, cosa mai potremmo scoprire affinché possa dileguare rapidamente? Certo, un dato evento potrà farlo passare, potrebbe bastare ad esempio che esca il sole e che vada a fare una passeggiata: ma questo rivela appunto che un umore può avere delle cause, ma non delle ragioni. Diversamente dalle emozioni, dunque, gli umori sembrano stati affettivi essenzialmente a-razionali, nel senso che non sono responsivi a ragioni.

Questa differenza tra umori e ragioni genera un loro diverso ruolo a livello esplicativo rispetto ad un certo comportamento. Poniamo che Giovanni si comporti in modo rude, frettoloso e distaccato nei confronti di Maria, e che mostri una disposizione a risponderle in modo brusco. Se gli attribuiamo una emozione di rabbia, gli stiamo attribuendo uno stato affettivo emerso in risposta a determinati aspetti o azioni di Maria (i quali possono rendere la rabbia di Giovanni giustificata o meno). Se invece spieghiamo il suo comportamento facendo appello al suo umore scontroso (causato ad esempio da una sconfitta della squadra del cuore), gli attribuiamo uno stato affettivo che causa il suo comportamento ma che non lo connette ad alcuna valutazione nei confronti di Maria (come nel caso dell'emozione). Non a caso, tipicamente introduciamo gli umori per mitigare la responsabilità o scusare un dato comportamento, non certo per giustificarlo, mentre normalmente percepiamo le emozioni come stati che possono essere giustificati (o meno) ed includono quindi una dimensione di razionalità nella nostra interpretazione del comportamento. Gli umori, insomma, figurano nelle spiegazioni ordinarie del comportamento come stati affettivi a-razionali, poiché sono indipendenti e sconnessi da valutazioni di specifici oggetti. Le emozioni,

invece, sono stati affettivi responsivi alla ragione, poiché mostrano di avere una struttura intenzionale, sono cioè sempre dirette a qualcosa ed esprimono una valutazione dell'oggetto a cui sono rivolte<sup>92</sup>.

3) *Emozioni e disposizioni affettive*. Torniamo adesso, brevemente, alla distinzione tra emozioni in quanto episodi ed emozioni in quanto disposizioni<sup>93</sup>. La dimensione episodica delle emozioni costituisce indubbiamente il loro aspetto più manifesto e visibile, e costituisce dunque una imprescindibile unità di analisi. Un episodio emotivo infatti offre oggetti di indagine ben identificabili (questo è ancor più evidente nel caso di indagini empiriche o di laboratorio, ma anche l'analisi concettuale di un episodio emotivo sembra maggiormente vincolata): una causa scatenante, specifiche alterazioni corporee, determinate qualità sentite dal soggetto, una prontezza ad agire in un determinato modo, una durata temporale identificabile, sono tutti elementi che evidentemente in gioco durante un episodio in cui proviamo una certa emozione. Tuttavia, i nostri stati affettivi in quanto episodi, emozioni comprese, mostrano un andamento tendenziale nel tempo, sembrano soggiacere ad una certa inclinazione o facilità nel loro manifestarsi, si organizzano cioè in determinate *disposizioni affettive*. Una disposizione affettiva è dunque una certa configurazione sulla base della quale sono disposto a provare facilmente certe emozioni in determinate condizioni.

Com'è facile intuire, la distinzione tra episodio e disposizione è fondamentale sia per pensare in termini esplicativi le relazioni che intercorrono tra i due fenomeni, sia per riflettere, come qui interessa, sul ruolo etico che le emozioni svolgono. Naturalmente, la valutazione morale di un singolo episodio emotivo è cosa diversa dalla valutazione morale che possiamo assegnare ad una disposizione persistente a provare un'emozione in un certo modo in certe occasioni, inoltre, come vedremo in seguito, l'oggetto di una formazione eticamente orientata della sfera emotiva sembra doversi rivolgere primariamente alle disposizioni, piuttosto che agli episodi. Al fine di definire una terminologia che risulterà utile per lo sviluppo della ricerca, distinguiamo tre diverse tipologie di disposizioni affettive<sup>94</sup>. (a) *Disposizioni emotive*, con cui si indica una disposizione nei confronti di una singola emozione (*single-track*). Ci riferiamo ad una disposizione di questo tipo quando diciamo, ad esempio, che Giovanni è invidioso nei confronti di chi possiede vestiti alla moda: con questo ovviamente non intendiamo che Giovanni stia provando invidia (come in un episodio emotivo), ma che è disposto a provare facilmente invidia in una data circostanza. (b) *Sentimenti*, espressione con cui ci si riferisce ad una disposizione affettiva che coinvolge molteplici tipologie di emozioni (*multi-track*). Esempi classici di sentimenti sono amore ed odio: l'amore verso una persona non è una disposizione a provare una singola emozione nei suoi confronti, ma piuttosto una disposizione a provare certe emozioni relazionate da una struttura di un certo tipo, per cui proverò gelosia al suo apprezzamento di altri, orgoglio di fronte alle sue espressioni di stima, gratitudine nei confronti della sua

<sup>92</sup> Per una dettagliata analisi del ruolo esplicativo dei vari stati affettivi, vedi J. DEONNA e F. TERONI, *Taking Affective Explanations to Heart*, in "Social Science Information", 3, 2009, pp. 359-377.

<sup>93</sup> Cfr. A. BEN ZE'EV, *The Subtlety of Emotions*, Cambridge, Mass., MIT Press, 2000, (cap.4).

<sup>94</sup> La presente terminologia, esposta con chiarezza e rigore in J. DEONNA E F. TERONI, *The Emotions. A Philosophical Introduction*, New York, Routledge, 2012, pp. 7-11, è accettata dalla maggior parte degli studiosi contemporanei in filosofia delle emozioni.

attenzione, ammirazione estetica di alcuni suoi aspetti, e così via<sup>95</sup>. (c) *Tratti del carattere*, fenomeni a cui ci riferiamo con espressioni come “gentile”, “sensibile”, “aperto”, “frivolo”, “greve”, “pignolo”, “onesto”, “spiritoso”, “generoso”, e molti altri termini di qualificazione. Anche in questo caso, come per i sentimenti, si tratta di disposizioni verso una molteplicità di emozioni connesse da una certa struttura che rende interpretabile con un certo grado di coerenza il verificarsi di una serie di episodi emotivi. A differenza dei sentimenti, tuttavia, i tratti del carattere non costituiscono un legame con uno specifico oggetto. Piuttosto, svariati oggetti particolari, sulla base di un tratto del carattere, saranno assunti in una particolare luce, saranno valutati in un certo modo e tenderanno a sollecitare una certa reazione emotiva (una persona onesta, ad esempio, tenderà a valutare molto negativamente un favoritismo ingiustificato e sarà incline a provare indignazione nei confronti delle persone coinvolte)<sup>96</sup>.

4) *Altre distinzioni di base*. Introduciamo, infine, alcune altre distinzioni comuni nella letteratura filosofica (ma anche, seppur con strumenti concettuali ed interessi talvolta diversi, nella letteratura psicologica, riguardo alla classe di fenomeni che chiamiamo “emozioni”, sia di tipo episodico che di tipo disposizionale (disposizioni emotive).

Una distinzione particolarmente rilevante a livello teorico è quella tra *emozioni di base*, o primarie, ed *emozioni complesse*, o secondarie, poiché questa distinzione introduce una gerarchia, o, secondo alcune interpretazioni più radicali, una separazione netta, all'interno della classe delle emozioni. L'idea centrale di questa distinzione è che vi sia un certo numero di emozioni che costituiscono una dotazione naturale dell'organismo, formatasi durante il processo evolutivo, e che queste compongano un gruppo di fenomeni affettivi più o meno radicalmente separati (o concettualmente separabili), dalle cosiddette emozioni complesse. Le emozioni di base sono concepite come programmi affettivi definiti dai criteri di (a) universalità, (b) storia evolutiva identificabile e (c) profili di attivazione neurale caratteristici. Altre assunzioni comuni al tentativo di isolare una classe di emozioni in quanto programmi affettivi naturali, è che esse siano organizzate in modo modulare. Ogni modulo emotivo di base, secondo questa linea interpretativa, si attiva in modo automatico, in relazione ad uno specifico insieme di stimoli, e (tesi particolarmente problematica in prospettiva educativa), impenetrabili da parte di altri stati cognitivi. Le emozioni di base, dunque, avrebbero

<sup>95</sup> Cfr. N. FRIJDA, *The Laws of Emotions*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2007.

<sup>96</sup> La nozione di tratto del carattere è stata oggetto di un recente ed acceso dibattito all'incrocio di psicologia empirica e VE, noto come dibattito sul *situazionismo*. L'idea stessa di tratto stabile della personalità e di carattere in quanto organizzazione coesa di qualità è stata oggetto di crescente critica e scetticismo, sia entro i limiti della psicologia della personalità, ma soprattutto sulla base di considerazioni che alcuni filosofi hanno tratto dai risultati di studi empirici di comportamenti moralmente significativi. Data la centralità della nozione di carattere morale per le etiche filosofiche in generale e per la VE in particolare, tali critiche hanno generato svariati tentativi di difendere le legittimità della nozione di carattere. Naturalmente, dato che la presente ricerca si iscrive in una proposta di VE, si assume qui che la nozione di tratto del carattere abbia una sua ragion d'essere, pur con tutte le limitazioni e le modifiche che il confronto con la psicologia empirica (nella prospettiva di chi scrive, fortunatamente) ha provocato.

poco o niente a che fare con i processi di apprendimento e di formazione nel contesto di pratiche culturali, e sarebbero quindi risposte innate<sup>97</sup>.

La distinzione tra emozioni di base ed emozioni complesse è stata recentemente messa in questione da diversi filosofi, in particolare da coloro che sostengono una prospettiva di tipo cognitivista delle emozioni<sup>98</sup>. In primo luogo, non è affatto chiaro che per ogni emozione di base sia identificabile un gruppo di stimoli definito e, soprattutto, che siano identificabili in modo indipendente rispetto agli interessi e agli obiettivi del soggetto. In secondo luogo, è stata sottolineata la continuità tra emozioni supposte automatiche ed universali (ad esempio la paura di un serpente) e forme molto più sofisticate e cognitivamente complesse (ad esempio la paura di aver lasciato il proprio computer sul treno). In generale, le teorie cognitive delle emozioni tendono a considerare un errore la tesi secondo cui le emozioni di base sarebbero nettamente isolate dall'influenza di stati cognitivi superiori, e mettono dunque in questione la distinzione tra emozioni di base ed emozioni complesse. La distinzione tra tipologie di emozioni più rapide, automatiche, e semplici, ed altre più complesse e dipendenti da complessi stati cognitivi acquisiti durante il processo di sviluppo, quindi, sembra essere una questione di grado, e non una separazione netta tra fenomeni radicalmente differenti.

Da un punto di vista educativo, la critica di una dicotomia concettuale tra emozioni di base ed emozioni complesse sembra di massima importanza: superare l'idea di un nocciolo duro rigidamente determinato, del tutto refrattario ad un dialogo integrato con funzioni cognitive superiori, infatti, sembra costituire una precondizione per assumere che le emozioni siano educabili. Naturalmente questo non significa supporre una totale plasticità della dimensione emotiva o dismettere la resistenza che ed i vincoli che la struttura organica e la storia di sviluppo individuale comportano. Tuttavia, una distinzione concettuale radicale tra una classe di programmi affettivi innati ed una classe di fenomeni affettivi complessi dipendenti dai processi di formazione non sembra adeguata. Concepire le emozioni come essenzialmente aperte ed integrate – che non significa del tutto malleabili – con la sfera delle ragioni, infatti, ne garantisce la educabilità in senso pieno, includendole nel potenziale raggio d'azione dell'attenzione, della dedizione e della responsabilità della persona.

Per concludere, vediamo altre distinzioni comunemente utilizzate per l'analisi della classe delle emozioni. (a) *Riflessive vs non-riflessive*. Tra le riflessive, troviamo emozioni quali orgoglio, vergogna, colpa, imbarazzo e simili. La loro caratteristica è che, quando il soggetto le prova, assume un certo atteggiamento nei confronti di sé stesso, alcuni aspetti di sé divengono oggetto della sua attenzione e vengono valutati in un certo modo. Diversamente, le emozioni non-riflessive, sono tipicamente rivolte ad oggetti (persone, eventi) diversi dal soggetto stesso che prova l'emozione: rabbia, paura, invidia, sono alcuni esempi. Ci sono naturalmente casi più complessi in cui questa distinzione richiede di essere inserita in una descrizione più complessa: si può

<sup>97</sup> Cfr. P. EKMAN, *Emotions in the Human Face*, New York, Pergamon Press, 1972; P. E. GRIFFITHS, *What Emotions Really Are: The Problem of Psychological Categories*, Chicago, Chicago University Press, 1997; J. PRINZ, *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotions*, cit.

<sup>98</sup> La distinzione tra emozioni di base ed emozioni complesse è stata criticata anche da prospettive non-cognitiviste, ad esempio in G. COLOMBETTI, *The Feeling Body. Affective Science meets the Enactive Mind*, Cambridge, Mass., MIT Press, 2014, (cap. 2).

provare rabbia verso sé stessi, o imbarazzo per una situazione di infrazione di norme convenzionali e di decoro da parte di altri a cui ci sentiamo vicini. Tipicamente, però, le emozioni riflessive sono rivolte a sé, mentre le non-riflessive ad oggetti diversi da sé. (b) *Primo ordine vs secondo ordine*. La maggior parte delle emozioni, oltre che rivolgersi ad un dato oggetto (primo ordine), possono anche avere come oggetto un'emozione stessa (secondo ordine). Emozioni di secondo ordine, ad esempio, sono la vergogna per aver provato invidia nei confronti di un amico, la gioia che sento per aver provato gratitudine per un gesto ricevuto, l'orgoglio di aver provato indignazione di fronte ad un sopruso, e simili. (c) *Positive vs negative*. Questa distinzione è largamente diffusa e di grande importanza, poiché divide la classe delle emozioni in due sottoinsiemi a cui viene attribuita una valenza. La gioia, la gratitudine, divertimento, orgoglio, speranza, compassione figurano normalmente tra le emozioni positive, mentre vergogna, rabbia, invidia, compaiono tra le negative. Come vedremo approfonditamente nel prossimo capitolo, dovremmo essere molto cauti ad assegnare alle emozioni una semplice valenza, e tale distinzione risulta molto problematica. (d) *Morali vs non-morali*. Le emozioni morali, come l'invidia, la compassione o l'indignazione, vengono usualmente individuate sulla base del fatto che giocano un ruolo rilevante nell'apprensione di situazioni moralmente significative, o perché si sostiene che abbiano un valore morale costitutivo.

## 2. Le emozioni, tra giudizi e percezioni di valore

Si potrebbe pensare che, in prospettiva educativa, sia poco interessante o rilevante una teoria filosofica che tenti di mettere a punto, spesso con argomenti puntuali, sofisticati e talvolta molto astratti, in che cosa consista il *proprium* delle emozioni, ponendosi la domanda tanto generale quanto radicale: “cosa sono le emozioni”? Si potrebbe sostenere che la concretezza dei gesti educativi sia l'ambito privilegiato a cui guardare, e che esso goda di una sorta di immunità dalla teoria che renderebbe le teorie filosofiche delle emozioni poco più che superflue speculazioni. Dovremmo allora concentrarci sulla descrizione e sulla selezione delle buone pratiche di educazione affettiva, sulla valutazione sistematica del loro impatto sulla vita individuale e sociale, senza perdere troppe energie in elaborazioni teoriche che, a prima vista, possono apparire lontane, o addirittura sconnesse, dalle pratiche educative stesse. Sarà oggetto del prossimo capitolo mostrare, al contrario, la rilevanza delle concezioni di carattere ontologico ed etico che implicitamente assumiamo quando parliamo di emozioni nei contesti delle relazioni educative in cui siamo coinvolti. Innanzitutto, ciò che un educatore pensa o dice rispetto alla sfera emotiva potrebbe non risultare coerente ed accurato rispetto alle sue stesse finalità e pratiche: non tutte le concezioni delle emozioni sono adatte ad una prospettiva formativa, ed avere una teoria delle emozioni coerente con le proprie pratiche, sembra preferibile rispetto ad avere una concezione confusa, o non averla affatto. In secondo luogo, una certa teoria delle emozioni da un lato suggerisce certe pratiche e non altre, dall'altro costituisce una giustificazione razionale e trasparente delle pratiche che adottiamo (ed è esplicitando tale giustificazione che ci si pone, responsabilmente, nella posizione di essere costruttivamente criticati, o di criticare costruttivamente).

Il panorama filosofico contemporaneo offre un ampio ventaglio di posizioni teoriche sulle emozioni, ed un vivacissimo dibattito, attivo a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso prevalentemente nella tradizione anglosassone<sup>99</sup>. Com'è noto le emozioni, spesso contrapposte negativamente alla sfera razionale, sono state a lungo trascurate dall'analisi filosofica, prevalentemente concentrata su stati mentali più chiaramente connessi alla conoscenza, o più direttamente rappresentativi del dualismo mente-corpo (si pensi ad esempio all'attenzione ricevuta dalle credenze da un lato e dalle sensazioni e percezioni dall'altro). Tra le varie ragioni che hanno portato ad una massiccia attività filosofica sulle emozioni, Peter Goldie menziona proprio il successo che la *Virtue Ethics* (VE) ha riscontrato tra le etiche filosofiche a partire dalla seconda metà del Novecento<sup>100</sup>. Dominata dalle etiche di matrice kantiana e consequenzialista, la scena filosofica lasciava ben poco spazio alla rilevanza delle emozioni per la vita morale. Il recupero del pensiero etico di Aristotele (ma anche del sentimentalismo di Hume, pur conducendo ad esiti diversi), ha contribuito a dare centralità alle emozioni nel dibattito etico-filosofico.

Quale teoria delle emozioni risulti più convincente, tuttavia, non è cosa facile da determinare, né sembra che una teoria filosofica delle emozioni sia interamente sottoponibile a verifica empirica, per quanto concerne la determinazione dello statuto ontologico delle emozioni e delle implicazioni etiche che una loro determinata analisi comporta.

Nella prospettiva della presente ricerca, un importante criterio di valutazione delle teorie delle emozioni è la loro capacità di articolare un nesso chiaro con la dimensione educativa. Da un lato, ci aspettiamo che una teoria delle emozioni possa rendere conto delle implicazioni che le ordinarie pratiche educative sembrano avere, restituendone il significato e la razionalità, dall'altro, che offra una prospettiva capace di determinare uno spettro di possibilità, sulla base del quale individuare concezioni e pratiche ottimali, a cui cioè riconoscere una maggiore tenuta teorica ed un maggiore valore pratico. Da un punto di vista educativo, la famiglia di teorie delle emozioni che sembra essere sia più coerente con ciò che comunemente avviene nelle relazioni educative, sia più promettente per incrementarne il grado di razionalità e lo spessore di significato, è il gruppo di teorie di tipo cognitivo, in senso ampio.

La tassonomia diffusa in letteratura classifica le teorie filosofiche delle emozioni in tre gruppi principali, ognuno dei quali presenta al suo interno opzioni teoriche molteplici ed anche sostanzialmente differenziate, ma riconducibili ad una prospettiva comune. (a) Teorie delle emozioni come sensazioni: si collocano nella tradizione teorica inaugurata da William James, e si concentrano sull'aspetto corporeo coinvolto negli stati emotivi, sulle alterazioni fisiologiche che si attivano durante un'emozione

<sup>99</sup> Cfr. P. GOLDIE, (a cura di), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotions*, cit. La dimensione affettiva ha ricevuto, storicamente, maggiore attenzione nella tradizione fenomenologica: si veda ad es., in lingua italiana: R. DE MONTICELLI, *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti, 2003; R. LANFREDINI, *La struttura fenomenologica dell'emozione*, in G. MATTEUCCI, M. PORTERA (a cura di), *La natura delle emozioni*, Milano – Udine, Mimesis, 2014, pp. 109-128.

La recente attenzione filosofica, tuttavia, si è sviluppata principalmente in seno alla filosofia analitica in lingua inglese.

<sup>100</sup> *Ivi*, pp. 2-3.

e sulla loro percezione cosciente da parte del soggetto<sup>101</sup>. (b) Teorie delle emozioni come stati conativi: interpretano le emozioni come stati essenzialmente caratterizzati da una componente desiderativa, e si concentrano dunque sull'aspetto motivazionale delle emozioni e sulle tendenze ad agire ad esse associate<sup>102</sup>. Infine (c) le teorie di tipo cognitivo. Quest'ultima famiglia di teorie delle emozioni, entro cui la presente ricerca si colloca, si concentra sull'aspetto epistemico delle emozioni, sottolinea cioè che cosa le emozioni ci dicono rispetto al mondo (noi stessi inclusi), e vagliano in che modo ed entro quali limiti l'apporto conoscitivo che le emozioni offrono sia affidabile e connesso con una nozione ampia di razionalità. Le teorie cognitive delle emozioni si suddividono in due approcci principali: le teorie che riconducono le emozioni a forme di giudizi, che chiameremo per brevità *teorie giudicative* (tema che sarà sviluppato nel presente paragrafo) e le *teorie percettive*, che le riconducono a forme di percezione, essendo le percezioni anch'esse stati cognitivi i quali però, argomentano i loro sostenitori, mostrano maggiori affinità con le emozioni (cf. prossimo paragrafo).

Come si è sostenuto, la limitazione della presente ricerca alle teorie cognitive delle emozioni si giustifica non solo sulla base di alcuni argomenti che le rendono, secondo chi scrive, particolarmente convincenti, ma soprattutto per la loro evidente compatibilità e rilevanza rispetto al tema dell'educazione emotiva.

La Nussbaum, una delle voci che ha maggiormente contribuito all'elaborazione ed alla diffusione di una teoria cognitiva delle emozioni, mette bene a fuoco il nesso di questo approccio con l'educazione e con la dimensione etica: "Tutte le teorie cognitive dell'emozione implicano che le emozioni stesse possano essere modificate dal modo in cui si valutano gli oggetti. Questo significa che per tali teorie la virtù non deve essere interpretata, (come fa Kant) come un rapporto di forza, con la volontà che semplicemente reprime gli elementi inarticolati e impulsivi della personalità. Possiamo invece immaginare la ragione che si dispiega nella totalità della personalità, illuminandola nella sua interezza. Se una persona, per esempio, nutre rabbia e odio misogini, *si offre la speranza che un cambiamento nel suo pensiero porterà a cambiamenti non solo nel comportamento ma anche nell'emozione stessa, in quanto l'emozione è un modo di vedere carico di valore*. Una prospettiva, questa, che ha importanti implicazioni per l'educazione morale"<sup>103</sup>.

Il punto comune e teoricamente qualificante delle teorie cognitive delle emozioni (sia delle teorie giudicative che delle teorie percettive) è che le emozioni sono costituite da stati rappresentativi di alcuni aspetti della realtà (punto rifiutato o recuperato in maniera indiretta dalle teorie che fanno leva sulle nozioni di sensazione o di

<sup>101</sup> Il lavoro recente che rappresenta l'elaborazione più avanzata delle prospettive neo-jamesiane è costituito dal libro di J. PRINZ, *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotions*, cit.

<sup>102</sup> La distinzione tra emozioni e desideri sviluppata nel paragrafo precedente, dunque, è sviluppata da una prospettiva che si colloca tra le teorie delle emozioni di tipo cognitivo. Per un approfondimento delle teorie delle emozioni come stati conativi, si veda ad es. N. FRIJDA, *The Laws of Emotions*, cit.; A. SCARANTINO, *The Motivational Theory of Emotions*, in J. D'ARMS e D. JACOBSON (a cura di), *Moral Psychology and Human Agency*, New York, Oxford University Press, 2015, pp. 156-185.

<sup>103</sup> M. C. NUSSBAUM, *Upheavels of Thought*, (2001), trad. it., *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino, 2004, pp. 286-7.

desiderio). Vediamo ora, dunque, i punti chiave che si possono ascrivere alle teorie giudicative delle emozioni<sup>104</sup>.

Secondo questa prospettiva, le emozioni sono degli stati intenzionali il cui contenuto è strutturato in forma analoga al contenuto di un giudizio di tipo valutativo. Provare una emozione, cioè, comporta in modo essenziale l'affermazione e la credenza (sebbene non necessariamente la sua formulazione esplicita), di giudizi che assegnano un valore ad un dato oggetto, come ad esempio "questo scherzo è divertente" (relativamente ad un episodio di divertimento), "il tono di voce del professore è offensivo" (rabbia), "il trattamento ricevuto da Giovanni è ingiusto" (indignazione), e simili. La componente cognitiva, sotto forma di giudizio di valore, è ritenuta una componente essenziale degli stati emotivi. La componente intenzionale, e con essa la rilevanza epistemica degli stati emotivi viene fortemente sottolineata da questo tipo di teorie.

Questo aspetto intenzionale consente di rendere conto di un'importante differenza che possiamo individuare prendendo in considerazione la fenomenologia delle alterazioni corporee tipicamente associate ad un'emozione. Le sensazioni, ad esempio, di vuoto allo stomaco, di testa ovattata e mani sudate possono essere sintomatiche del fatto che stiamo avendo un calo di pressione. Qualcosa di molto simile, tuttavia, può essere provato, ad esempio, in un episodio di intensa paura che può precedere un esame impegnativo. In questo caso, le stesse sensazioni che proviamo, legate ad alterazioni di stati del corpo, non sembrano tanto rimandare alle modificazioni viscerali stesse che ci stanno capitando, ma sembrano piuttosto legate all'oggetto dell'emozione che stiamo provando: in altri termini, il vuoto allo stomaco e le mani sudate che possiamo sperimentare durante un episodio di paura, riguardano ciò che temiamo, ossia ciò che giudichiamo essere pericolo, ed è proprio questo giudizio ad essere essenziale per l'emozione stessa. L'emozione insomma, secondo questo approccio, è sempre rivolta verso qualcosa, riguarda un determinato oggetto, per quanto vago ed indeterminato possa essere (o risultare a chi prova l'emozione), e l'oggetto a cui l'emozione è rivolta è individuato dal giudizio valutativo che l'emozione comporta. Per tornare all'esempio precedente, è il mio giudizio relativo alla pericolosità o al rischio costituiti dall'esame che definisce il mio episodio di paura, e non le sensazioni di vuoto allo stomaco, sudorazione, etc. Quindi, tale giudizio valutativo costituirebbe un elemento essenziale dell'emozione.

Le teorie più radicali, come quella sostenuta dalla Nussbaum o da Robert Solomon, sostengono che le emozioni siano identiche a giudizi valutativi, e ritengono che gli stati corporei tipicamente associati alle emozioni siano dei meri eventi concomitanti, che non definiscono essenzialmente ciò che un'emozione è, né costituiscono fenomeni che possano fungere da criteri di identificazione dei diversi tipi di emozioni. Le sensazioni e le alterazioni corporee associate ad un'emozione, dunque, sarebbero troppo variabili ed aspecifiche per poter identificare e definire un'emozione. Questo approccio ha il merito di mettere in primo piano l'inclusione a pieno titolo delle emozioni nella sfera della razionalità (e della responsabilità), tuttavia sono in forte contrasto con una intera linea di ricerca sulle emozioni che si concentra sulla fenomenologia

<sup>104</sup> Note in letteratura come "evaluative judgement theories", sono sviluppate per esempio in R. SOLOMON, *The Passions: Emotions and the Meaning of Life*, Indianapolis, Hackett, 1993; M. C. NUSSBAUM, *Upheavels of Thought*, cit.

delle alterazioni corporee associate all'esperienza ed all'espressione degli stati emotivi.

Alcune forme più moderate di teorie giudicative, per questo motivo, aggiungono tra i costituenti delle emozioni elementi atti a rendere conto del carattere sentito, corporeo, che molte emozioni comportano, quali l'impulso all'azione, comportamenti automatici reattivi, attivazione viscerale, e simili. Il quadro di riferimento, comunque, rimane sempre di tipo cognitivo, poiché il giudizio valutativo rimane il componente principale, ciò attraverso cui si identificano i diversi tipi di emozione<sup>105</sup>.

Sostenere che le emozioni abbiano come loro costituente essenziale un giudizio relativo al valore, ha come implicazione (particolarmente rilevante sotto il profilo educativo), di collocare la sfera delle emozioni nell'ambito del pensiero e dell'azione intelligenti, assieme ad altri tipi di giudizio, alle decisioni o alle risoluzioni deliberate. Le emozioni, secondo le teorie giudicative, sono stati che hanno un contenuto proposizionale, e che dunque possono risultare giustificate o meno, corrette o meno, sulla base delle effettive caratteristiche dell'oggetto a cui sono rivolte e sulla base delle altre facoltà cognitive su cui sono basate (pensiamo ad esempio, nel primo caso, ad una smisurata paura che posso provare per una lucertola che so essere innocua, nel secondo, ad una paura suscitata da una allucinazione o da un errore dovuti ad un'alterazione della percezione). Come già detto nel paragrafo precedente per distinguere le emozioni dai desideri, le prime hanno una "*world-to-mind direction of fit*", ossia una struttura intenzionale assimilabile a quella delle credenze e dei giudizi.

Ancora con le parole della Nussbaum "le emozioni, come le altre credenze, possono essere vere o false, e (problema distinto) giustificate o ingiustificate, ragionevoli o irragionevoli. [...] Crisippo affermava, plausibilmente, che il dolore [del lutto] (insieme ad altre emozioni) contiene non solo il giudizio che un'importante parte della mia vita è andata perduta, ma che è *giusto* esserne molto turbati: esso associa alle proprie valutazioni una pretesa di verità. Rivendica il reale valore dell'oggetto, afferma che essere sconvolti è una reazione a qualcosa di veramente importante, e non solo un capriccio. Le emozioni possono essere vere o false"<sup>106</sup>.

Assegnare un valore epistemico agli stati emotivi, va da sé, significa assegnare alle emozioni determinate condizioni di correttezza e giustificazione. Una data emozione, secondo questa prospettiva, può rappresentare correttamente o meno un certo stato di cose dotato di valore, a cui chi prova l'emozione è legato. Questo punto, comune ai vari approcci cognitivi alle emozioni, rende conto della ordinaria pratica di correzione e persuasione reciproca nei casi in cui un'emozione sembra inadeguata rispetto all'oggetto a cui si riferisce. Come vedremo meglio nel prossimo capitolo, l'appropriatezza (o meno) di un'emozione, può essere pensata secondo molteplici dimensioni. Per adesso, interessa sottolineare che le emozioni, proprio come le credenze, possono stare in un rapporto di maggiore o minore adeguatezza epistemica con aspetti del mondo. Nel contesto di una relazione educativa, questa dimensione epistemica delle emozioni risulta importante, poiché chi si trova nella posizione di educatore, sarà tenuto a chiedersi non solo se una data emozione (o disposizione emotiva)

<sup>105</sup> Per una rassegna critica delle proposte cognitive che distingue tra posizioni forti e posizioni moderate, vedi J. DEIGH, *Cognitivism in the Theory of Emotions*, in "Ethics", 104, 1994, pp. 824-854.

<sup>106</sup> M. C. NUSSBAUM, *Upheavels of Thought*, cit., pp. 68, 69-70.

dell'educando sia piacevole o spiacevole, costruttiva o distruttiva, sincera o frutto di un condizionamento intrusivo, etc. Di fronte ad una data emozione, secondo una concezione cognitivista di tipo giudicativo, l'educatore sarà tenuto a chiedersi: in che misura il giudizio di valore che questa emozione esprime è corretto? Rispetto ad un episodio di rabbia, ad esempio, ci si chiederà, innanzitutto, se abbia colto correttamente una certa istanza offensiva, di fronte ad un episodio vergogna, se l'oggetto della vergogna sia davvero riprovevole, etc. Le teorie giudicative delle emozioni, insomma, offrono l'importante vantaggio di mettere in luce le strutture di significato coinvolte in una emozione e di sottolineare che tali strutture di significato hanno una pretesa di verità. Questa prospettiva, quindi, sembra offrire buone ragioni per sospettare dei modi di trattare le emozioni che non includano un'analisi del loro contenuto proposizionale, nella forma di giudizi valutativi. La centralità assegnata ai giudizi valutativi, tuttavia, ha esposto questi approcci a due importanti obiezioni, la cui strategia è identificare classi di emozioni per cui il modello proposto risulta inadeguato.

In primo luogo, modellare le emozioni sui giudizi di valore rende problematica l'analisi delle cosiddette emozioni "recalcitranti", ossia quelle emozioni che si verificano, e continuano a verificarsi, nonostante confliggano con una nostra credenza che teniamo per vera. Un caso paradigmatico è quello della paura per un piccolo ed innocuo ragnetto. Pur sapendo e ritenendo vero che è del tutto inoffensivo, continuo a provare paura ogni volta che incontro il piccolo ragnetto, e la paura condiziona la mia esperienza, impone dei vincoli alle mie azioni, mi spinge ad allontanarmi o eventualmente ad essere aggressivo con il piccolo ragnetto, e così via, tutto ciò in aperto contrasto con le mie credenze relative all'oggetto della mia paura. Se adotto una teoria giudicativa delle emozioni, l'analisi di questo tipo di situazione, peraltro piuttosto comune, diviene problematica: dovrei sostenere che il soggetto, contemporaneamente, giudica che il ragnetto è pericoloso (ciò che costituisce l'episodio di paura), e giudica che il ragnetto è innocuo (la credenza rispetto a cui l'emozione è recalcitrante). In breve, le teorie giudicative delle emozioni finiscono con l'assegnare un improbabile tasso di irrazionalità agli agenti che si trovano a provare emozioni che confliggono con le loro credenze.

In secondo luogo, le teorie giudicative sembrano insoddisfacenti nel rendere conto delle emozioni nel caso degli animali non umani ed in quello dei bambini in età prelinguistica. Un giudizio valutativo, infatti, è uno stato cognitivo che implica l'accettazione o l'affermazione di un dato contenuto proposizionale. Anche se provare un'emozione non richiede, secondo il modello che stiamo analizzando, la formulazione esplicita di un giudizio, l'emozione è costituita comunque da una forma di giudizio che è, per principio, formulabile esplicitamente, perché è il suo contenuto ad avere forma proposizionale. Ma allora, provare un'emozione richiede di possedere i concetti che comparirebbero nel relativo giudizio di valore. Provare rabbia, ad esempio, richiederebbe di padroneggiare il concetto di offesa, provare paura richiederebbe il concetto di pericolo, e così via. Ma per padroneggiare concetti, naturalmente, è necessario aver acquisito un linguaggio, cosa piuttosto dubbia sia nel caso degli animali che dei bambini in età prelinguistica.

La Nussbaum, consapevole di questa obiezione, tenta una difesa del modello giudicativo sostenendo che "abbiamo ragione di attribuirle [le emozioni] anche a creature del tutto prive di linguaggio verbale; e anche nel caso umano il linguaggio è lungi

dall'essere il solo medium nel quale si può esprimere il contenuto di un'emozione. Le traduzioni nel linguaggio a partire da un altro medium possono essere abbastanza precise"<sup>107</sup>. Questa strategia, tuttavia, sembra poco convincente: innanzitutto, la critica alle teorie giudicative non si appunta alla modalità di espressione delle emozioni, ma alla tesi secondo cui la struttura intenzionale delle emozioni può essere adeguatamente comprese analizzandola attraverso la nozione di giudizio. Inoltre, se il modo di apprensione valutativa di un dato oggetto attraverso un'emozione è concepito come una specie di giudizio che ammette forme non proposizionali, perché insistere nell'utilizzare la categoria di giudizio?

Le teorie cognitive di tipo giudicativo, si deve ammettere, hanno il merito di sottolineare che con le esperienze emotive l'agente fa esperienza di aspetti della realtà che gli si presentano come carichi di valore. Il contributo fondamentale delle teorie giudicative è quello di includere le emozioni tra gli stati intenzionali della mente, riconoscendone quindi la essenziale relazione di apertura a determinati contenuti. Se le emozioni sono costituite da forme di giudizi valutativi, di conseguenza, sfuggono del tutto all'immagine che fa di esse stati reattivi automatici e non permeabili alla ragione: l'appello all'idea di giudizio per descrivere le emozioni è utile per scardinare l'idea delle emozioni in quanto passioni cieche, fonte di opacità di un pensiero lucido e ostacolo ad un processo di scelta e di azione razionali. L'analisi delle emozioni in termini di giudizi di valore, insomma, è innanzitutto una strategia euristica che consente di includere a pieno titolo le emozioni nella sfera delle ragioni e della responsabilità (e dunque dell'educazione).

Le teorie giudicative, tuttavia, sono state sottoposte a dure critiche, poiché troppo sbilanciate verso la componente intellettuale coinvolta nelle emozioni, a discapito della dimensione esperienziale, sentita a livello del corpo, così evidente nella maggioranza degli episodi emotivi.

Alcuni studiosi, nel tentativo di catturare la particolarità della cognizione coinvolta nelle emozioni, hanno preferito abbandonare la nozione di giudizio, per quanto estesa e comprensiva, ed adottare una prospettiva che fa leva sulla nozione di percezione<sup>108</sup>. Le *teorie percettive* delle emozioni, infatti, costituiscono la seconda principale opzione all'interno del campo delle teorie cognitive in filosofia delle emozioni. Anziché essere ricondotte a giudizi di valore, secondo questa prospettiva le emozioni sarebbero percezioni di aspetti del reale carichi di valore.<sup>109</sup> Di fronte ad un cane che ringhia e mi punta, ad esempio, la mia paura sarebbe una percezione di pericolo e danno potenziale, così come di fronte ad un aspetto di me che appare sotto le

<sup>107</sup> *Ivi*, p.163.

<sup>108</sup> Cfr. R. DE SOUSA, *The Rationality of Emotion*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1987, pp. 149-158; L. ZAGZEBSKI, *Emotion and Moral Judgement*, in "Philosophy and Phenomenological Research", 1, 2003, pp. 104-124; M. TYE, *The experience of Emotion: An Intentionalist Theory*, in "Revue Internationale de Philosophie", 243, 2008, pp. 25-50; C. TAPPOLET, *Emotions, Values and Agency*, New York, Oxford University Press, 2016.

<sup>109</sup> In stretta relazione a questo punto, il dibattito è formulato nei termini di "proprietà valutative", di cui si indagano le relazioni con le "proprietà naturali" degli oggetti. Il tema (che procede in parallelo alla sfida affrontata dal dibattito sul *mind-body problem* sulla relazione tra stati qualitativi della mente fenomenica e stati naturali del cervello), interessa solo tangenzialmente la presente ricerca, e verrà ripreso in parte nel prossimo capitolo, in cui si approfondiranno le implicazioni di ontologia ed epistemologia del valore che una concezione cognitiva delle emozioni assume entro il quadro teorico della VE.

aspettative, una reazione di vergogna sarebbe la percezione di una mia inferiorità rispetto ad uno standard in un ambito per me rilevante. L'analisi in termini di percezione sembra rendere conto in modo più adeguato, rispetto alle teorie giudicative, della immediatezza e della salienza con cui le emozioni spesso si manifestano, e soprattutto fa a meno della dimensione proposizionale-concettuale.

Un importante vantaggio delle teorie percettive è che esse conservano un aspetto qualificante delle teorie giudicative, ossia il carattere intenzionale degli stati emotivi, ciò che abbiamo chiamato *world-to-mind direction of fit*. Anche in questo caso, quindi, le emozioni sono concepite come stati rappresentativi che ci dicono qualcosa sul mondo, che hanno una portata (ed una pretesa) di tipo epistemico, seppur con una fenomenologia ed una forza motivazionale peculiari. Sia i giudizi che le percezioni, insomma, sono stati mentali che ci offrono una qualche forma di conoscenza, la quale pertanto può essere corretta e giustificata (o meno). Le emozioni in quanto percezioni di valore quindi condividono il punto centrale degli approcci cognitivi, secondo cui le emozioni hanno condizioni di correttezza, sono cioè modalità rappresentative che possono risultare adeguate o meno. La motivazione principale alla base delle teorie percettive, infatti, è di combinare in un unico quadro teorico le tesi secondo cui le emozioni siano stati rappresentativi relativi al valore (come nelle teorie giudicative), e che coinvolgano essenzialmente sensazioni e modificazioni corporee caratteristiche per ogni tipo di emozione.

Vediamo ora più da vicino i due principali punti di analogia che secondo i sostenitori dell'approccio percettivo giustificano il parallelo tra percezione da un lato ed emozione come percezione del valore dall'altro, e lo rendono più convincente del parallelismo tra emozioni e giudizi.

In primo luogo, le esperienze percettive hanno una salienza fenomenica che non viene restituita dalla nozione di giudizio. Così come l'esperienza visiva di una superficie rossa, o del verde cangiante di una chioma di un albero alla luce del sole hanno una apparenza fenomenica centrale per le relative esperienze percettive, allo stesso modo provare rabbia, imbarazzo o gratitudine sono esperienze che comportano un certo modo di sentire. Per descrivere un episodio di rabbia, ad esempio, si farà ricorso ad espressioni quali "mi sono sentito ribollire dalla rabbia", "mi è andato il sangue alla testa", "stavo esplodendo di rabbia", e simili: sentiamo le sensazioni corporee caratteristiche della rabbia come un aspetto che la qualifica in modo essenziale, collegato alla specifica tendenza all'azione di sentirci preparati ad uno scontro. Questi aspetti fenomenici, sentiti, della rabbia, sembrano essere trascurati e tralasciati da un'analisi che pone al centro della rabbia un giudizio valutativo. Giudicare che "il commento di Giovanni è offensivo", infatti, sembra uno stato che può essere del tutto disgiunto dalle sensazioni e dal modo di sentire a cui tipicamente facciamo appello per descrivere un episodio di rabbia. Allo stesso modo, avere un'esperienza percettiva di colore rosso presenta una esperienza qualitativa di rosso che sembra non essere contenuta nel giudizio "questo è rosso". La percezione, insomma, comporta una dimensione sensoriale ed esperienziale che il giudizio tipicamente non ha, e quindi modellare le esperienze emotive su quelle percettive sembrerebbe più convincente.

In secondo luogo, le esperienze percettive non richiedono necessariamente, per potersi verificare, la padronanza dei concetti di cui si fa uso per descriverle: vedere un vaso blu non richiede di possedere il concetto di vaso ed il concetto di blu. Molte

teorie della percezione, infatti, sostengono che il loro contenuto sia di tipo non-concettuale<sup>110</sup>. Lo stesso, sostengono i difensori del modello percettivo, vale per le emozioni: seppur molti episodi emotivi di un umano adulto con una normale competenza linguistica implicano l'utilizzo di concetti (ad esempio, non posso provare indignazione per un accaparramento egoistico di risorse senza possedere un concetto di equità o di giustizia distributiva), il contenuto valutativo stesso è di tipo non-concettuale. In altre parole, per provare paura non è necessario padroneggiare il concetto di pauroso, né è necessario il concetto di vergognoso per provare vergogna. Le emozioni, analogamente alle percezioni, ci mettono, in circostanze normali e senza fattori di alterazione, in contatto diretto con aspetti del reale carichi di valore: proprio come un'esperienza percettiva di una collina verde ci rende consapevoli del colore della collina, l'esperienza emotiva di paura ci renderebbe consapevoli di un pericolo. Questo punto, com'è chiaro, risponde alla critica esposta nel paragrafo precedente alle teorie giudicative, per cui non rendono conto adeguatamente delle emozioni negli animali e nei bambini in età prelinguistica: se un'emozione è una percezione di uno stato di cose dotato di valore per l'agente che la prova ed il suo contenuto è di tipo non-concettuale, attribuire emozioni a creature che non padroneggiano un linguaggio non risulta problematico<sup>111</sup>.

Le teorie percettive quindi, nel complesso, costituiscono un valido tentativo di rendere conto del carattere esperienziale delle emozioni, e di tenere in debita considerazione la rilevanza della fenomenologia sentita durante un episodio emotivo. In generale, offrono un'analisi meno astratta che si sforza di rendere conto sia dell'aspetto epistemico ed informativo (tenendo fede così al progetto cognitivo in generale) che dell'aspetto corporeo-sensibile delle emozioni. Tuttavia, anche questo modello ha ricevuto critiche piuttosto cogenti<sup>112</sup>.

<sup>110</sup> Cfr. T. CRANE, *The Nonconceptual Content of Experience*, in T. CRANE (a cura di), *The Contents of Experience: Essay on Perception*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

<sup>111</sup> L'attribuzione di un contenuto non-concettuale alle emozioni è alla base della risposta che i sostenitori delle teorie percettive offrono alla seconda critica usualmente mossa alle teorie giudicative, relativa al caso delle emozioni recalcitranti. Nel caso che io abbia paura di un piccolo ragno di cui credo che sia del tutto innocuo, infatti, non starei in alcun modo intrattenendo due giudizi contraddittori allo stesso tempo. Piuttosto, avrei una percezione (di pericolo) che non è in linea con un mio giudizio, proprio come nel caso di percezioni visive che non corrispondono ad un mio giudizio fattuale (si pensi al classico esempio del bastone immerso nell'acqua, o alla percezione visiva in condizioni di visibilità particolari: la compresenza di una percezione non conforme ad un giudizio non comporta una irrazionalità conclamata come la compresenza di due giudizi contraddittori). Per un'applicazione del modello percettivo al caso delle emozioni recalcitranti, vedi Tappolet, *Emotions, Values and Agency*, cit., pp. 13-14 e 20-21.

<sup>112</sup> Cfr. J. DEONNA e F. TERONI, *The Emotions. A Philosophical Introduction*, cit., pp. 66-75, M. BRADY, *Emotional Insight. The Epistemic Role of Emotional Experience*, New York, Oxford University Press, 2013, (cap. 3), J. DOKIC e S. LAMAIRE, *Are Emotions Perceptions of Value?*, in "Canadian Journal of Philosophy", 2, 2013, 227-247. Percezioni ed emozioni presentano importanti differenze a livello della loro fenomenologia. Innanzitutto, le esperienze emotive presentano quasi sempre una valenza, includono cioè piacere o dolore, o una mistura di piacere e dolore. Gioia, gratitudine e ammirazione di solito comportano un sentire piacevole di apertura ed espansione calorosa, mentre provare invidia e vergogna è tipicamente un'esperienza spiacevole. Diversamente, le esperienze percettive solo occasionalmente includono sensazioni di piacere e dolore. Inoltre, è possibile provare emozioni contrapposte per il medesimo oggetto (gioia alla vista di una persona, tristezza per la sua perdita), e tale ambivalenza non ha riscontri nel caso della percezione.

Il punto critico più rilevante per le teorie percettive è però un altro, e riguarda l'analisi del ruolo epistemico che possiamo ragionevolmente assegnare alle emozioni. Le percezioni infatti, costituiscono un accesso diretto al loro contenuto, ed è per questo che costituiscono una importante fonte di giustificazione, anche se non definitiva, per i corrispondenti giudizi fattuali. In altre parole, se mi viene chiesto perché credo che in mezzo al prato ci sia una mucca, la risposta "perché la vedo" risulta soddisfacente. Nel caso delle emozioni, invece, questa relazione diretta sembra saltare: se domandiamo a qualcuno "perché trovi Giovanni ammirevole?", non saremmo soddisfatti se la risposta fosse "perché lo ammiro". Analogamente, se qualcuno ci dicesse che trova offensivo un certo comportamento perché prova rabbia, penseremmo che nella sua giustificazione c'è qualcosa che non funziona. In questo senso, la differenza tra percezioni ed emozioni sembra schiacciante. Mentre le percezioni sono stati che offrono ragioni, le emozioni sono stati per i quali noi, tipicamente, chiediamo delle ragioni. Continueremmo a chiedere: "sì, lo ammiri, ma *perché* lo ammiri?"<sup>113</sup>. Il tipo di giustificazione che cerchiamo per una valutazione espressa in una emozione è segnatamente diversa dal tipo di giustificazione che una percezione può offrire, e sembra farci ritornare all'esigenza di ragioni espresse in forma proposizionale quale elemento essenzialmente coinvolto nelle emozioni.

L'alternativa tra teorie giudicative e teorie percettive non è necessariamente così secca, vi sono studiosi infatti che tentano di sviluppare teorie inclusive che comprendano i punti forti di entrambi gli approcci<sup>114</sup>.

Ai fini della presente ricerca, comunque, è sufficiente tenere fermo che le emozioni comportano una conoscenza relativa ad aspetti del reale carichi di valore, una forma specifica di comprensione valutativa che può essere più o meno appropriata a livello di correttezza epistemica. L'aspetto rilevante per includere le emozioni in un processo di formazione etica, infatti, è che esse non siano essenzialmente impermeabili alla ragione o refrattarie ad azioni formative.

### 3. Epistemologia morale ed educazione emotiva

Abbiamo visto come il dominio affettivo, pur caratterizzato nel suo complesso da (a) passività e da (b) una connessione con la motivazione, sia un territorio ampio e variegato, entro cui è possibile tracciare molteplici distinzioni tra fenomeni diversi, ognuno dei quali, ad uno sguardo più attento, mostra una struttura peculiare. Tutti gli stati affettivi infatti (sensazioni, emozioni, umori e disposizioni affettive, ed in certo modo i desideri), come suggerisce l'etimo latino *affectus*, sono fenomeni in cui l'agente (coscienza, mente, corpo o psiche a seconda delle tradizioni e delle

<sup>113</sup> Cfr. J. DEONNA e F. TERONI, *From Justified Emotions to Justified Evaluative Judgments*, in "Dialogue", 51, 2012, pp. 55-77.

<sup>114</sup> Una possibilità teorica per includere sia elementi sensoriali che proposizionali nella descrizione delle emozioni è quella di sottolineare il loro carattere processuale. Considerando l'emozione come un processo di eventi concatenati causalmente, si fa spazio ad una concezione che include sia le percezioni che i giudizi. Per una discussione aggiornata sulle teorie processuali delle emozioni si veda J. ROBINSON, *Emotion as Process*, in H. NAAR e F. TERONI (a cura di), *The Ontology of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018, pp. 51-70.

prospettive) viene appunto “affetto da”, viene toccato, alterato, pervaso da uno stato che lo influenza ed interagisce con la volontà, la deliberazione, l’autocontrollo. Tuttavia l’analisi proposta nel precedente capitolo ha messo in luce alcune differenze sostanziali entro il dominio affettivo, che è importante tenere presente: (a) i fenomeni affettivi (escludendo le mere sensazioni), possono manifestarsi ed essere analizzati sia a livello di occorrenza episodica che a livello disposizionale; (b) le disposizioni affettive possono riguardare una sola tipologia emotiva (disposizioni emotive), o molteplici tipologie di emozione (sentimenti e tratti del carattere) (c) le emozioni e desideri hanno opposte *direction of fit* rispetto al reale, solo per le emozioni dunque si pone il problema della loro correttezza e (d) le emozioni differiscono dagli umori poiché sono stati intenzionali, sono cioè stati essenzialmente rivolti ad un oggetto.

Naturalmente, come per ogni fenomeno complesso, le tassonomie e le analisi degli stati affettivi rintracciabili in letteratura – anche rimanendo entro i confini delle letture filosofiche – sono molteplici, talvolta sulla base di diverse tradizioni di provenienza, altre volte per sostanziali divergenze teoriche. Com’è chiaro, le distinzioni proposte attraverso i concetti di *direction of fit* e di inenzionalità, sono funzionali e coerenti con una teoria delle emozioni di tipo cognitivo, che qui si intende sostenere. Un motivo fondamentale per la scelta del campo cognitivista riguardo alle emozioni, come vedremo meglio, è la sua maggior capacità di rendere conto con coerenza delle aspirazioni e delle pratiche legate all’educazione della sfera affettiva: “Se concepisimo la vita affettiva come totalmente estranea alla vita di ragione, parlare di educazione affettiva risulterebbe insensato: non si capisce infatti a che tipo di apprendimento si potrebbe aspirare se fra cognizione e affettività esistesse un dualismo tale da rendere assolutamente incompatibili le due dimensioni. Saremmo condannati a vivere in balia dei vissuti affettivi, senza che la ragione potesse avere alcuna presa su di essi. La possibilità dell’educazione affettiva diventa invece concepibile se pensata alla luce di una concezione cognitiva delle emozioni”<sup>115</sup>. Lo stesso punto è sottolineato efficacemente da Nancy Sherman quando scrive che “Un cambiamento che penetri non la mera condotta, ma l’atteggiamento stesso, deve lavorare sulle emozioni e sulle valutazioni che esse costituiscono. L’obiettivo è di armonizzare queste valutazioni con credenze riflessive e giustificate [...] Le emozioni sono modi di giudicare il mondo. Uno dei modi in cui le regoliamo è argomentare contro i loro verdetti”<sup>116</sup>.

Questa concezione tuttavia – che pone le emozioni nelle condizioni di essere vagliate criticamente ed eventualmente corrette alla luce di giudizi valutativi (estetici, etici, etc.) – ha dei nobili oppositori lungo la tradizione filosofica (non tanto al livello di teoria delle emozioni in senso stretto, quanto a livello del ruolo che le emozioni svolgono in una data epistemologia del valore, ed in particolare del valore morale), e richiede dunque di essere ulteriormente difesa e specificata. Fino ad ora abbiamo gettato le basi terminologiche per orientarsi in una teoria cognitiva delle emozioni, e abbiamo presentato le due principali versioni che occupano il campo cognitivista (le teorie giudicative à la Nussbaum e le teorie percettive). Abbiamo introdotto, in modo

<sup>115</sup> L. MORTARI, F. VALBUSA, *Far fiorire la consapevolezza delle emozioni: una filosofia dell’educazione affettiva*, in “Philosophical News”, 12, 2016, p. 45.

<sup>116</sup> N. SHERMAN, *Character development and Aristotelian virtue*, in D. CARR, STEUTEL J. (a cura di), *Virtue Ethics and Moral Education*, cit., p. 49, trad. aut.

finora non problematizzato, la parola “valore”, dicendo che le emozioni, in qualche modo, si riferiscono alla sfera del valore, a ciò che per noi ha valore, che costituiscono una forma di cognizione di aspetti della realtà carichi di valore.

Un approccio cognitivo delle emozioni, insomma, porta con sé delle impegnative implicazioni di epistemologia ed ontologia del valore, che sembra importante considerare ed esplicitare, per diversi motivi. Nel presente paragrafo, questo tema sarà discusso relativamente a tre punti: in primo luogo, un approccio cognitivo delle emozioni rispetto al valore si pone in contrasto con forme ingenuie di soggettivismo e relativismo piuttosto diffuse nell’opinione corrente; secondariamente, vengono discussi alcuni fronti del dibattito filosofico contemporaneo secondo i quali non si può dare una conoscenza genuina del valore (e dunque porre le emozioni in una qualsiasi relazione conoscitiva nei confronti del valore risulterebbe un errore); infine (a dispetto della diffusa posizione soggettivista e relativista), le ordinarie pratiche educative prevedono regolarmente interazioni volte a modificare, regolare, correggere le emozioni, alludendo con ciò ad una qualche forma di possibile appropriatezza delle emozioni stesse. L’approdo sarà la difesa di un razionalismo *soft* in epistemologia del valore in quanto quadro teorico capace di rendere conto in modo coerente delle pratiche di educazione delle emozioni: tale approccio servirà poi come base per discutere il ruolo della educazione nella integrazione tra emozioni e giudizi morali (cfr. par. 1 cap. III).

Il dibattito sullo statuto ontologico del valore e sul nostro possibile accesso epistemico ad esso attraversa tutto il dibattito metaetico del Novecento, e sarebbe ingenuo pensare di inserirsi in esso in questa sede<sup>117</sup>. Al tempo stesso, sarebbe ingenuo presentare come autoevidente la tesi secondo cui le emozioni siano cognitivamente capaci di rivelarci aspetti della realtà che sono *davvero* importanti e dotati di valore, senza considerare intere scuole di pensiero rivali.

La strategia che verrà adottata per orientarci e prendere coerentemente posizione nell’intricato territorio metaetico, senza doverci addentrare eccessivamente, è quella di usare come vaglio principale la dimensione educativa, interesse primario della presente ricerca. Proveremo a capire, insomma, quale concezione del rapporto tra emozioni e valori sia più congeniale e coerente con le aspirazioni e le pretese che vediamo all’opera, spesso implicitamente, nel proposito stesso di una “educazione affettiva”.

Innanzitutto, occorre notare che il linguaggio ordinario suggerisce una connessione diretta tra emozioni e valore<sup>118</sup>. Molti predicati di tipo valutativo, infatti, derivano dal nome di una emozione specifica: “ammirevole”, “vergognoso”, “triste”, “divertente”, “disprezzabile”, sono alcuni esempi. Predicare una proprietà che assegna un valore ad un oggetto, quindi, risulta una pratica strettamente connessa con le

<sup>117</sup> Un utile saggio che introduce alla traiettoria delle metaetiche novecentesca a partire dal tema del rapporto tra intuizionismo e realismo morale è R. MORDACCI, *Ritorno al realismo. George Edward Moore e il neo-intuizionismo*, in “Iride”, 3, 2017, pp. 491-508.

<sup>118</sup> Il termine “valore” in ambito filosofico non equivale a ciò che nel linguaggio comune spesso vengono chiamati “i valori”, anche se certamente li comprende. “Valore” indica, più in generale, la sfera di quegli eventi, fenomeni e proprietà rispetto ai quali assumiamo un atteggiamento di tipo valutativo, che distribuiamo lungo gerarchie, verso cui esprimiamo apprezzamento, stima, ammirazione, ma anche disprezzo, biasimo o repulsione. La sfera del valore, infatti, comprende sia valori positivi che valori negativi. Inoltre, i (dis)valori possono essere di tipo etico (coraggio, generosità, rispetto, giustizia, lealtà), di tipo estetico (bellezza, eleganza, armonia) o epistemico (veridicità, sincerità, scrupolosità), limitando gli esempi ai valori positivi.

emozioni che proviamo verso quell'oggetto stesso. Come abbiamo visto, le teorie cognitive delle emozioni fanno leva su questo punto, interpretando le emozioni come vere e proprie cognizioni di proprietà valutative che ineriscono (e questa relazione è passibile di molte interpretazioni) alla realtà stessa.

Un argomento forte a favore del fatto che le emozioni siano apprensioni di aspetti del mondo carichi di valore, è che, a dispetto della molteplicità e della diversità di oggetti a cui un certo tipo di emozioni può essere rivolta, il tipo di valutazione che essa esprime è invece unitaria. Prendiamo, ad esempio, la paura: è possibile provare paura per un serpente, per una interrogazione, per una possibile caduta nel vuoto, ma anche paura che venga approvata una legge che ci penalizzerà, o paura del giudizio di un nostro amico per un'azione meschina che abbiamo compiuto, o ancora paura di un nostro successo che ci catapulterebbe in una situazione inesplorata. Che cosa lega questi casi di paura, e li rende riconoscibili ed unificati come episodi diversi della medesima emozione? Una risposta convincente consiste nel concepire la paura come un tipo di cognizione rivolta al pericolo o alla minaccia. Secondo una distinzione accolta da vari teorici cognitivisti, le emozioni sono stati intenzionali che rivolti a un oggetto particolare (il serpente, l'interrogazione, etc.), e ad un oggetto formale (il pericolo o minaccia). Similmente, è possibile provare rabbia verso una moltitudine di oggetti particolari, ma in tutti gli episodi di rabbia questi oggetti saranno sperimentati sotto la "luce" della loro essere offensivi (oggetto formale).

La nozione di oggetto formale di un'emozione, oltre a fornire un criterio chiaro sulla base del quale distinguere le tipologie di emozione (ossia in base al tipo di valore o proprietà valutative che costituiscono il loro oggetto formale), offre anche un modo di concepire le condizioni di correttezza che una teoria cognitiva deve poter assegnare alle emozioni. Secondo questa analisi, infatti, un'emozione è corretta se l'oggetto particolare a cui è rivolta costituisce un'istanza della proprietà valutativa rilevante per quella data emozione<sup>119</sup>. Un cane che abbaia risulta un oggetto appropriato della paura se rappresenta un'istanza di pericolo (infatti, ad un bambino che sussulta di paura all'abbaiare di un cucciolo che scodinzola, spieghiamo che non deve aver paura), una persona che ammiriamo è un oggetto appropriato di ammirazione se rappresenta un'istanza di ciò che è ammirevole (infatti, a dispetto di tutto il disaccordo che possiamo rinvenire, cerchiamo di stabilire genuinamente cosa sia degno di ammirazione e cosa no). Riprenderemo nei prossimi paragrafi il discorso su quali standard di correttezza e giustificazione siano applicabili agli stati emotivi, per il proposito del presente paragrafo, è sufficiente mettere in chiaro che una teoria cognitiva delle emozioni è impegnata a difendere uno statuto ontologico del valore di tipo realista, compatibile con la relazione epistemica teorizzata tra le emozioni ed i fenomeni carichi di valore a cui si rivolgono<sup>120</sup>.

Ad un livello molto basilare, si può dire che se le emozioni sono cognizioni di tipo valutativo ed hanno condizioni di correttezza e giustificazione, un'emozione può verificarsi in assenza di un fatto che esemplifica un certo valore, ed un fatto che

<sup>119</sup> La distinzione tra oggetto particolare ed oggetto formale di un'emozione risale a A. KENNY, *Action, Emotion and Will*, London, Routledge and Kegan and Paul, 1963, e viene rielaborata e posta al centro della proposta teorica di J. DEONNA e F. TERONI, *The Emotions. A Philosophical Introduction*, cit.

<sup>120</sup> Cfr. K. MULLIGAN K., *From Appropriate Emotions to Values*, cit.

esemplifica un certo valore può sussistere in assenza di una determinata emozione. Questo significa che gli aspetti valutativi che assegniamo ad un dato oggetto non sono, per così dire, parte dell'emozione stessa o della mente di chi la prova, né sono un prodotto diretto dell'emozione stessa.

In altre parole, una teoria delle emozioni di tipo cognitivo implica il rifiuto di forme di soggettivismo radicale riguardo al valore<sup>121</sup>. La versione più rudimentale di soggettivismo riguardo al valore, sostiene che il valore sia riducibile alle risposte emotive stesse. In questa prospettiva, dunque, se Giovanni è arrabbiato per una critica che gli è stata mossa, la critica è *ipso facto* offensiva. Se Maria ammira un'opera d'arte, allora l'opera d'arte è ammirevole, e così via. Le proprietà valutative che assegniamo attraverso le emozioni che proviamo sarebbero quindi totalmente relative al soggetto che esperisce le emozioni stesse. Una obiezione classica al soggettivismo radicale è che esso non riesce a rendere conto di ciò che avviene nei molti casi di disputa e disaccordo in campo estetico ed etico. Se, ad esempio, consideriamo una disputa sulla bellezza di una data opera, o sulla bontà di una data azione, assumere una prospettiva di soggettivismo radicale implica assegnare un alto grado di irrazionalità a tutti i soggetti coinvolti nella disputa. Che senso avrebbe, infatti, elaborare argomenti, tentare di persuadere gli altri con buone ragioni, sorvegliare le proprie motivazioni ed il proprio ragionamento al fine di renderlo più onesto ed appropriato, se l'assegnazione di un dato valore non fosse altro che il riflesso di una reazione affettiva assolutamente soggettiva<sup>122</sup>?

Una specificazione molto acuta e suggestiva di questa obiezione generale ci mostra quanto un soggettivismo radicale sia incompatibile con la tensione che anima ogni sforzo educativo: “un esito molto problematico di questo approccio è che il mondo diventerebbe un posto migliore (con un minor numero di mali) se le future generazioni divenissero, semplicemente, assuefatte alla tortura, alla povertà, allo schiavismo, etc., i quali per ipotesi [secondo il soggettivismo radicale] sono mali solo in virtù della nostra sensibilità ad indignarci per essi”<sup>123</sup>. È ovvio che, in tale prospettiva, le emozioni non costituiscono cognizioni di alcunché né possono essere ragionevolmente pensate come corrette o scorrette da un qualsiasi punto di vista.

In termini molto generali, si può dire che una teoria cognitiva delle emozioni tende ad essere associata ad approcci di ontologia morale di tipo realista, secondo cui, cioè, le proprietà valutative dei fenomeni hanno una qualche forma di indipendenza dalla mente (inclusi gli stati affettivi). Tuttavia, il dibattito tra realismo morale ed anti-realismo morale presenta sfaccettature e complessità che non lo rendono il miglior approccio per affrontare la relazione tra emozioni e valore in prospettiva educativa<sup>124</sup>.

<sup>121</sup> Per una introduzione al rapporto tra emozioni e valori in chiave non-soggettivistica, vedi J. DEONNA e F. TERONI 2012, *The Emotions. A Philosophical Introduction*, pp. 40-51.

<sup>122</sup> Che un soggettivismo ed un relativismo radicali siano intrinsecamente incompatibili con una prospettiva pedagogica è sostenuto in vari luoghi del lavoro di Colicchi.

<sup>123</sup> J. DEONNA e F. TERONI 2012, *The Emotions. A Philosophical Introduction*, cit., p. 44., trad. aut.

<sup>124</sup> K. MULLIGAN *Emotions and Values*, in P. GOLDIE (a cura di), *The Oxford Handbook of Philosophy of Emotions*, New York, Oxford University Press, 2010, pp. 475-500, per una ricostruzione dettagliata del rapporto tra emozioni e valori, che distingue tra forme di realismo “ingenuo” e forme di realismo più sofisticate.

Come abbiamo visto, ciò che sembra cruciale per la pratica educativa è che sia la vita morale che le forme affettive ad essa connesse siano responsive ad un dibattito razionale, a pratiche riflessive di chiarificazione, emendamento da pregiudizi, ricerca di giudizi più equilibrati, coerenti, e così via. Questa prospettiva, che sembra essenziale per una progettualità educativa rispetto alle emozioni, non risulta però compatibile con tutte le principali epistemologie del valore che popolano la scena filosofica, ma piuttosto porta a considerare che una forma di razionalismo moderato sia richiesta per sostenere e descrivere una prospettiva educativa riguardo alle emozioni.

Ma quali sono gli assunti che sono implicati, seppur raramente esplicitati in modo analitico, nel progetto stesso di una educazione delle emozioni, considerato ad un livello generale? È importante notare che l'argomento che sarà sviluppato qui procede, per così dire, dalla pratica alla teoria, e non dalla teoria alla pratica, nel senso che viene posto come criterio di selezione della miglior posizione teorica una descrizione analitica di una pratica, e non viceversa. Saranno degli assunti (che si presume stiano) alla base della pratica educativa a dirci quale prospettiva filosofica risulti più convincente. In una sorta di movimento di ritorno poi, ovviamente, individuare le implicazioni teoriche più adeguate a rendere conto di una progettualità educativa potrà affinare ed incrementare il grado tenuta razionale di questa stessa progettualità<sup>125</sup>.

Kristjánsson individua cinque assunzioni che stanno alla base dei principali approcci di educazione alle emozioni<sup>126</sup>.

1) *Assunto morale*: le emozioni non stanno in una relazione accessoria o strumentale nei confronti del nostro sé morale, ma ne costituiscono una parte essenziale. Non potremmo fare a meno delle emozioni per condurre una vita moralmente impegnata, attiva e ben orientata. Le emozioni, quindi, non costituiscono una via d'accesso al valore morale collaterale o del tutto sostituibile tramite altre facoltà, ma sono parte integrante del nostro rapporto col valore morale<sup>127</sup>.

2) *Assunto evolutivo*: le emozioni sono necessarie allo sviluppo di facoltà morali basilari. In quanto orientano la nostra attenzione ad aspetti della realtà carichi di valore e ci predispongono ad agire prendendo posizione rispetto ad essi, le emozioni contribuiscono a strutturare i nostri atteggiamenti moralmente significativi. Se non avessimo la possibilità di sperimentare la gioia, la rabbia, la compassione, l'indignazione,

<sup>125</sup> Alcuni tra i principali punti di riferimento per l'educazione delle emozioni nel panorama della pedagogia italiana che sembrano condividere gli assunti qui enucleati sono: F. CAMBI, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Roma, Armando editore, 1996; F. CAMBI, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Ospedaletto, Pacini, 2015; M. CONTINI, *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci, La Nuova Italia Editrice, 1992.

<sup>126</sup> K. KRISTJÁNSSON, *Emotion education without ontological commitment?*, in "Studies in Philosophy and Education", 3, 2010, pp. 259-275. La denominazione delle cinque assunzioni è ripresa e tradotta dal lavoro di Kristjánsson, la descrizione del loro contenuto è liberamente rielaborata dall'autore della presente ricerca. L'analisi qui di seguito proposta riprende (selettivamente) la prospettiva sviluppata da Kristjánsson nell'articolo citato.

<sup>127</sup> Che le emozioni siano costitutive di una buona vita morale emerge anche in un approccio educativo – la *Philosophy for Children* – tradizionalmente concentrato sulla dimensione riflessiva: "nell'espressione morale, un errore sul piano dell'emozione implica, quasi in modo inevitabile, un errore nel modo di "vedere" la sfaccettatura morale della realtà. Provare a rinchiudere l'educazione morale esclusivamente entro il conoscimento o il ragionamento corrisponde, in modo abbastanza evidente, al perdere l'orientamento. L'adeguata percezione della situazione morale è una questione tanto emozionale quanto cognitiva", A. M. SHARP, *L'educazione delle emozioni nella comunità di ricerca*, in "Infanzia", 1, 2017, p. 40.

la vergogna, i nostri concetti ed il nostro ragionamento morali risulterebbero vuoti ed inconsistenti, e le nostre pratiche morali non si strutturerebbero come tali<sup>128</sup>.

3) *Assunto epistemico*: le emozioni sono essenzialmente aperte ad essere rettificcate, rese migliori, corrette. Da un punto di vista morale (ma anche prudenziale, vitale/adattivo e cognitivo) non tutte le emozioni hanno lo stesso valore, e l'educatore tenterà di promuovere le emozioni nel modo che giudica più adeguato o appropriato ai relativi standard in quanto considerati migliori di altri. Le emozioni, quindi, sono oggetto di educazione perché sono permeabili alla ragione<sup>129</sup>.

4) *Assunto metodologico*: le fonti per affrontare l'educazione delle emozioni devono essere molteplici e non possono ridursi né alla sola filosofia né alle sole scienze psicologiche e sociali. Se da un lato comprendere i meccanismi funzionali delle emozioni a livello individuale e sociale è un requisito essenziale, dall'altro riflettere sulla loro dimensione valoriale e normativa è indispensabile<sup>130</sup>.

5) *Assunto dell'apprendimento*: le emozioni dovrebbero essere oggetto di educazione non solo per la loro rilevanza rispetto alla sfera etica, ma anche per il loro valore rispetto ai processi di apprendimento. Una vita emotiva ben equilibrata ed armonica sostiene sia il successo nei processi di apprendimento che lo sviluppo di una buona personalità a livello etico<sup>131</sup>.

Siamo adesso nelle condizioni di chiederci quale epistemologia morale offra una concezione del rapporto tra emozioni e valori che meglio si adatti a questi cinque presupposti.

Come rileva Ronald de Sousa, il rapporto tra emozioni e valori può essere formulato negli stessi termini dell'antico dilemma posto da Eutifrone nel dialogo platonico a lui intitolato, in cui all'interlocutore di Socrate viene chiesto se l'uomo pio è caro agli Dei poiché è pio, o se piuttosto non sia pio poiché è amato dagli Dei. Allo stesso modo può essere posta la domanda-chiave attorno a cui si struttura il dibattito sul rapporto tra emozioni e valori: le emozioni sono apprensioni di fatti carichi di valore che esistono indipendentemente da esse, o i fatti a cui assegniamo valore sono mere proiezioni delle emozioni stesse? Pensiamo ad esempio ad un episodio di ingiustizia in cui, poniamo, una forte reazione emotiva (espressa o meno) di rabbia ed indignazione venga scatenata in una classe per i voti assegnati in modo preferenziale da un docente sulla base di un suo pregiudizio razziale, religioso o di genere. La questione

<sup>128</sup> Questo presupposto sembra essere condiviso, ad esempio, da L. MORTARI e F. VALBUSA, *Far fiorire la consapevolezza delle emozioni: una filosofia dell'educazione affettiva*, cit., p. 45.: "L'importanza dell'educazione affettiva è innanzitutto legata al ruolo fondamentale che la maturazione affettiva riveste nella nostra maturazione personale, ma risulta evidente anche se si pensa a quanto i vissuti affettivi condizionano la nostra esistenza: essi hanno una consistenza ontogenetica, perché strutturano la nostra personalità a diversi livelli di profondità, ma hanno anche un potere performativo, in quanto influenzano le nostre scelte e le nostre azioni".

<sup>129</sup> Kristjánsson limita l'assunto (3) al dominio morale. Tuttavia, il suo argomento è estendibile all'intero ambito valutativo, che include appunto anche valori di tipo estetico, prudenziale, cognitivo, legati alla salute ad all'adattamento biologico (cfr. K. MULLIGAN, *Emotions and Values*, cit., p. 477).

<sup>130</sup> Si noti come questo presupposto sia (in estrema sintesi) in linea con la posizione già delineata da Dewey sul rapporto tra la possibilità di una scienza dell'educazione e le sue varie fonti disciplinari.

<sup>131</sup> Un esempio di prospettiva educativa che abbraccia questo assunto si trova in L. CANDIOTTO, *Boosting cooperation. The beneficial function of positive emotions in dialogical inquiry*, in "Humana.Mente Journal of Philosophical Studies", 33, 2017, pp. 59-82.

teorica che stiamo esaminando, suonerebbe: “dobbiamo assumere che l’emozione fosse la risposta a qualche aspetto oggettivo della situazione – la sua ingiustizia – o dovremmo piuttosto sostenere che questo genere di situazioni devono essere ritenute ingiuste proprio poiché elicitano quel tipo di emozione?”<sup>132</sup>.

Le risposte a questa questione dividono il campo filosofico in due grandi famiglie di approcci, il *razionalismo* ed il *sentimentalismo*<sup>133</sup>. Vediamo ora quali sono le tesi centrali di entrambi gli approcci, e quale dei due risulti sinergico con il proposito di una educazione affettiva.

L’etichetta “sentimentalismo” purtroppo, almeno in lingua italiana, evoca il significato ordinario di atteggiamento sdolcinato o eccessivamente prono ed indulgente all’ambito emotivo. Nella tradizione filosofica invece “sentimentalismo” sta ad indicare una famiglia di posizioni in etica e teoria del valore che viene fatta risalire a Hume, il quale notoriamente ha costituito un punto di rottura con la tradizione razionalista ed ha coniato la famosa immagine secondo cui “la ragione è, e può solo essere, schiava delle passioni e non può rivendicare in nessun caso una funzione diversa da quella di servire e obbedire a esse”<sup>134</sup>. L’idea centrale dell’anti-razionalismo etico humeano è che la discriminazione di bene e male non poggia sulla ragione ma sui sentimenti, e che in alcun modo la ragione è coinvolta in processo di genuina scoperta relativa al bene e al male<sup>135</sup>. A partire da questa tesi di fondo, le teorie sentimentaliste condividono l’intuizione secondo cui i nostri giudizi morali *dipendono essenzialmente* dai nostri sentimenti (termine che nella tradizione humeana copre ciò che in apertura del secondo capitolo è stato differenziato in sensazioni, emozioni e disposizioni affettive, come momenti distinti della sfera affettiva). Secondo la versione più semplice dell’analisi sentimentalista del giudizio morale, qualcosa è giusto o sbagliato poiché io lo approvo o lo disapprovo (e cioè, la disapprovazione non discende dal fatto che giudico che qualcosa sia sbagliato, ma viceversa)<sup>136</sup>. I sentimenti di disapprovazione o approvazione sono generalmente concepiti come disposizioni di lungo termine a provare certe emozioni in un certo modo: ad esempio, la mia disposizione a provare indignazione di fronte ai furti, senso di colpa se me ne rendo responsabile, soddisfazione se un furto viene sventato, e così via, costituiscono la mia disposizione di lungo termine a disapprovare i furti, e questa disapprovazione è esattamente *ciò che* rende il furto sbagliato.

<sup>132</sup> R. DE SOUSA, *Moral Emotions*, in “Ethical Theory and Moral Practice”, 4, 2001, p. 111.

<sup>133</sup> A. KAUPPINEN, *Moral Sentimentalism*, in “The Stanford Encyclopedia of Philosophy” (Spring 2017 Edition), E. N. ZALTA (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/moral-sentimentalism/>, ultima consultazione 15 febbraio 2018 ore 14.20. È importante notare che nelle sue versioni più elaborate e recenti (chiamate neo-sentimentalismo o sentimentalismo razionale), lo spartiacque tra teorie cognitive e non-cognitive non corrisponde a quello tra teorie razionaliste e teorie sentimentaliste. Vi sono infatti filosofi neo-sentimentalisti che abbracciano forme sofisticate di cognitivismo, al fine di rendere conto del fatto che le dispute riguardo al valore assumono spesso un carattere riflessivo, senza rinunciare alla tesi-chiave del sentimentalismo secondo in cui il valore si fonda in, ed è creato da, i nostri stati affettivi.

<sup>134</sup> D. HUME, *Opere*, cit., p. 433.

<sup>135</sup> C. RACHEL, *Hume's Moral Philosophy*, in “The Stanford Encyclopedia of Philosophy” (Fall 2010 Edition), E. N. ZALTA (a cura di), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/hume-moral/>, ultima consultazione 23 febbraio 2018 ore 17.

<sup>136</sup> Cfr. K. JONES, *Metaethics and Emotions research. A response to Prinz*, in “Philosophical Explorations”, 1, 2006, pp. 45-53.

In altri termini, il nostro giudizio morale su un dato evento non è affatto legato ad aspetti che si trovano, per così dire, nell'evento stesso, ma è legato alla reazione affettiva che capita che sia prodotta in noi. Tutte le nostre valutazioni, quelle morali incluse, non sono dunque in alcun modo analizzate, chiarite ed ancor meno valutate senza fare riferimento alle nostre reazioni emotive. La morale sarebbe pertanto, innanzitutto, una questione di sentimento, più che di giudizio.

In prospettiva sentimentalista, dunque, non ha senso concepire le emozioni come stati connessi essenzialmente ad una qualche cognizione del valore, le emozioni piuttosto, secondo questo approccio, *proiettano* il valore sugli oggetti, i quali di per sé ne sono privi (le versioni principali del sentimentalismo di origine humeana sono infatti note in letteratura come espressivismo, proiettivismo ed emotivismo)<sup>137</sup>. Il fatto che le società umane convengano su alcuni beni, dunque, sarebbe una contingenza empirica legata a certe caratteristiche psicologiche della specie, o a certe necessità condivise, ma tali beni non avrebbero alcun valore morale in senso proprio, in quanto sarebbero fondati su una mera preferenza, la quale poi assumerebbe le vesti di giudizio "morale", il quale altro non farebbe altro che esprimere una data reazione affettiva. La mia indignazione per la tortura o per la schiavitù, o la mia ammirazione per una statua di Fidia, non differirebbero nella loro natura profonda dal mio disgusto per un cibo avariato o dalla mia preferenza per il gelato alla crema.

Il sentimentalismo effettivamente ha dalla sua parte il fatto che le emozioni ed i sentimenti hanno una forza motivazionale che, spesso, i giudizi ed il ragionamento non hanno e che spesso le nostre reazioni guidano le nostre azioni senza coinvolgere il ragionamento riflessivo. Il problema con una tale versione radicale di sentimentalismo, tuttavia, è che non riesce a rendere conto che, a dispetto della vasta portata di disaccordo morale ed estetico e di possibili incoerenze intra ed interpersonali a livello emotivo, sia la dimensione valutativa che la sfera emotiva sono (almeno in parte) responsive al dibattito razionale. Si ricordi ad esempio, che un argomento a favore del fatto che le emozioni siano stati cognitivi intenzionali, è che se scopriamo che un aspetto della realtà è diverso da come credevamo, la nostra emozione spesso si modifica in modo corrispondente (se, ad esempio, sono geloso per un biglietto romantico trovato nella tasca della mia amata, la mia gelosia probabilmente sparirà nel momento in cui scoprirei che vi era stato messo dal mio amico fidato con l'intenzione di farmi uno scherzo).

Le emozioni, si ricorderà, sono passibili – secondo una prospettiva cognitivista – di un'analisi che ne evidenzia la relazione con un qualche standard di correttezza (morale ed epistemica). Il problema del sentimentalismo, insomma, è che non riesce a rendere conto di come le emozioni possano essere valutate in base a criteri di riferimento che siano da esse distinte e concettualmente indipendenti<sup>138</sup>. La valutazione

<sup>137</sup> Cfr. J. D'ARMS e D. JACOBSON, *Sensibility Theory and Projectivism*, in D. COPP (a cura di), *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2006, pp. 186-218.

<sup>138</sup> Questo problema si riscontra in modo evidente nelle forme più radicali di sentimentalismo, in modo più sottile nelle forme sofisticate che tentano di far fronte a questa difficoltà. Per forme contemporanee di sentimentalismo radicale, vedi, su tutti, J. PRINZ, *The Emotional Construction of Morals*, New York, Oxford University Press, 2007; per forme di neo-sentimentalismo più sfumate ed elaborate, vedi principalmente M. SLOTE, *Moral Sentimentalism*, New York, Oxford University Press, 2010; J. D'ARMS e D. JACOBSON, *Sensibility Theory and Projectivism*, cit.

morale del contenuto di un'emozione non incontra così alcun criterio razionale esterno.

Se prendiamo ora in considerazione i cinque assunti che Kristjánsson individua come nocciolo duro alla base dell'educazione delle emozioni, possiamo facilmente renderci conto che un educatore che si riconosca in essi, non potrà adottare una epistemologia morale di tipo sentimentalista. Il presupposto epistemico (3), infatti, assume che le mozioni siano essenzialmente migliorabili, che possano cioè assumere forme, modalità ed intensità che siano ritenute – per qualche aspetto – migliori, più adeguate o appropriate. Ma affinché le emozioni siano passibili di educazione (coltivazione, riforma, correzione, etc.), devono poter essere messe a contrasto con una dimensione valutativa che non sia interamente riducibile alle emozioni stesse. In altre parole, le sole emozioni non possono costituire una guida normativa *indipendente* per l'azione, è necessario che le emozioni siano permeabili (almeno in parte) alla ragione per poter sviluppare un progetto educativo su di esse<sup>139</sup>. L'epistemologia del valore (e specificamente morale) di tipo sentimentalista, in ultima analisi, sembra incompatibile con il proposito stesso di un'educazione delle emozioni: l'unico senso in cui una data emozione può risultare inadeguata in questo quadro è la sua incoerenza con le mie disposizioni di (dis)approvazione di lungo termine, nessun altro criterio risulta valido per una critica del contenuto emotivo stesso. Gli eventuali criteri utili per impostare una educazione delle emozioni potrebbero solo fare appello ad un qualche tipo di convenienza pragmatica, ma non di maggiore o minor valore.

Rivolgiamoci ora al modello razionalista di epistemologia morale, di cui Kristjánsson distingue una versione *hard* e una versione *soft*<sup>140</sup>. In generale, una epistemologia morale razionalista ritiene che esistano “fatti morali” o aspetti del mondo realmente carichi di (dis)valore, e che la ragione sia in grado di rintracciare, scoprire, intuire o conoscere alcune verità di tipo morale. Il presupposto epistemico (3), è ovviamente preservato da questa prospettiva, poiché la disponibilità di una conoscenza morale offre un chiaro termine nei confronti del quale le emozioni possono essere valutate, educate, corrette e così via. Anche gli assunti evolutivo (2) e dell'apprendimento (5) sono facilmente concessi da una prospettiva razionalista, che può concedere un ruolo temporaneo o ausiliario alle emozioni nel sostenere lo sviluppo verso una piena maturità delle facoltà morali e cognitive.

Secondo la versione più radicale però, di cui sono rappresentativi Platone e Kant, le emozioni non solo sono educabili e correggibili, ma lo devono essere poiché sono ritenute essenzialmente fonte di errore, o quantomeno di ostacolo rispetto alla scoperta per via razionale della dimensione morale. Notoriamente, Kant ha sostenuto che il valore morale consiste esattamente nell'azione che si conforma alle verità scoperte dalla ragion pratica, azione che deve compiersi *a prescindere* o *contro* le inclinazioni affettive che proviamo. Il razionalismo radicale deve quindi rifiutare l'assunto (1), secondo cui una buona formazione delle emozioni risulta costitutiva della maturità

<sup>139</sup> È importante considerare che questa conclusione non milita affatto contro l'importanza ed il valore che le emozioni possono avere nell'orientare la nostra attenzione, nel rendere salienti aspetti di situazioni che apprendiamo come moralmente significative, etc. Come vedremo, una prospettiva neo-aristotelica si contraddistingue proprio per il peso ed il valore riconosciuti alle emozioni come costituente essenziale dell'agente virtuoso.

<sup>140</sup> Cfr. K. KRITJÁNSSON, *Virtuous Emotions*, Oxford, Oxford University Press, 2018, (cap. 2).

morale (o meglio, cambiando prospettiva, un educatore che ritiene veri i cinque assunti sopra esposti non potrà abbracciare una prospettiva di razionalismo radicale in epistemologia morale).

Rimane da vagliare l'opzione teorica di razionalismo moderato (*soft*). Il punto che discrimina questa forma di razionalismo dalla sua versione radicale, è che sostiene che non solo le azioni siano oggetto di valutazione morale, ma che *anche le nostre reazioni affettive* siano (o meno) portatrici di valore morale. Non solo ciò che faccio può essere detto buono o biasimevole, ma anche ciò che sento (ed in particolare le emozioni) sono dette buone o biasimevoli. Prendiamo, ad esempio, due persone ugualmente impotenti di intervenire di fronte ad una ingiustizia, di cui una prova sollievo per non essere stata colpita dalle conseguenze distruttive della situazione e l'altra provi indignazione e frustrazione per l'impotenza in cui si trova: secondo la prospettiva che stiamo considerando, la seconda reazione costituisce un genuino morale, anche qualora non conducesse all'azione (poniamo per vincoli esterni) e neppure all'espressione. Sarebbe l'esperienza emotiva stessa a costituire una reazione moralmente adeguata e valida alla situazione. Il razionalismo moderato, quindi, approva l'assunto morale (1), secondo cui le emozioni sono un elemento necessario alla costituzione del valore morale, e risulta essere l'opzione di epistemologia morale che meglio si accorda con tutti gli assunti menzionati relativi alla educazione delle emozioni.

Come vedremo, la teoria etica aristotelica rappresenta un esempio paradigmatico di questa posizione, in cui alle emozioni viene assegnato un ruolo costitutivo del valore morale della persona. Tra i filosofi contemporanei (che si occupano di emozioni e teoria morale) possono essere considerati rappresentativi di questa posizione, ad esempio, la Nussbaum, lo stesso Kristjánsson, David Pugmire e Peter Goldie<sup>141</sup>. Il razionalismo *soft*, insomma, promuove una visione delle emozioni tale che esse risultano moralmente valide nella misura in cui sono, per così dire, *infuse di ragione*, e non meramente gestite, arginate, incanalate o emendate dalla ragione. Da una parte, quindi, il razionalismo *soft* sostiene che in nessun caso un'emozione sia pienamente auto-giustificata, dall'altro, ritiene che il valore morale (che nella prospettiva della presente ricerca è costituito dalle virtù etiche), contengono come elemento costitutivo una disposizione emotiva appropriatamente formata.

Dei due approcci di epistemologia morale esaminati, il razionalismo ed il sentimentalismo, solo una forma moderata di razionalismo risulta sostenere adeguatamente il proposito di una educazione delle emozioni rilevante per la formazione etica.

<sup>141</sup> Oltre ai lavori già citati di Goldie e Nussbaum, si veda PUGMIRE D., *Rediscovering Emotions*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1998. Data la notorietà di cui Nussbaum gode presso la pedagogia italiana, è opportuna una precisazione: la posizione di Nussbaum si colloca al limite tra un razionalismo moderato ed una sua versione radicale: da un lato, infatti, confuta la prospettiva stoica che promuove l'ideale della atarassia ed include le emozioni, aristotelicamente, tra gli elementi costitutivi della vita morale, dall'altra, adotta la prospettiva stoica che identifica senza residuo le emozioni a forme di giudizio, riassorbendole così in una sfera pienamente intellettuale (vedi capitolo secondo).



## Capitolo 3

### Formazione emotiva: per un'etica delle emozioni

#### 1. Intuizioni morali senza ragioni?

La discussione si è concentrata fino ad ora sulle emozioni in quanto possibile oggetto di educazione morale e abbiamo visto come tra le etiche normative la *Virtue Ethics* assegni un ruolo molto rilevante alla dimensione affettiva nello sviluppo e nell'esercizio di una vita morale<sup>142</sup>. Diversamente dagli approcci di educazione morale di estrazione kantiana (come ad esempio il filone di studi psicologici e di approcci educativi che si rifanno alle teorie di Kohlberg e Piaget) che si concentrano sull'affinamento e l'educazione delle capacità di ragionamento morale al fine della formazione di un agente morale dotato innanzitutto di abilità riflessive (essendo considerata la dimensione riflessiva come unica garante di autonomia critica), diversamente gli approcci di matrice aristotelica riservano un ruolo chiave alle emozioni nella costituzione delle virtù, al fine della formazione di un agente morale dotato di un assetto affettivo e disposizionale caratteristico, idealmente integrato in modo armonico con abilità sia di giudizio che di azione eticamente rilevanti<sup>143</sup>.

Dopo aver gettato le basi concettuali per muoversi nel campo cognitivista delle teorie delle emozioni, nel corso del precedente capitolo ho sostenuto due tesi interconnesse: (1) la formazione delle emozioni in prospettiva etica richiede una epistemologia morale che abbiamo chiamato di *razionalismo moderato*, il cui punto centrale è che solo se assumiamo che le emozioni hanno a che fare con la sfera razionale si può coerentemente ambire ad una loro educazione e (2) la formazione delle emozioni in prospettiva etica richiede una concezione cognitiva delle emozioni (anche se non

<sup>142</sup> Nonostante indubbiamente la dimensione comunitaria e sociale – e quindi l'appartenenza ad un contesto culturale dato – giochi un ruolo molto rilevante in prospettiva aristotelica nella formazione del profilo affettivo dell'agente virtuoso, la progressiva acquisizione di una sempre più affinata abilità deliberativa orientata al bene – la *phronesis* – costituisce una istanza critica sulla cui base guadagnare uno scarto di autonomia e libertà nei confronti del bagaglio etico-normativo ricevuto per via educativa. Il punto distintivo sostenuto dagli studi neo-aristotelici di educazione morale è piuttosto che solo una crescita etica veicolata da una comunità determinata – e orientata ad influenzare anche la dimensione affettiva e comportamentale – può costituire il retroterra su cui può innestarsi una dimensione riflessiva capace di rivolgersi criticamente verso la propria storia educativa.

<sup>143</sup> Si veda L. KOHLBERG, *Essays on Moral Development*, cit., J. PIAGET, *The Moral Judgment of the Child*, New York, Free Press, 1965. Per una discussione critica sulla opposizione tra etiche razionaliste da un lato ed etica delle virtù ed etica della cura dall'altro nella filosofia dell'educazione di Peters, si veda G. HAYDON, *Reason and Virtues, The Paradox of R. S. Peters on Moral Education*, in "Journal of Philosophy of Education". 43. 2010. pp. 143-188.

nella forma strettamente giudicativa), secondo cui le emozioni sono fenomeni affettivi rivolti al mondo e che possono concorrere costruttivamente alla formazione di una conoscenza di tipo valutativo in generale e morale in particolare.

Nei prossimi due paragrafi si riprenderà la discussione di queste due tesi approfondendo il rapporto tra emozioni e giudizio morale nel quadro del dibattito tra razionalisti ad antirazionalisti, per specificare meglio in che cosa consista un approccio di razionalismo *moderato* alla educazione delle emozioni – o, per introdurre l'espressione che userò in seguito, un approccio moderatamente razionalista per un'*etica delle emozioni*. Pur adottando una teoria cognitiva delle emozioni, infatti, è importante non confondere il piano del fenomeno affettivo stesso con il piano del giudizio che può essergli correlato: un conto è provare un'attrazione espansiva verso qualcuno che ci pare incarnare un valore a cui ci sentiamo legati o verso un oggetto che esprime una particolare bellezza (ossia provare un moto emotivo di ammirazione), cosa diversa è formulare il giudizio "x è ammirevole". Naturalmente, la dimensione del giudizio morale coinvolge in maniera piena la riflessività e l'articolazione proposizionale di una valutazione, e normalmente si suppone che la formulazione di un giudizio segua una placida attività di ragionamento in cui le ragioni favorevoli e contrarie sono soppesate, viene vagliata la coerenza con altri giudizi, si verifica il rigore con cui da alcune premesse si giunge a determinate conclusioni e così via.

Se non si vuole far collassare la specificità delle reazioni emotive nella forma propria del giudizio di valore – e abbiamo visto nel cap. II che ci sono buone ragioni per non abbracciare del tutto le teorie giudicative delle emozioni – ma si vuole preservare la rilevanza delle emozioni per lo sviluppo morale, occorre affrontare la questione del rapporto che intercorre tra la dimensione sentita, corporea e francamente affettiva ed il contenuto del giudizio che la descrive e la individua.

Affrontando i problemi posti da tale questione sulla scorta degli assunti educativi esplicitati nel par. 4 del capitolo II, giungerò a sostenere due tesi. La prima, parzialmente annunciata nella discussione sulle teorie percettive delle emozioni (cfr. par. 3 cap. II), è che (1) le teorie giudicative da sole sono inadeguate nel rendere conto del rapporto tra emozione e giudizio morale, e che una componente sensibile-corporea è essenziale all'atto valutativo che le emozioni costituiscono, pena lo scivolamento da una versione di razionalismo moderato ad una versione di razionalismo radicale. La seconda tesi è di natura schiettamente educativa e sostiene che (2) l'educazione delle emozioni dovrebbe includere sia strategie di chiarificazione concettuale che di formazione di abiti, con il coinvolgimento del corpo e dell'azione.

Ricapitoliamo brevemente il quadro entro cui si sviluppa la discussione. Innanzitutto, è stato escluso il *sentimentalismo* come opzione teorica coerente con il proposito di una educazione delle emozioni. In estrema sintesi, la tradizione sentimentalista (che rimonta a Hume ed è presente nel dibattito contemporaneo in differenti versioni, come l'emotivismo o l'espressivismo), ritiene che le emozioni, e non i giudizi e la riflessione, siano un fattore chiave nella spiegazione delle nostre preferenze ed azioni morali. I nostri giudizi o credenze morali (sia a livello di principi generali come "la tortura è sempre sbagliata" che giudizi particolari come "questo commento è sessista") altro non sarebbero che fenomeni meramente causati dagli episodi emotivi, privi di una autentica presa conoscitiva, e dunque inutilizzabili ai fini di determinare obiettivi di appropriatezza di alcun tipo verso cui orientare la formazione delle emozioni. Il

punto debole delle varie forme di sentimentalismo insomma, sulla base del quale è stato rigettato come epistemologia del valore inadeguata a supportare una teoria di *educazione* delle emozioni, è che non è possibile stabilire alcuno standard valutativo esterno alle emozioni stesse che possa fungere da criterio per stabilirne, in qualche senso, la appropriatezza. In altre parole, la prospettiva sentimentalista non consente di individuare alcun caso di *errore morale*, poiché i giudizi morali non costituirebbero una forma genuina (seppur incerta e complessa) di conoscenza, ma sarebbero semplicemente giudizi che attestano la nostra inclinazione emotiva di (dis)approvazione nei confronti di un dato fenomeno. Il sentimentalismo, nelle sue versioni più robuste ed elaborate, non sostiene solo che i giudizi morali sono causati da uno stato emotivo e ne implicano il vissuto o la memoria, ma sostiene una tesi ontologica, ben più pesante, secondo cui il contenuto di una valutazione morale è *costituito* dalle reazioni emotive stesse. Jesse Prinz, uno degli esponenti più affermati di questa famiglia di teorie, sostiene che: “i giudizi morali si auto-giustificano poiché le emozioni che proviamo quando afferriamo questi giudizi sono anche responsabili di rendere tali giudizi veri: *i fatti morali sono conseguenze delle nostre reazioni emotive*”<sup>144</sup>. Ma allora i nostri giudizi morali non sarebbero in alcun modo passibili di essere veri o falsi, e nemmeno più o meno appropriati, ed ogni progetto di educazione delle emozioni morali non potrà che essere una mera socializzazione affettiva di un insieme di norme vigenti, abbandonata all’arbitrio della particolarità contestuale. Data l’incapacità del sentimentalismo di rendere conto di un senso in cui un giudizio morale, costituito da una data emozione ad esso soggiacente, possa costituire un vero errore morale, risulta una prospettiva filosofica sulla cui base non è possibile pensare o progettare una educazione delle emozioni che voglia includere una genuina dimensione etica.

La seconda opzione teorica considerata, definita di *razionalismo radicale* rispetto ai giudizi e, quindi, all’educazione morale, sottolinea l’importanza delle abilità di ragionamento morale, le quali consentirebbero, se ben sviluppate, di giungere a giudizi morali in linea di principio universalmente validi, in quanto capaci di rappresentare correttamente – o meno – fatti la cui natura ha un autentico valore morale. Tradizionalmente, questa prospettiva (che rimonta a Kant, ma prima ancora a Platone ed al Socrate platonico) non è favorevole ad includere le emozioni come fattori rilevanti per la moralità, se non in senso negativo, in quanto possibili fattori di distorsione di un ragionamento morale nitido ed efficace. Secondo il razionalismo radicale, dunque, il proposito di educazione delle emozioni altro non può essere che una loro progressiva neutralizzazione in vista di una attività razionale resa sgombra da fattori che la possano distorcere, opacizzare o rendere difettosa. Se non è esclusa concettualmente la possibilità di una educazione delle emozioni, questa non consisterebbe in una loro coltivazione verso forme appropriate, quanto nell’impedire loro di influenzare la dimensione riflessiva.

Infine, le forme di *razionalismo moderato* rispetto al giudizio morale (che secondo l’analisi proposta rimontano ad Aristotele) rivendicano che le emozioni hanno un ruolo costitutivo e non di rado positivo nel sostenere la moralità, senza che questo

<sup>144</sup> J. PRINZ, *The Emotional Construction of Morals*, cit., p. 88. L’Autore trae le conseguenze normative della sua teoria del rapporto tra emozioni e morale in J. PRINZ, *The Normativity Challenge: Cultural Psychology Provides the Real Threat to Virtue Ethics*, in “Journal of Ethics”, 13, 2009, pp. 117-44.

pregiudichi la nostra possibilità di un'autentica conoscenza razionale della dimensione morale. Le emozioni dovrebbero essere oggetto di educazione morale proprio in quanto sono esse stesse fenomeni che partecipano alla sfera razionale, e possono quindi concorrere alla formazione di un agente morale i cui atteggiamenti, stati affettivi, credenze e comportamenti risultano in accordo tra loro e per così dire "sintonizzati" con le richieste morali delle diverse situazioni.

L'argomento sviluppato per mostrare l'incompatibilità del sentimentalismo e del razionalismo radicale (cfr. par. 4 cap. II) segue una strategia *bottom-up*, procede per così dire dalla pratica alla teoria, nel senso che valuta la coerenza teorica delle diverse opzioni di epistemologia morale alla luce di una serie di assunti che si suppone ogni agente impegnato in una impresa di educazione alle emozioni ritenga validi o riterrebbe validi se invitato a riflettere. Tuttavia, non è possibile dismettere così rapidamente l'opzione sentimentalista se vogliamo prendere sul serio l'*assunto metodologico*, secondo cui un adeguato approccio di educazione delle emozioni deve includere sia una dimensione descrittiva ed esplicativa empiricamente informata, che una dimensione riflessiva e normativa che si faccia carico di offrire un profilo etico-valoriale a cui l'impresa educativa dovrebbe essere orientata<sup>145</sup>.

Una notevole mole di evidenze empiriche prodotta da psicologi e scienziati cognitivi, infatti, sembra supportare la validità della prospettiva sentimentalista, secondo cui i nostri giudizi morali (e con essi i nostri processi decisionali) sono strettamente dipendenti dalle nostre reazioni emotive, e la riflessione non gioca che un ruolo di sistemazione raziocinante ad hoc, senza che le ragioni morali che individuiamo come rilevanti siano capaci di influenzare o dirigere né la nostra affettività, né i nostri giudizi, né le nostre decisioni<sup>146</sup>. Vediamo più da vicino alcuni influenti studi e le conclusioni teoriche che i sostenitori di prospettive sentimentaliste ne hanno tratto, riacendendo, con nuovi termini e nuovi dati, il dibattito tra razionalisti ed antirazionalisti rispetto al giudizio morale. Come risulterà chiaro, se le tesi antirazionaliste riguardo alla formazione dei giudizi e delle decisioni morali dovessero avere la meglio, il progetto di una educazione delle emozioni che tenti di informare la dimensione affettiva con i contenuti cognitivi elaborati per via riflessiva risulterebbe incoerente e dovrebbe essere abbandonato. Obiettivo della discussione che segue è mostrare come le

<sup>145</sup> Ho già segnalato come questo assunto di tipo metodologico sia in linea con la prospettiva proposta da Dewey in *Le fonti di una scienza dell'educazione*, cit., dove si delinea con chiarezza l'esigenza di distinguere concettualmente il piano descrittivo-esplicativo, proprio dell'atteggiamento scientifico, dal piano riflessivo-normativo proprio dell'atteggiamento filosofico-educativo, ed al tempo stesso si sottolinea l'importanza del riconoscimento di una loro profonda sinergia a livello pragmatico. Un simile auspicio di interdisciplinarietà (specialmente con le scienze cognitive e la psicologia sociale) si riscontra recentemente nel campo dell'etica, sia sul piano metaetico che sul piano di etica normativa: si veda, per una introduzione specialistica ma comprensiva, M. CHRISTEN et al. (a cura di), *Empirically Informed Ethics, Morality between Facts and Norms*, Cham, Springer, 2014.

<sup>146</sup> Nel prosieguo discuteremo il tanto discusso J. HAIDT, *The Emotional Dog and its Rational Tail*, in "Psychological Review", 4, 2001, pp. 814-834, che qui funge da esempio paradigmatico di un modello che implica determinate assunzioni ed implicazioni teoriche. Per altri studi empirici che giungono a conclusioni analoghe si vedano: S. CLARK, *SIM and the City: Rationalism in Psychology and Philosophy and Haidt's Account of Moral Judgments*, in "Philosophical Psychology", 21, 2008, pp. 799-820; S. SHNALL, J. HAIDT, G. L. CLORE e A. H. JORDAN, *Disgust as Embodied Moral Judgement*, in "Personality and Social Psychology Bulletin", 8, 1096-109; T. WHEATLEY e J. HAIDT, *Hypnotic Disgust Make Moral Judgment More Severe*, in "Psychological Science", 10, 780-84.

evidenze empiriche sulla rilevanza delle emozioni per i giudizi e le decisioni morali costituiscano una importante smentita di forme di razionalismo radicale, senza tuttavia costituire una seria obiezione per una prospettiva di razionalismo moderato, che assegna un ruolo importante al ragionamento morale nella formazione di emozioni.

Si ricordi quanto si è sin qui sostenuto, in accordo con l'analisi di Kristjánsson, riguardo al razionalismo radicale in epistemologia morale: che i giudizi morali sono – e dovrebbero essere per risultare fondati, ossia razionali ed appropriati – essenzialmente basati sulla ragione e non sulle emozioni, che le attività di tipo riflessivo sono quelle che garantiscono l'accesso epistemico a buone ragioni normative in grado di offrire, se ben sviluppate, valide ragioni per giustificare un determinato giudizio morale ed i comportamenti in accordo con esso (la teorie di sviluppo morale di Kohlberg e Piaget esemplificano questa posizione, inscrivendosi non a caso in una tradizione ispirata all'etica kantiana)<sup>147</sup>. Occorre però approfondire tale caratterizzazione della posizione razionalista, mettendo meglio a fuoco quali siano le sue implicazioni empiriche, per poter svolgere un'analisi critica di alcune evidenze prodotte dalla ricerca psicologica e per individuare più chiaramente cosa sia distintivo di una forma di razionalismo moderato, l'opzione qui difesa per rendere conto del ruolo che una prospettiva educativa può giocare entro un'etica delle emozioni.

La posizione razionalista, in generale, sostiene che i giudizi morali siano basati su ragioni, e che le ragioni che un soggetto ha siano psicologicamente determinanti per formulare un giudizio morale di un certo tipo. Naturalmente si possono distinguere due significati di *ragione* qui: da un lato le ragioni intese come *motivazioni* o *cause* possono spiegare un certo giudizio o comportamento morale (ad esempio un soggetto può giudicare moralmente più grave una trasgressione commessa da una persona per la ragione che è appartenente ad una minoranza etnica), dall'altro abbiamo *ragioni normative*, quelle a cui si fa riferimento per giustificare un dato giudizio o comportamento. Nel nostro esempio, il soggetto in questione potrebbe addurre, come ragione normativa, che gli appartenenti ad una minoranza etnica dovrebbero esprimere riconoscenza nei confronti della comunità che la ha accolta e che una trasgressione delle norme locali merita pertanto un biasimo maggiore. Come si può ben vedere da questo esempio (in cui il soggetto giudicante manca di riconoscere il principio basilare di uno stato di diritto per cui la legge è uguale per tutti), non solo la ragione motivante non costituisce una buona ragione a livello normativo, ma una (cattiva) ragione normativa compare nella *spiegazione causale* della formazione del giudizio del soggetto. Sarebbe la credenza in una cattiva ragione dunque (cioè che la giustizia distributiva e la proporzionalità della pena possano dipendere dall'appartenenza etnica) ciò che conduce il soggetto a formulare il suo giudizio morale.

Quel che più interessa, in breve, è mettere a fuoco il fatto che un razionalista, tipicamente, è interessato a difendere il ruolo causale e motivante che le ragioni normative possono avere nella formulazione del giudizio morale, a sua volta ritenuto

<sup>147</sup> K. KRISTJÁNSSON, *Emotion education without ontological commitment?*, cit.; *Virtuous Emotions*, cit., pp. 31-48.

rilevante per il comportamento morale che l'agente esprime<sup>148</sup>. È esattamente questa la tesi che il fronte antirazionalista (fronte variegato che ho sin qui unificato, per ragioni di semplicità, sotto il nome di *sentimentalismo*) intende falsificare, facendo appello ad una serie di studi empirici che dimostrano come le persone, abitualmente, non fanno affatto ricorso ad alcun tipo di ragione per esprimere giudizi morale e compiere scelte morali, i quali sarebbero causalmente connessi ad intuizioni emotivamente cariche, attivate da stimoli ambientali, veloci e in larga parte automatiche e fuori dal nostro controllo. Nel vasto panorama della psicologia sul giudizio morale di tipo sperimentale, una delle proposte più influenti e più rappresentative delle tesi antirazionaliste è costituita indubbiamente dal modello socio intuizionista proposto da Jonathan Haidt (*Social Intuitionist Model*, SIM)<sup>149</sup>.

Per osservare più da vicino quali sono le tesi contrapposte del dibattito, risulta utile prendere in esame alcuni passaggi di Mortari, una delle figure prominenti della pedagogia italiana in merito all'educazione affettiva e all'educazione morale<sup>150</sup>. La Mortari si colloca, in base alle definizioni date sin qui, nel campo razionalista,

<sup>148</sup> Autori come C. KOORSGARD, *The Sources of Normativity*, New York, Cambridge University Press, 1996; T. M. SCANLON, *What we Owe to Each Other*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1998; J. D. VELLEMAN, *The Possibility of Practical Reason*, New York, Oxford University Press, 2000, condividono questo convincimento. H. SAUER, in *Moral Judgments as Educated Intuitions*, Cambridge, MA, MIT Press, 2017, p. 27, si riferisce a questo punto con il nome "Effectiveness Thesis", secondo cui le ragioni normative che i soggetti hanno per i loro giudizi morali compaiono nella vera spiegazione causale sul perché hanno formulato quei giudizi. Questa, secondo Sauer, la tesi qualificante del razionalismo sulla psicologia del giudizio morale. In ambito psicologico, oltre ai già ricordati Kohlberg e Piaget, un autore di riferimento più recente come Turiel sembra condividere l'assunto secondo cui il ragionamento morale esplicito è un fattore causale, cfr. E. TURIEL, *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*, New York, Cambridge University Press, 1983.

<sup>149</sup> Il lavoro di J. HAIDT che ha scosso il dibattito e a cui hanno fatto seguito numerose ricerche sperimentali è l'ormai celebre *The Emotional Dog and Its Rational Tail: a Social Intuitionist Approach to Moral Judgement*, cit. Dato che il lavoro di questa ricerca è di tipo teorico, non saranno discussi gli aspetti metodologici o le repliche sperimentali, quanto i presupposti concettuali e le implicazioni che sono state tratte dai risultati sperimentali. Per una revisione critica della letteratura empirica che mette in discussione le conclusioni tratte dal modello socio-intuizionista, si veda T. PÖLZLER, *Moral Judgements and Emotions: A Less Intimate Relationship than Recently Claimed*, in "Journal of Theoretical and Philosophical Psychology", 35, 2015, pp. 177-195.

<sup>150</sup> Luigina Mortari, nel contesto della comunità di studiosi di pedagogia in Italia, è forse la figura che sta svolgendo il lavoro più affine alla prospettiva sviluppata nella presente ricerca per connettere l'indagine educativa sull'affettività con l'indagine etica. A differenza di Mortari però, la quale attinge anche alla tradizione fenomenologica continentale, ho preferito delimitare la letteratura di riferimento alla filosofia delle emozioni e alla *Virtue Ethics* di matrice analitica, oltretutto alla letteratura pedagogica italiana rilevante. Oltre ai già citati L. MORTARI, V. MAZZONI, *Le virtù a scuola: questioni e pratiche di educazione etica*; L. MORTARI, F. VALBUSA, *Far fiorire la consapevolezza delle emozioni: una filosofia dell'educazione affettiva*, in "Philosophical News", si vedano: L. MORTARI e F. VALBUSA, *Affective Responses and Personal Flourishing*, in "Phenomenology and Mind", 5, 2013, pp. 66-73; L. MORTARI e V. MAZZONI, *L'umano fiorire attraverso le virtù. Questioni e pratiche di educazione etica*, in "Orientamenti Pedagogici", 365, 2016, pp. 539-551; L. MORTARI *Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience*, in "European Journal of Educational Research", 4, 2015, pp. 157-176; M. UBBIALI e L. MORTARI, *The "MelArete" Project: Educating children to the Ethics of Virtue and of Care*, in "European Journal of Educational Research", 3, 2017, pp. 269-278; L. MORTARI e F. VALBUSA, *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, FrancoAngeli Milano, 2017; L. MORTARI, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.

privilegiando un approccio cognitivo delle emozioni, e assegnando alla riflessione sui propri stati affettivi il ruolo educativo principale nell'orientare le proprie valutazioni (quelle morali incluse). Alcune sue formulazioni di questa tesi generale risultano particolarmente utili per illustrare tesi sottese all'approccio razionalista che pare opportuno tenere distinte, poiché alcune sembrano essere effettivamente falsificate dal modello socio-intuizionista, mentre altre rimangono un valido fondamento al razionalismo moderato che qui interessa specificare (e che, in ultima analisi, anche l'Autrice sembra sostenere). In *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, leggiamo che “la vita affettiva sarebbe dunque *l'epifenomeno* di contenuti cognitivi che si attualizzano in processi di valutazione in cui trova espressione un preciso orientamento di valore”, ed in *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, troviamo una affermazione simile ma ancora più stringente: “il sentire può essere considerato un *epifenomeno della componente proposizionale propria del pensiero*”<sup>151</sup>. In questa ulteriore specificazione, ritroviamo i punti messi a fuoco finora sulla relazione tra ragioni e stati affettivi nella genesi del giudizio morale “individuare che un vissuto affettivo è *conseguente* a una valutazione fondata delle cose o che, invece, dipende da una valutazione che manca di elementi di realtà è determinante per la possibilità di lavorare di lavorare sui vissuti affettivi”<sup>152</sup>. Ritroviamo qui le tesi di fondo che la presente ricerca intende articolare e difendere: (1) che c'è una relazione stratta tra valutazione morale e stati affettivi, in particolare le emozioni; (2) che le valutazioni stesse possono essere ben fondate o fallaci (3) che la fondatezza delle valutazioni ha a che vedere con aspetti della realtà e non sono attribuzioni di significato meramente soggettive. Tuttavia, occorre analizzare a fondo in che senso un “vissuto affettivo” risulti “*conseguente*” ad una valutazione potenzialmente “fondata”, se non si vuole esporre l'approccio di educazione affettiva qui sostenuto alle critiche mosse da parte del modello socio-intuizionista.

La direzione del processo qui descritto procede dal pensiero (giudizio) al vissuto affettivo, il quale offrirebbe la componente esperienziale, qualitativa e motivazionale del pensiero che lo ha generato. Si afferma, cioè, che in qualche senso, è proprio il pensiero relativo ad un orientamento valoriale, ossia il giudizio morale, ciò che sta alla base, sottende o fonda la manifestazione affettiva ad esso corrispondente, la quale a sua volta giocherebbe un ruolo di motivazione nel generare scelte e comportamenti. Ma come dovremmo interpretare, più precisamente, questa precedenza o priorità della dimensione di pensiero sulla dimensione affettivo-motivazionale, che sola consentirebbe all'educazione delle emozioni di poter sviluppare criteri razionali?

Proprio su questo punto si gioca la sfida antirazionalista. Tornando alla formulazione di Mortari, se per “*conseguente*” intendiamo che lo stato affettivo sia “causalmente conseguente”, e dunque successivo ad una valutazione condotta attraverso un

<sup>151</sup> L. MORTARI, *L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva*, cit., p. 19; *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, cit., p.34, corsivi miei. Sosterrò, basandomi su ulteriori passaggi, che l'Autrice non è vincolata a tesi di razionalismo radicale come quelle che il modello socio-intuizionista è in grado di smentire. Tuttavia, occorre notare come il riferimento al contenuto proposizionale, che Mortari deriva dalla teoria di Nussbaum, renda difficile l'attribuzione di emozioni in senso proprio a bambini in età prelinguistica o ad animali non umani, come messo in rilievo nella discussione sulle teorie delle emozioni (cfr. cap. II).

<sup>152</sup> L. MORTARI, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, cit., p. 42., corsivo mio.

pensiero o un ragionamento, questa visione (spesso data per buona dai modelli razionalisti), incontra serie difficoltà da un punto di vista della sua adeguatezza empirica, se invece con “conseguente” si intende “coerente, in accordo con” una valutazione che implica *anche* il ricorso a forme di riflessività conscia di tipo proposizionale, allora potrà essere difeso un approccio moderatamente razionalista, compatibile sia coi risultati sperimentali che con la tesi secondo cui la riflessione morale può e deve avere un ruolo importante nella formazione della dimensione affettiva. Ossia, che possiamo ragionevolmente pensare e progettare strategie educative nel quadro di un’*etica razionale delle emozioni*.

Nel volume *Moral Judgments as Educated Intuitions* – che a pochi mesi della pubblicazione sta già mostrando di avere la forza argomentativa di rinnovare il dibattito in difesa di una prospettiva di razionalismo moderato finemente articolata– Hanno Sauer offre una formulazione quasi esattamente speculare a quella di Mortari per caratterizzare l’antirazionalismo implicato dal modello socio-intuizionista di Haidt, che offre evidenze convincenti secondo cui “il ragionamento morale delle persone è decisamente un *epifenomeno*: le persone giungono ai loro giudizi intuitivamente ed automaticamente; gli episodi di ragionamento conscio sono mere razionalizzazioni di queste intuizioni *a posteriori*”<sup>153</sup>.

Il modello socio-intuizionista respinge l’immagine razionalista classica di un agente morale che, grazie ad una accurata riflessione, è in grado di soppesare le ragioni e formulare una valutazione conscia in forma proposizionale la quale spiega – in quanto concorre a livello causale – il giudizio morale ad essa conseguente (ed eventualmente i fenomeni affettivi associati). Ciò che starebbe alla base dei nostri giudizi morali non sarebbero altro che reazioni istintive compiute automaticamente, con un coinvolgimento quasi nullo delle facoltà riflessive, che sarebbero attivate solo per ricostruire e giustificare a livello sociale convinzioni morali già saldamente radicate a livello affettivo<sup>154</sup>.

Com’è chiaro, questo modello mina a fondo la tenuta razionale del proposito di una educazione delle emozioni che assegni un ruolo importante, seppur affatto esclusivo, alla riflessione sui propri stati affettivi, sulle proprie inclinazioni e sulle proprie ragioni moralmente rilevanti. Nelle parole di Paxton e Greene, “se [il modello socio-intuizionista, SIM] è corretto, allora tentare di coinvolgere gli altri attraverso le loro abilità riflessive, mandando messaggi alla ‘testa’ anziché al ‘cuore’, sarebbe un esercizio futile. Infatti, a seconda di cosa intendiamo con ‘ragionamento’, il SIM non consente affatto una reale ‘persuasione razionale’. Secondo il SIM, possiamo dire cose nella speranza nella speranza di modificare le intuizioni morali altrui, ma è impossibile convincere qualcuno a mettere da parte le proprie intuizioni e, invece, raggiungere una conclusione alternativa e contro-intuitiva basata sul ragionamento”<sup>155</sup>. Naturalmente, su queste basi l’educazione si potrebbe configurare solo come opera di condizionamento all’acquisizione di un *set* di norme ritenute valide, per motivi del tutto

<sup>153</sup> H. SAUER, *Moral Judgments as Educated Intuitions*, cit., p. 5., trad. aut.

<sup>154</sup> “*Gut Reactions*”, reazioni istintive, è infatti il titolo del volume che sviluppa una delle più influenti e sofisticate teorie in filosofia delle emozioni che sostiene questa prospettiva: vedi J. PRINZ, *Gut Reactions. A Perceptual Theory of Emotion*, cit.

<sup>155</sup> J. M. PAXTON e J. D. GREEN, *Moral reasoning: Hints and allegations*, in “Topics in Cognitive Science”, 3, 511-527, p. 514, citato in H. SAUER, *Moral Judgments as Educated Intuitions*, cit., p. 38.

contingenti, dal gruppo sociale e dei soggetti che dell'educazione gestiscono i vari processi. Se però si vuole riconoscere alla logica inerente all'educazione in ambito morale una tensione a trascendere ciò che è acquisito per un'apertura a qualcosa che sia "effettivamente migliore" o "più prossimo al bene o al vero", è necessario poter assegnare un ruolo genuino alla riflessione morale<sup>156</sup>.

Ma vediamo adesso più da vicino il contenuto dell'esperienza chiave, oramai celebre in letteratura, su cui è costruito il modello socio-intuizionista. Per testare il modo in cui i soggetti giungono ad un giudizio morale, ed il ruolo che il ragionamento svolge in questo processo, Haidt invita ad esprimere il proprio verdetto su uno dei tabù morali più forti e radicati, l'incesto, ricorrendo ad uno stratagemma assai ingegnoso. Ai partecipanti all'esperienza viene fatta leggere una storia fittizia in cui viene praticato l'incesto con l'intento di evocare una reazione intuitiva basata su una emozione di disgusto e ripugnanza e viene poi chiesto se considerano tale pratica moralmente accettabile<sup>157</sup>. Com'è facile prevedere, la quasi totalità dei partecipanti ha risposto negativamente, sostenendo che l'episodio di incesto descritto fosse moralmente negativo. Quando veniva chiesto per quali ragioni ritenessero negativo l'episodio, le risposte facevano riferimento al danno emotivo e psicologico che i due ragazzi avrebbero potuto riportare, o al rischio che una gravidanza tra consanguinei comporta. Se non che, il testo che i soggetti avevano appena letto rendeva esplicito che questi due ordini di ragioni fossero fuori gioco (cfr. nota 12 a piè di pagina). Molti altri soggetti semplicemente rispondevano "non lo so, non riesco a spiegarlo, so solo che è sbagliato!"<sup>158</sup>. L'autore chiede a questo punto: "Ma quale modello consente che una persona conosca che qualcosa è sbagliato senza sapere perché?"<sup>159</sup>. Non certo un modello come quello razionalista classico (che qui si ho chiamato *radicale*) che assegna alla riflessione morale sulle proprie valutazioni, seppur spesso in modo implicito, il ruolo-chiave di *causare* i nostri giudizi, oltretutto di offrirne, potenzialmente, un'adeguata giustificazione.

<sup>156</sup> Pensiamo a quanto possa essere rilevante che il ragionamento morale sia effettivamente una potenziale fonte di riaggiustamento e trasformazione delle proprie credenze, attitudini e comportamenti, in un contesto educativo inserito in una società multiculturale. Poniamo che una persona, ad esempio a scuola, manifesti credenze, atteggiamenti ed emozioni marcatamente sessiste, le quali però risultano perfettamente in linea con le norme ed i valori della sua famiglia e della sua cultura di appartenenza: quale sarebbe un approccio ragionevole da parte di un educatore sinceramente impegnato nel proprio lavoro? Quello di sospendere il giudizio in nome di un pieno relativismo culturale? Quello di tentare di innescare intuizioni morali non-sessiste, *senza credere che esse stesse abbiano giustificazione alcuna*, ma solo sulla base del fatto che lui stesso le prova? O non dovrebbe piuttosto attivare un processo dialogico di esplicitazione delle credenze, valutazione della loro ragionevolezza, articolazione di ragioni alternative? Ovviamente un certo grado di malleabilità delle *proprie* ragioni morali è un ingrediente necessario per evitare un atteggiamento dogmatico e aprire la possibilità stessa di un dialogo genuino.

<sup>157</sup> Il testo su cui si basa l'esperienza recita: "Julie e Mark sono fratello e sorella. Stanno facendo un viaggio in Francia durante le vacanze estive. Una notte si trovano soli in un bungalow vicino alla spiaggia. Decidono che sarebbe stato interessante e divertente se avessero provato a fare l'amore. Come minimo, sarebbe stata una nuova esperienza per entrambi. Julie stava già prendendo la pillola anticoncezionale, ma Mark usa anche un preservativo, per sicurezza. Conservano quella notte come un segreto speciale, che li fa sentire ancora più vicini l'uno all'altra. Cosa ne pensi, è stato OK per loro fare l'amore?", in J. HAIDT, *The Emotional Dog and Its Rational Tail: a Social Intuitionist Approach to Moral Judgement*, cit., p. 814, trad. aut.

<sup>158</sup> *Ibidem*, trad. aut.

<sup>159</sup> *Ibidem*, trad. aut.

La riflessione quindi, cara al razionalista, altro non sarebbe che una forma di raziocinio – non di rado distorta da pregiudizi e distorsioni – elaborata dai soggetti interamente *post-hoc*, con la funzione di persuadere soggetti rilevanti della propria cerchia sociale e rinsaldare legami di appartenenza. Il ragionamento morale, questa la tesi socio-intuizionista, avviene tipicamente *dopo* che il giudizio morale è stato raggiunto, e non figura affatto nella effettiva spiegazione di come arriviamo a giudicare e scegliere in situazioni moralmente rilevanti. Come se non bastasse, le ragioni che i soggetti adducono per giustificare i giudizi morali che hanno espresso sono molto spesso incoerenti con i giudizi stessi, o inconsapevoli rispetto alle variabili sperimentali che li hanno indotti a formulare un giudizio rispetto ad un altro. Il ruolo tradizionalmente assegnato alle capacità riflessive nell'aprire le porte ad un miglioramento morale (nella prospettiva che qui interessa, attraverso una educazione delle emozioni), si baserebbe su false convinzioni sul ruolo che le ragioni possono svolgere nella nostra moralità. Commentando i risultati sperimentali basati sul modello socio-intuizionista di Haidt, Prinz afferma che “i valori di base sono realizzati nella nostra psicologia in modo tale da risultare esclusi da certe pratiche di giustificazione [...] gli adulti ordinari hanno valori che non sono sostenuti da un insieme di ragioni accuratamente pensate. Sono l’attuazione di reazioni istintive”<sup>160</sup>.

Le dispute e le giustificazioni morali, sostiene la prospettiva sentimentalista non sono efficaci nel produrre cambiamenti, poiché “le persone normalmente non rivedono le loro valutazioni morali quando le loro ragioni vengono smontate. Riconoscono che le loro ragioni sono viziate, ma si attaccano tenacemente alle loro inclinazioni”<sup>161</sup>. La tesi-chiave che si intende negare, ricordiamo, è che le abilità riflessive ed il ragionamento esplicito (sia a livello intrapersonale che interpersonale) non stiano in *connessione causale* con i nostri giudizi morali e con le manifestazioni affettive, motivazionali e sociali eventualmente associate. Prima di presentare una difesa del ruolo della riflessione per l’educazione razionale della sfera morale, senza tuttavia dismettere la centralità delle emozioni, occorre esaminare due ulteriori tesi che il modello socio-intuizionista sostiene. In linea con le sue radici sentimentaliste, infatti, il modello socio-intuizionista porta ancora più a fondo la critica contro il ruolo della riflessione in ambito morale.

Haidt individua quattro problemi fondamentali che il modello razionalista di giudizio morale non riesce a trattare adeguatamente, i quali articolano la tesi centrale riguardo l’inefficacia causale della riflessione. (1) “Problema del doppio processo: c’è un processo intuitivo in funzione, pervasivo e poco studiato”, secondo cui il giudizio morale è realizzato da un processo rapido, automatico, non-conscio e fuori dal nostro controllo diretto, attivato e guidato da emozioni morali, che portano ad un giudizio morale di tipo intuitivo; (2) “problema del ragionamento motivato: il processo di ragionamento è più simile ad un avvocato che difende il proprio cliente che ad un giudice o uno scienziato in cerca della verità”, secondo cui il ragionamento morale è motivato dall’interesse di persuadere altre persone rilevanti e non dall’obiettivo di raggiungere una capacità di giudizio morale più accurata; (3) “problema *post-hoc*: il processo di ragionamento costruisce prontamente giustificazioni per i giudizi intuitivi,

<sup>160</sup> J. PRINZ, *The Emotional Construction of Morals*, cit., p. 32.

<sup>161</sup> *Ivi*, p. 31.

causando l'illusione di un ragionamento oggettivo", secondo cui la natura del ragionamento morale è di tipo prevalentemente confabulatorio, i giudizi sarebbero ricostruzioni raziocinanti, spesso impropri, di processi già avvenuti in base ad altre cause; (4) problema dell'azione: le azioni morali co-variano con le emozioni morali più che con il ragionamento morale, secondo cui la forza motivazionale degli stati abituali che concorrono alle intuizioni morali emotivamente cariche hanno un peso motivazionale molto maggiore rispetto alle ragioni che si possono fornire per le azioni corrispondenti<sup>162</sup>. In quanto segue mi concentrerò sulla natura a posteriori del giudizio morale (problema 3), sostenendo che le conclusioni antirazionaliste che il modello socio-intuizionista ne trae sono dovute ad una interpretazione intellettualistica degli stati abituali (problema 1), superando la quale lo stretto legame tra emozioni morali ed azione (problema 4) e le pratiche sociali di discussione morale (problema 2) possono essere coerentemente inscritte in una sfera razionale.

## 2. Formazione di abiti virtuosi e giudizio morale

Abbiamo visto come la tesi cardine della critica socio-intuizionista al razionalismo sia che il ragionamento morale avviene *a posteriori* rispetto ad atti intuitivi emotivamente carichi, fatto che sembra comprovato da una crescente mole di evidenze empiriche (problema 3). Questo fatto mina l'immagine classica di un agente che, se non compromesso da distorsioni di varia natura (emozioni, abitudini, pressioni contestuali, etc.), compie una valutazione riflessiva delle ragioni che potrebbero spingerlo a giudicare ed agire in un certo modo, e, raggiunta una certa conclusione più o meno accurata in base alle proprie abilità riflessive, esprime un giudizio valutativo (in forma proposizionale) a cui consegue un certo stato affettivo, una certa tendenza ad agire, etc. Strettamente connessa alle evidenze sulla inefficacia causale della riflessione, vi è la tesi che le pratiche di ragionamento e giustificazione morale, in quanto avvengono a posteriori, siano forme di *confabulazione*, ossia di ricostruzioni in cui l'agente crede sinceramente, ma sono distorte, inaccurate, incoerenti con i fatti, e servono il proposito di raccontare una storia rispettabile di se stessi ed eventualmente persuadere altri soggetti socialmente rilevanti. Ma è necessario trarre questa conclusione generale sullo statuto del ragionamento razionale in ambito morale, se accettiamo l'evidenza empirica che nei singoli episodi di giudizio morale il livello emotivo-intuitivo è preponderante su quello riflessivo?

Come cercherò di mostrare, non siamo tenuti ad accettare questa implicazione. Come si è accennato nel corso della ricerca, la teoria delle virtù aristotelica assegna un ruolo preminente alla funzione etica delle emozioni. Le emozioni sono stati affettivi che ci rivelano la presenza di un valore rilevante, focalizzano la nostra attenzione, riescono a discriminare finemente aspetti dell'ambiente attraverso attivazioni spontanee e veloci, e dispongono all'azione motivando il comportamento con cui fronteggiamo situazioni cariche di valore. Alle varie sfere di valore sono state associate, tradizionalmente, una o più virtù, e ad ogni virtù pertiene una specifica modalità emotiva.

<sup>162</sup> Questi problemi costituiscono altrettante sezioni dell'articolo J. HAIDT, *The Emotional Dog and Its Rational Tail: a Social Intuitionist Approach to Moral Judgement*, cit., pp. 819-823, trad. aut.

La coltivazione di una data virtù implica una attenzione sostenuta nei confronti delle nostre reazioni nell'ambito di una data emozione, e una (difficile) progressiva sintonizzazione dell'emozione in questione con le ragioni che la nostra riflessione morale ci consente di cogliere. Per quanto riguarda, ad esempio, il valore della protezione dal danno e da varie forme di offesa di ciò che ci è caro, una emozione rilevante sarà la rabbia: coltivare finemente il modo di provare rabbia, chiedersi se gli oggetti e le situazioni che ce la elicitano siamo appropriati, in quale grado di intensità la proviamo, e così via, concorre come componente costitutivo alla formazione della virtù della giustizia. Per quanto riguarda la realizzazione di azioni importanti per noi o per altri che implicano il fronteggiare un potenziale pericolo, la virtù in gioco è naturalmente il coraggio, virtù che implica una profonda destrezza nel padroneggiare la paura – il che non significa affatto che la paura, nel coraggioso, venga banalmente eliminata o minimizzata, ma che il coraggioso, nel corso del tempo, ha imparato a provare paura verso situazioni significative in un modo tale che la paura segnali i pericoli, lo renda pronto all'attacco o alla fuga, e così via, senza impedirgli di portare a compimento l'azione che la situazione richiede<sup>163</sup>. Il punto che qui ci interessa è che la virtù è una disposizione complessa (*hexis*), in cui le emozioni giocano un ruolo molto importante, frutto di un processo di educazione e di una assunzione di obiettivi personali *che dura l'intera vita di una persona*. Quando si sostiene, con Aristotele, che gli stati affettivi sono passibili di una educazione che li renda *perfusi di ragione*, dunque razionali e capaci di approssimarsi ad un *optimum* di tipo morale, l'oggetto di analisi è la disposizione emotiva ed il suo modo di dispiegarsi nel tempo, non il singolo episodio emotivo circostanziato in un breve lasso di tempo.

Con le parole di Stark, “sebbene non possiamo scegliere, in un dato momento, di provare rabbia o di non provarla, possiamo scegliere *nel corso del tempo* di coltivare appropriatamente l'emozione della rabbia, di modo che in ogni dato momento moralmente rilevante, proveremo rabbia appropriatamente”<sup>164</sup>. Estendere la temporalità del fenomeno preso in esame consente di sviluppare un'analisi differente del rapporto tra ragioni e gli stati affettivi, reattivi ed abituali che stanno alla base delle intuizioni morali che, nel breve lasso di tempo, ci avviene di avere. Ugualmente, se ci concentriamo sulla storia formativa dell'agente morale e sulla rilevanza educativa che la riflessione morale può avere nel lungo periodo, anche la relazione tra razionalità, volontarietà e responsabilità da un lato, e abitudine, automatismo e mancanza di controllo dall'altro, deve essere profondamente rivista. Leggiamo un passo aristotelico che anticipa e sintetizza in poche righe, sorprendentemente, il dibattito contemporaneo su questo punto: “se, quindi, come si dice, le virtù sono volontarie – infatti *siamo concausa in un certo modo anche degli stati abituali*, e per il fatto di essere persona di un certo tipo ci proponiamo un certo tipo di fine – allora anche i vizi saranno volontari, infatti la situazione è la stessa. Invece non sono abituali allo stesso modo le azioni e gli stati abituali: noi siamo padroni delle nostre azioni dal principio alla fine, se conosciamo le condizioni particolari dell'agire; per gli stati abituali siamo padroni del loro inizio, ma ciò che si aggiunge in ogni singolo caso non ci è noto [...]. Ma

<sup>163</sup> Per una illuminante e dettagliata discussione dell'emozione della paura rispetto alla virtù del coraggio, vedi S. STARK, *Virtue and Emotion*, in “Noûs”, 35, 2001, pp. 440-455.

<sup>164</sup> *Ibidem*, p. 440, trad. aut., corsivo mio.

siccome dipende da noi farne uso o no, sono volontari per questo”<sup>165</sup>. Aristotele distingue tra un’unità di analisi di breve periodo “siamo padroni delle nostre azioni dal principio alla fine”, ed unità di analisi di lungo corso “per gli stati abituali siamo padroni del loro inizio”, e solo la considerazione delle disposizioni in quanto frutto di una storia formativa consente di includere gli episodi emotivi, che sono di tipo reattivo e sfuggono in larga parte al nostro controllo nel momento in cui si manifestano, in una sfera razionale, spiegando in tal modo le pratiche di apprezzamento e biasimo delle emozioni, altrimenti incomprensibili.

Allo stesso risultato perviene l’analisi di Sauer, che trova nella distinzione tra singolo episodio e storia formativa la chiave per difendere un razionalismo moderato, capace di trattare adeguatamente le evidenze empiriche circa l’automatismo e l’abitudine delle emozioni e delle intuizioni connesse, senza dismettere il ruolo che la ragione può giocare nella sfera morale<sup>166</sup>. Se consideriamo non il singolo episodio di giudizio morale evocato da un’emozione, infatti, ma la storia formativa a causa della quale la disposizione emotiva si è sviluppata in un certo modo, la dimensione automatica ed abitudinaria non risulta più indipendente dai processi di indagine razionale (problema 1, vedi sopra), ed il fatto che spesso le pratiche di giustificazione morale razionale siano cronologicamente successive ai giudizi raggiunti per via emotivo-intuitiva può essere interpretato diversamente (problema 3). Il punto da mettere a fuoco è che dal fatto che il ragionamento morale avvenga a posteriori rispetto alla reazione emotiva e all’intuizione annessa, non consegue né che il ragionamento stesso sia una forma di confabulazione, né che le ragioni in esso esplicitate non abbiano efficacia causale, nel corso del tempo, nel formare il modo in cui un soggetto prova le emozioni e struttura le intuizioni.

Il ragionamento morale, al contrario, anche se tipicamente avviene *dopo* le intuizioni emotivamente cariche con cui giungiamo ai giudizi, è tutt’altro che superfluo. Se consideriamo l’intera storia formativa, in cui avvengono una serie di *circoli ricorsivi* di emozione-intuizione-giudizio-ragionamento, appare chiaro che la riflessione morale ha un ruolo di *feedback* sull’emozione stessa tale che il suo genuino ruolo causale nel giudizio morale è salvo: “le persone raggiungono i loro giudizi in accordo con strutture abituali di ragionamento morale che vengono attivate a livello subconscio in una situazione data. La ragione per cui [tali strutture] possono essere attivate, tuttavia, è che le ragioni morali giocano un ruolo efficace nella *acquisizione, formazione, mantenimento e correzione* di queste strutture abituali di giudizio e ragionamento. *Nel corso della educazione morale*, ragioni morali esplicite divengono letteralmente incorporate nei meccanismi emotivo-intuitivi con i quali le persone

<sup>165</sup> *EN III*, 1115a 20, p. 101, corsivo mio. Questo passo è incredibilmente attuale rispetto al vivace dibattito contemporaneo in filosofia dell’azione, in cui il problema della razionalità o intelligenza delle disposizioni abituali è un punto centrale. Si veda ad es. E. PACHERIE, *Emotion and Action*, in “European Review of Philosophy”, 2, 2002, pp. 55-90; B. POLLARD, *Can Virtuous Action be Both Habitual and Rational?*, in “Ethical Theory and Moral Practice”, 6, 2003, pp. 411-425; N. E. SNOW, *Habitual Virtuous Actions and Automaticity*, in “Ethical theory and Moral Practice”, 9, 2006, 545-561.

<sup>166</sup> In una direzione simile si sviluppa l’accurata analisi in L. BORTOLOTTI, *Does reflection lead to wise choices?*, in “Philosophical Explorations”, 3, 2011, pp. 297-313, in cui l’Autrice discrimina in quali circostanze e secondo quali processi la riflessione supporta, o al contrario ostacola, un buon andamento del processo decisionale.

rispondono agli aspetti moralmente rilevanti di una situazione”, occorre quindi ricorrere alla “nozione di ‘seconda natura’, e attingere all’idea che le emozioni possono essere *educate*. Durante il processo di educazione morale, motivi razionali si incorporano (*embodied*) nel nostro pensiero intuitivo”<sup>167</sup>.

Risulta piuttosto sorprendente che l’analisi di Sauer ricostruisca – con gli strumenti concettuali della filosofia della mente e delle scienze cognitive – un’immagine di educazione morale del tutto convergente con alcune tesi classiche riguardo l’acquisizione delle virtù e faccia ricorso a due concetti chiave dell’aristotelismo quali “abito” e “seconda natura” senza che si trovi alcun riferimento esplicito a questa tradizione filosofica<sup>168</sup>. È degno di nota, tuttavia, che per argomentare lo snodo teorico fondamentale della sua ricerca, ossia “liberare lo spazio concettuale per la possibilità di forme di cognizione automatiche e tuttavia razionali” ricorrendo alle idee di “abito” e “seconda natura”, Sauer faccia ricorso al lavoro di Pollard e Snow, due studiosi che lavorano nel quadro del neo-aristotelismo contemporaneo<sup>169</sup>.

Il modello socio-intuizionista della psicologia del giudizio morale – che qui è discusso come caso rappresentativo delle tesi caratteristiche delle versioni più “robuste” di sentimentalismo – considera i concetti di automatico e abituale da un lato e a-razionale dall’altro, come coestensivi. Un processo che si presenta come automatico e abituale dunque (come le emozioni e le intuizioni) non può essere considerato razionale. È solo in base a questa assunzione intellettualistica, tutt’altro che garantita, che dal fatto che il giudizio morale avvenga tipicamente dopo le emozioni e le intuizioni morali, si può sostenere che non gioca alcun ruolo effettivo nella formazione dei processi abituali stessi, e che quindi sia di tipo confabulatorio. Tuttavia, l’identificazione di “automatico”, “disposizionale”, “abituale” e “spontaneo” con “a-razionale” o “irrazionale” sta ricevendo una profonda messa in questione e non dovrebbe essere accettata acriticamente<sup>170</sup>. Se un processo può legittimamente essere sia “disposizionale”, “spontaneo”, “abituale” che “razionale” allo stesso tempo, allora il razionalismo moderato riguardo al rapporto tra emozioni e giudizio morale risulta un approccio teorico coerente, in cui il concetto di educazione, dispiegata nel tempo, gioca un ruolo chiave. L’educazione, infatti, è sia un concetto che una pratica in cui l’orientamento verso un fine è costitutivo, la logica stessa dell’educazione comporta uno scopo e la tensione verso una meta. Ed è questo il punto qualificante sulla cui base si può distinguere una disposizione (a sentire, agire o pensare in certo modo) in quanto frutto di mero condizionamento e “cieca” alle ragioni, ed una disposizione in quanto frutto di una storia educativa che l’ha resa “aperta” e responsiva alle ragioni. L’educazione delle emozioni in quanto aspetto cruciale delle virtù, com’è chiaro, rientra in quest’ultimo caso: “le azioni automatiche orientate verso un fine sono compiute per una

<sup>167</sup> H. SAUER, *Moral Judgments as Educated Intuitions*, cit., p.48, corsivo dell’autore; e p. 52, corsivo dell’autore, trad. aut.

<sup>168</sup> La mia congettura per questa vistosa assenza è che Sauer, il quale dichiara di voler rimanere su un piano metaetico senza pronunciarsi in merito a tesi di etica normativa, preferisca evitare riferimenti ad un autore come Aristotele in cui il piano metaetico, quello normativo e quello descrittivo sono inestricabilmente connessi.

<sup>169</sup> I riferimenti a Pollard e Snow in H. SAUER, *Moral Judgments as Educated Intuitions*, cit., si trovano nella discussione alle pp. 61-67.

<sup>170</sup> Cfr. nota a piè di pagina n. 24.

ragione. La ragione per cui sono compiute queste azioni abituali, divenute automatiche, è di servire agli obiettivi dell'agente, cronicamente accessibili. Dunque, le azioni abituali e divenute automatiche che sono dipendenti da un fine (*goal-dependent*), sono frutto di un'intenzione (*purposive*). La ragione per agire dell'agente – di servire un fine sempre presente (*a chronic goal*) – non è presente alla sua coscienza al momento dell'azione. Nondimeno, è operativo nella sua economia psicologica. È un fattore motivante che spiega le sue azioni”, dunque, “le azioni abituali virtuose sono razionali perché sono al servizio dei fini dell'agente. La loro dipendenza da un fine le rende frutto di intenzione e fornisce loro una base razionale”<sup>171</sup>.

La tesi squisitamente aristotelica secondo cui le emozioni, attraverso un accurato *labor limae* educativo di cui il soggetto si può man mano assumere la responsabilità (se adeguatamente supportato nella fase iniziale di crescita), possono progressivamente venir *perfuse* dalle migliori ragioni morali a disposizione – in funzione di fini – in modo tale che stati affettivi, desideri e conoscenza razionale convergano nel senso di un accordo armonico nella psicologia dell'agente virtuoso, sembra qui decisamente calzante<sup>172</sup>. La classica tesi dello Stagirita secondo cui l'educazione morale è un processo socialmente condiviso che si avvia con la creazione di “abiti buoni” e che cresce gradatamente in grado di spontaneità, efficacia, capacità di fine adattamento alle situazioni e approvazione riflessiva da parte dell'agente stesso collima quasi esattamente con le conclusioni a cui giunge Sauer: “come ogni altro tipo di educazione, l'educazione delle intuizioni morali è un processo di formazioni di abiti (*habitualization*). Il livello di automatismo con cui un giudizio intuitivo è elicitato incrementa con il numero di ripetizioni, un processo che consiste in una ‘migrazione’ dei processi cognitivi controllati e impegnativi nel sistema intuitivo, quasi-percettivo, e spontaneo dell'agente”<sup>173</sup>.

Le emozioni, gli atteggiamenti e le azioni spontanee ed intuitive, insomma, mostrano un potenziale di razionalità proprio se considerate sotto il profilo della storia formativa che le ha portate ad essere strutturate in un determinato modo. Secondo il razionalismo radicale, come abbiamo detto, le emozioni non costituiscono un oggetto pertinente di educazione morale, proprio in quanto fenomeno prototipico di una automaticità di cui non si riconosce alcun aspetto potenzialmente razionale. Il sentimentalismo prende parte opposta, sostenendo che le emozioni facciano inevitabilmente la parte del leone nel determinare i nostri giudizi e le nostre scelte morali, e che il ricorso alla riflessione in ambito morale sia inefficace ed illusorio. Entrambe queste opzioni condividono il presupposto secondo cui ciò che è profondamente ingranato nelle

<sup>171</sup> N. E. SNOW, *Habitual Virtuous Actions and Automaticity*, cit., p. 552; 558.

<sup>172</sup> Il punto decisivo che apre ad una relazione di potenziale armonizzazione tra “passioni” e “ragioni”, e non di opposizione o mero controllo, è che i processi abituali ed automatici sono potenzialmente permeabili, malleabili, plastici e aperti nei confronti delle ragioni stesse. Nei termini della teoria del doppio processo, operazioni cognitive articolate, esplicite, lente e cognitivamente costose (sistema I), possono migrare, nel corso del tempo e sulla base di ripetizione e apprendimento, in strutture cognitive e comportamentali veloci, automatiche e spontanee (sistema II): vedi ad es. D. KAHNEMAN e S. FREDERICK, *Representativeness Revisited: Attribute Substitution in Intuitive Judgement*, in T. GILOVICH, D. GRIFFIN e D. KAHNEMAN (a cura di), *Heuristic and Biases: The Psychology of Intuitive Judgement*, New York, Cambridge University Press, 2002; R. M. HOGARTH, *Educating Intuition*, Chicago, University of Chicago Press, 2001.

<sup>173</sup> H. SAUER, *Moral Judgments as Educated Intuitions*, cit., p. 72.

nostre inclinazioni e si manifesta con automatismo e spontaneità è *ipso facto* non-razionale. Ho, infine, tentato di mostrare che la tenuta di questo presupposto comune è seriamente messa in questione dai risultati raggiunti in diversi dibattiti. Alla luce delle analisi svolte sulla relazione tra emozioni e giudizio morale, siamo ora nella posizione di giustificare con maggior chiarezza le due tesi anticipate sopra (cfr. par. 1), la prima di teoria delle emozioni, la seconda, ad essa connessa, di natura educativa.

(1) *le teorie delle emozioni di tipo giudicativo sono inadeguate nel rendere pienamente conto del rapporto tra emozione e giudizio morale, una componente corporea è parte integrante dell'atto valutativo che le emozioni costituiscono, pena lo scivolamento da una versione di razionalismo moderato ad una versione di razionalismo radicale.*

Ricordiamo che le famiglie di teorie che assimilano strettamente le emozioni a forme di giudizio valutativo (*à la* Nussbaum), hanno suscitato una serie di obiezioni da parte dei sostenitori modelli che riconducono le emozioni ad una forma di percezione valutativa proprio in quanto non tengono nella debita considerazione la dimensione corporea e materiale delle emozioni, che si sostanzia in una serie di alterazioni corporee e si rende manifesta in un sentire dotato di una fenomenologia caratteristica. La discussione sul rapporto tra emozione e giudizio morale supporta questo tipo di riserve, mettendo in rilievo l'innegabile peso che i processi di interazione con gli aspetti dell'ambiente rilevanti alla valutazione (morale) hanno *in quanto incarnati* (*embodied*), e per così dire depositati in meccanismi intuitivi e spontanei la cui natura materica risulta ineliminabile. L'accento sulla forma proposizionale del contenuto cognitivo delle emozioni quindi non esaurisce l'analisi di cosa sia essenziale ad un'emozione. Come spero di aver mostrato, ciò di cui abbiamo bisogno è di un allargamento – inclusivo del corpo e dei suoi modi abituali, spontanei e non deliberativi – dell'idea di cognizione e, di conseguenza, della nozione di razionalità.

(2) *l'educazione delle emozioni dovrebbe includere sia strategie di chiarificazione concettuale che di formazione di abiti, grazie al coinvolgimento del corpo e dell'azione.* L'appello alla riflessione e alla comprensione delle emozioni come principale strumento per una loro educazione, abbiamo visto, deve fare i conti con evidenze empiriche inequivocabili: le abilità di ragionamento spesso si infrangono contro la consistenza di strutture abituali depositate in disposizioni profondamente radicate nel corpo, nel modo di sentire, nella tendenza ad agire in un certo modo, nell'organizzazione dell'attenzione, e così via. Una tale frizione non può essere ignorata, a meno che non ci si rifugi nella pia speranza che l'esortazione a "riflettere di più e meglio" produca i risultati sperati. Allo stesso tempo, abbiamo visto, possiamo considerare la dimensione abituale, spontanea ed intuitiva come costitutivamente permeabile alle ragioni e potenzialmente razionale. L'educazione ad un'etica razionale delle emozioni, dunque, dovrà consistere sia di attività focalizzate sulle abilità di ragionamento morale sia di attività in cui l'esposizione a situazioni moralmente rilevanti e coinvolgenti offra l'occasione di attivazione di emozioni e intuizioni morali. L'interazione con gli stimoli rilevanti infatti sembra essere una componente dell'educazione morale senza la quale l'esercizio riflessivo è destinato a restare inefficace, se non addirittura fuorviante. Con le parole di Mortari "sapere cosa si pensa e cosa si pensa quando la mente vive certe esperienze, e come questo sentire influenzi l'agire, mette nelle condizioni di sapere in quali direzioni orientare l'autoformazione. Ma accanto a questa

interpretazione razionale del processo di costituzione del sé non possiamo non considerare la visione pratica secondo la quale ci si modifica soprattutto agendo”<sup>174</sup>.

### 3. Sull’appropriatezza delle emozioni

Sulla base del quadro teorico assunto sul rapporto tra emozione, valore e giudizio morale ad un livello più generale ed astratto, possiamo ora addentrarci ad un livello di analisi più concreto nelle specificità della concezione delle emozioni e del loro ruolo etico, ossia in una peculiare *etica delle emozioni*. Ricordiamo che, di qui innanzi, ci siamo lasciati alle spalle la discussione metaetica sulla natura e il funzionamento del giudizio morale (ontologia ed epistemologia del valore morale), per addentrarci entro una peculiare proposta di etica delle emozioni: ad entrambi i livelli la prospettiva educativa sulle emozioni risulta inerente alla comprensione stessa dei fenomeni indagati. Sul piano metaetico, l’idea di formazione consente di rendere conto del rapporto tra emozioni e giudizi morali offrendo una terza via tra razionalismo radicale ed anti-razionalismo, sul piano etico-normativo il tentativo stesso di esplicitare il valore morale costitutivo delle emozioni chiama in causa l’idea di formazione in quanto tensione trasformativa verso il bene maggiore.

Occorre però chiarire innanzitutto, prima ancora di discutere la validità di specifiche tesi normative, cosa significa proporre un’etica delle emozioni in generale. Pensare – e a maggior ragione progettare o tentare di praticare – un’etica delle emozioni significa fare appello, in un qualche senso ancora da specificare, a determinate modalità, proprietà, condizioni o parametri, la presenza dei quali renda un dato fenomeno emotivo desiderabile, ottimale o appropriato in una data circostanza. Solo la concezione di un ideale regolativo di riferimento – auspicabilmente coerente e ben costruito a livello teorico e realizzabile a livello empirico – rende intelligibile il proposito di una educazione delle emozioni in generale e tanto più di un’educazione delle emozioni che presuma di avere valore etico. L’idea generale che si vuole qui sviluppare è che un certo fenomeno emotivo possa essere (o meno) razionale, dove la razionalità costituisce un valore che un’etica delle emozioni si impegna a concettualizzare ed articolare, offrendo una prospettiva formativa coerente per l’educazione delle emozioni<sup>175</sup>. In che senso, dunque, si può pensare che un’emozione sia appropriata, in modo tale da risultare razionale, o meglio, formata ed esercitata secondo ragione?

Risponderò a questa domanda sostenendo due tesi principali, le quali conducono a considerare diversi aspetti significativi per l’educazione delle emozioni. Primo, sosterrò che *tutti i tipi di disposizione emotiva ammettono forme o modalità razionali*, e meritano dunque di essere inclusi tra gli obiettivi di una educazione delle emozioni. Per giungere a porre questa tesi svolgerò una discussione critica sulla valenza delle

<sup>174</sup> L. MORTARI, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, cit., p. 49.

<sup>175</sup> Che le emozioni siano fenomeni affettivi con un potenziale intrinseco di razionalità è sostenuto recentemente da molti autorevoli studiosi, seppur le specificazioni di cosa tale razionalità significhi possa variare notevolmente. Un classico di riferimento è R. DE SOUSA, *The rationality of emotion*, cit. Dello stesso autore, vedi anche R. DE SOUSA e A. MORTON, *Emotional True*, in “Proceedings of the Aristotelian Society. Supplementary Volumes”, 76, 2002, pp. 247-275. Un volume recente dedicato al tema della appropriatezza epistemica è M. SALMELA, *True Emotions*, Amsterdam, John Benjamins, 2014.

emozioni, suggerendo che la classificazione in emozioni positive e negative dovrebbe essere problematizzata. Questo renderà possibile mettere da parte gli approcci che fanno appello alla nozione di positivo/negativo per sostenere che alcune emozioni siano da coltivare ed altre debbano invece essere quanto più possibile evitate. Secondariamente distinguerò diversi criteri di appropriatezza delle emozioni, per poi delineare una nozione di razionalità delle emozioni che include sia criteri di appropriatezza epistemica che criteri di appropriatezza morale.

Consideriamo i molti modi in cui nelle interazioni quotidiane avvertiamo, esprimiamo e comunichiamo che una certa reazione emotiva – realmente provata o semplicemente supposta – è appropriata o inappropriata. Ordinariamente, la valutazione sull'appropriatezza o meno di un'emozione è connessa ad un complesso insieme di pratiche comunicative che hanno la funzione di apprezzare, incoraggiare, fornire giustificazioni, biasimare, sanzionare, riorientare, comparare, esortare, e così via. In breve, le pratiche di formazione delle emozioni sono correlate alla loro valutazione, la quale avviene sulla base di differenti criteri o standard.

Pensiamo al caso in cui assistiamo ad un episodio di rabbia molto intensa da parte di una persona che sappiamo essere in fragili condizioni di salute: probabilmente le raccomandiamo di fare dei grandi respiri, di allontanarsi dalla fonte che ha innescato la sua reazione, di orientare la sua attenzione su altri oggetti, e così via. Faremo questo *indipendentemente* dal fatto che riteniamo la sua rabbia giustificata o ingiustificata, perché i criteri di valutazione in gioco in questo caso riguardano il cattivo adattamento che l'emozione produce al livello dell'equilibrio di vari parametri fisiologici e le possibili conseguenze dannose. Pensiamo invece al caso in cui una persona provi regolarmente una paura che sa non essere in linea con le sue credenze, ad esempio nei confronti di piccoli ragnetti che sa perfettamente essere del tutto innocui: in questo caso l'emozione ci appare come inappropriata sulla base di criteri di valutazione che riguardano la correttezza delle informazioni che l'emozione veicola rispetto al suo oggetto, il ragnetto non costituisce un pericolo effettivo. Come si può intuire, i criteri all'opera nelle nostre pratiche valutative quando sosteniamo che un'emozione sia "positiva" o "negativa" sono di varia natura. Analizzare ed esplicitare i differenti criteri in gioco è molto importante dunque a chi si proponga di fare delle emozioni un oggetto della propria attenzione educativa. Distinguere i diversi tipi di norme che operano rispetto alle emozioni ha come primo e generale vantaggio quello di preservare da due opposti errori: da un lato, quello di moralizzare le emozioni laddove altri criteri di appropriatezza sono più pertinenti, dall'altro quello di ridurre tutte le norme in gioco a norme di tipo non-morale. Tale analisi, com'è facile intuire, ha come risultato la messa in discussione della ripartizione semplice in emozioni "negative" e "positive".

Un utile punto di partenza per distinguere vari criteri di appropriatezza è chiedersi cosa significhi per un'emozione essere "positiva" o "negativa". Non è infrequente, infatti, incontrare l'idea secondo cui alcune emozioni sono degne di essere perseguite e coltivate perché apportano beneficio, efficienza, buona salute, etc., mentre altre, le cosiddette "emozioni negative", sarebbero essenzialmente dannose – e dunque è opportuno fare del nostro meglio per evitarle. Questa immagine tuttavia risulta decisamente semplicistica, e molti progressi sono stati fatti in filosofia delle emozioni per riabilitare la cattiva reputazione delle tanto biasimate "emozioni

negative”<sup>176</sup>. Ad un’analisi più approfondita, infatti, il termine “emozioni negative” sembra non denotare qualcosa di definito, risultando teoricamente più fuorviante che utile. Ricordiamo che le emozioni, almeno secondo la grande parte dei filosofi che se ne sono occupati negli ultimi trent’anni, sono atteggiamenti valutativi che (1) implicano una caratteristica fenomenologia corporea, (2) sono dotati di una struttura intenzionale che ci consente di analizzare le loro condizioni di correttezza epistemica. Inoltre (3) le emozioni sono esse stesse oggetto di valutazione morale. Se consideriamo questi tre aspetti generali su cui la ricerca filosofica sulle emozioni è convergente, emergono tre distinti livelli di analisi in merito alla valenza delle emozioni – fatto che mostra come dell’etichetta “emozioni negative” possa offuscare differenze decisive<sup>177</sup>. Vi sono almeno tre piani che occorre distinguere in merito alla valenza negativa – e, per estensione, positiva – delle emozioni. (1) *Emozioni dolorose vs piacevoli*: questa è la caratterizzazione propriamente affettiva di una emozione, in cui si presenta un aspetto esperienziale dotato di valenza edonica, risultando doloroso o piacevole. Anche rimanendo su questo piano tuttavia una ripartizione netta delle emozioni in esperienze piacevoli o spiacevoli sembra poco accurata: molti episodi emotivi, infatti, sembrano essere più complessi ed includere sia piacere che dolore. Si pensi a come la rabbia possa includere un doloroso senso di tensione e lacerazione ma al contempo un senso di decompressione liberatoria; o a come un moto di intensa nostalgia mescoli il dolore per la mancanza dell’oggetto alla dolcezza per la sua presentificazione nel ricordo e nell’immaginazione<sup>178</sup>. (2) *Emozioni che esprimono una valutazione negativa vs positiva di un certo stato di cose*: a questo livello la valenza non concerne più la sensazione provata durante l’episodio emotivo, ma riguarda la valutazione che l’emozione incorpora. Un episodio di ammirazione include chiaramente una valutazione positiva del suo oggetto (che sia portatore di proprietà estetiche o morali che provocano un giustificato desiderio di esprimere stima e di conoscere più approfonditamente l’oggetto stesso), un episodio di rabbia una valutazione negativa (che l’oggetto della rabbia abbia costituito un’offesa o una lesione della propria dignità). (3) *Emozioni su cui si esprime una valutazione negativa vs positiva*: qui la valenza concerne la valutazione che si esprime sulla emozione stessa, ossia sulla sua appropriatezza rispetto a vari tipi di criteri di riferimento. Ordinariamente, si considerano positive emozioni come la gioia o la compassione e negative emozioni come la vergogna,

<sup>176</sup> R. C. SOLOMON e L. D. STONE, *On “Positive” and “Negative” Emotions*, in “Journal for the Theory of Social Behaviour”, 4, 2002, pp. 417-435; W. G. PARROTT (a cura di), *The Positive Side of Negative Emotions*, New York, The Guilford Press, 2014; F. TERONI; C. TAPPOLET e A. K. ZIV, *Shadows of the soul*, New York, Routledge, 2018.

<sup>177</sup> La presente analisi si sovrappone parzialmente a quella proposta in K. KRISTJÁNSSON, *On the Very Idea of ‘Negative Emotions’*, in “Journal for the Theory of Social Behaviour”, 33, 2003, pp. 351-64, dove l’autore identifica ben sei differenti significati dell’espressione “emozioni negative”. I sei casi identificati da Kristjánsson, tuttavia, sono specificazioni dei tre livelli di analisi qui proposti.

<sup>178</sup> Un caso diverso dalle emozioni miste a livello della valenza edonica sono i casi di emozioni ambivalenti: nel primo caso una stessa emozione comporta la compresenza di piacere e dolore, nel caso discusso in letteratura come “emozioni ambivalenti”, due o più emozioni – pur contrastanti – convivono nei confronti dello stesso oggetto. Per una discussione illuminante dei problemi connessi alle emozioni ambivalenti vedi K. KRISTJÁNSSON, *The Trouble with Ambivalent Emotions*, in “Philosophy”, 334, 2010, pp. 485-510; per una discussione critica della soluzione proposta vedi SALMELA, *True Emotions*, cit. pp. 101-103.

l'invidia o anche la rabbia. Come vedremo, le principali norme di riferimento possono essere di natura epistemica, prudenziale o morale ed è molto importante distinguerle quando si tratta di valutare un'emozione. Inoltre, per quanto riguarda la valutazione delle emozioni è fondamentale tenere in mente la differenza fra episodio emotivo e disposizione emotiva e le due differenti scale temporali connesse: come abbiamo visto (paragrafi 1 e 2 di questo capitolo) i temi del controllo e della responsabilità per le emozioni sono legati a questa distinzione. Combinando i piani di analisi (1), (2) e (3) possiamo vedere facilmente come la ripartizione semplice delle emozioni in "positive" e "negative" risulti fuorviante se non viene chiaramente definita e specificata:

	<b>piacere/dolore</b>	<b>valutazione dell'oggetto</b>	<b>valutazione (morale) dell'emozione</b>
<b>orgoglio</b>	+	+	?
<b>compassione</b>	-	-	+
<b>rabbia</b>	+/-	-	?

*Le tre dimensioni della valenza delle emozioni.*

La semplice caratterizzazione della compassione come una emozione positiva in virtù del suo valore morale intrinseco, o dei benefici sociali a cui si suppone possa condurre, etc., oscura il fatto che provare autentica compassione è doloroso (poiché si viene toccati dal dolore immeritato di altri) ed include una valutazione negativa dell'oggetto a cui è rivolta (una condizione di dolore e sofferenza). L'orgoglio invece è un'emozione piacevole da provare, rinforza e per così dire espande l'immagine che si ha di sé, ed è connessa ad una valutazione positiva del proprio valore. La positività del suo valore morale però, ad esempio, è assai dubbia e discussa. Nel caso della rabbia abbiamo un'emozione il cui valore morale è discusso e dipende molto dalle circostanze, che esprime una valutazione dell'oggetto negativa (in quanto rivolta a ciò che è offensivo e lesivo della dignità), e che suscita (almeno in alcuni casi) un'esperienza mista di dolore e piacere.

Come vedremo meglio nella discussione relativa a specifiche emozioni (cap. IV), sia le indagini aristoteliche classiche sulle varie emozioni nella *Retorica* e nell'*Etica Nicomachea*, sia quelle di molti studiosi di emozioni contemporanei che ad Aristotele si rifanno, pur non esplicitando la distinzione qui proposta la rendono operativa nelle proprie analisi. Vediamo quindi una prima tesi che una educazione delle emozioni di matrice neo-aristotelica è impegnata a sostenere, sulla base del rifiuto della semplice dicotomia tra emozioni "positive" ed emozioni "negative":

(1) *selezionare alcune emozioni come oggetto privilegiato di educazione morale sulla base della loro valenza edonica (piacere/dolore), è inadeguato.*

Come ho mostrato, infatti, la piacevolezza e la spiacevolezza di una emozione possono facilmente confliggere con la loro appropriatezza secondo vari tipi di criteri, ed in particolare con criteri morali. Provare una pungente indignazione di fronte ad un'ingiustizia può essere un'esperienza tutt'altro che indolore, e può condurre a compiere azioni che espongono a loro volta ad esperienze che possono essere fonte di

perturbamento e disagio: ciò non toglie che provare indignazione al cospetto di una situazione ingiusta sia moralmente appropriato ed ammirevole. A meno che non vogliamo confutare che le emozioni stiano in una stretta relazione con i (dis)valori che rintracciamo nelle situazioni e a cui reagiamo con le nostre emozioni, occorre includere il semplice appello alla componente di piacere e dolore in un orizzonte di riferimento più ampio e comprensivo. Come sostiene Mortari “lavorare sulla sfera affettiva per dare una forma quanto più possibile buona alla propria vita non significa contrastare ogni emozione negativa, cercando di eliminarla [...] va accettato che i sentimenti difficili, quelli che in certi casi mettono alla prova l’anima, svolgono la funzione importante di dirci la qualità delle cose che ci accadono”<sup>179</sup>.

Messo dunque da parte il criterio di appropriatezza delle emozioni di tipo edonico, legato semplicemente al piacere e al dolore, resta da capire come valutare le emozioni in vista di una formazione etica, ossia, nella prospettiva qui elaborata, di una formazione alle virtù. Ad un livello generale, si può dire che una emozione è appropriata quando è razionale o ragionevole: “gli atti affettivi sono razionali, dal momento che hanno un contenuto cognitivo, dipende poi dalla qualità di tale contenuto razionale se l’atto affettivo può definirsi ragionevole o irragionevole. Per stabilire se un atto affettivo è ragionevole e se, come tale, consente un’intelligenza dell’esperienza, è necessario valutare la sua componente cognitiva”<sup>180</sup>. Ma cosa intendiamo con “razionale” in questo contesto?

Un possibile criterio di razionalità delle emozioni può essere considerato la loro *coerenza interna* con le altre credenze ed esperienze dell’agente. Un’emozione, in questo senso, risulta razionale nella misura in cui è coerente con il complesso delle facoltà cognitive dell’agente stesso. Questo approccio tuttavia assegna un criterio di razionalità puramente interna, e manca di prendere in considerazione la coerenza o razionalità delle emozioni con gli stati di cose verso cui si rivolgono. Un’emozione ad esempio potrà risultare perfettamente coerente con il complesso delle mie assunzioni, ma proprio per questo potrà fondarsi su credenze errate (come nel caso dei pregiudizi, ad esempio di tipo razziale). Recuperando una distinzione introdotta nel secondo capitolo, una emozione che sia pienamente coerente con il complesso degli stati mentali dell’agente sarà giustificata (dal punto di vista dell’agente), ma cionondimeno passibile di una valutazione in merito alla sua appropriatezza. La piena razionalità di un’emozione richiede dunque un suo adeguamento a condizioni che non siano meramente interne all’assetto mentale del soggetto che la prova.

Un altro modo di concepire uno standard di valutazione razionale delle emozioni è fare appello alla loro *appropriatezza epistemica*. Un tentativo recente di pensare la correttezza rappresentativa delle emozioni in modo da dispensarle da criteri di valutazione di tipo morale considera esclusivamente la correttezza delle emozioni da un punto di vista epistemico<sup>181</sup>. Provare una invidia intensa e distruttiva per un compagno di classe che ha preso un voto migliore del mio, ad esempio, costituirebbe un caso di

<sup>179</sup> L. MORTARI, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, cit., pp. 83, 84.

<sup>180</sup> L. MORTARI, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, cit., p. 26.

<sup>181</sup> Un articolo di riferimento per la distinzione tra criteri di correttezza epistemici e considerazioni morali è J. D’ARMS e D. JACOBSON, *The Moralistic Fallacy, on the ‘Appropriateness’ of Emotions*, in “Philosophy and Phenomenological Research”, 1, 2000, pp. 65-90.

errore rappresentativo. Entro un modello aristotelico, invece, l'invidia distruttiva sarebbe considerata un errore di tipo morale, e cioè un errore rispetto al quale non sarebbe sufficiente un correttivo basato esclusivamente su una più accurata conoscenza dei fatti. Servirebbero invece anche considerazioni che coinvolgono ragioni che riguardano la *appropriatezza morale*, al fine di ricomprendere ed eventualmente imprimere un nuovo orientamento formativo a quella data disposizione emotiva. Consideriamo casi in cui un'emozione si manifesta in modo estremamente intenso. Nel caso in cui si tratti di una paura estrema per un ragno innocuo, sembra che siano in gioco criteri di appropriatezza di tipo epistemico. Ma immaginiamo ad esempio il caso in cui, di fronte ad una perdita effettivamente dolorosa, una persona reagisca con una tristezza tale, per intensità e durata, da non riuscire più a provvedere alle proprie responsabilità verso i propri cari. La sproporzione tra emozione e realtà, in questo caso, sembra difficile da interpretare senza fare ricorso *anche* a criteri di appropriatezza morale<sup>182</sup>. Le relazioni tra criteri di appropriatezza epistemica ed appropriatezza morale sono tutt'altro che facili da individuare<sup>183</sup>. Le considerazioni fatte sembrano comunque sufficienti per avanzare questa seconda tesi:

(2) *la razionalità delle emozioni è costituita sia criteri di appropriatezza epistemica che criteri di appropriatezza morale.*

In una relazione educativa saper distinguere questi due ordini di criteri è molto significativo, sia per essere in grado di scegliere su quale tipo di ragioni sollecitare l'attenzione dell'altro (naturalmente lo stesso vale a livello intrapersonale), sia per selezionare quali contesti e stimoli ambientali privilegiare. Abbiamo visto dunque che possiamo ritenere una data emozione razionale facendo riferimento all'accuratezza con cui ci informa su un certo stato di cose rilevante per noi e all'accuratezza con cui risponde all'insieme di valori e alle ragioni morali che sono in gioco.

La prospettiva aristotelica sull'educazione delle emozioni come parte integrante dell'educazione morale, infatti, è effettivamente molto esigente. Al contempo però è profondamente inclusiva, nel senso che tutte le emozioni ammettono una forma o modalità adeguata come componente di una disposizione virtuosa. Non vi sono disposizioni emotive che non possano concorrere alla formazione delle virtù e di una "vita buona". Questa è la terza tesi di matrice aristotelica sull'educazione delle emozioni:

(3) *tutte le tipologie di disposizioni emotive ammettono forme o modalità razionali, e sono quindi da includere tra gli obiettivi di sviluppo etico.*

Per argomentare questa posizione, occorre approfondire l'idea di "emozione virtuosa", o razionale (oggetto del prossimo paragrafo), e mostrare come questa possa

<sup>182</sup> Qui non s'intende affatto aprire la strada ad una moralizzazione di stati affettivi che sono passibili di patologia, piuttosto si tratta di comprendere le varie dimensioni di analisi di cui abbiamo bisogno per comprendere a fondo la sfera affettiva, tra cui compare indubbiamente quella morale. La dimensione della patologia esula chiaramente dai limiti del presente lavoro.

<sup>183</sup> Una possibile linea argomentativa potrebbe essere che i criteri di appropriatezza epistemica si applicano strettamente ad aspetti dell'oggetto particolare cui l'emozione è rivolta, mentre i criteri di appropriatezza morale riguardano le relazioni tra l'oggetto formale (il valore) dell'emozione e fattori contestuali (quali altri valori sono in gioco nella situazione data). Devo questa idea, pur embrionale, ad una appassionata discussione sul tema con F. Teroni, presso il *Swiss Center for Affective Sciences* di Ginevra, lunedì 8 ottobre 2018.

essere applicata anche ad emozioni usualmente considerate negative o irrilevanti da un punto di vista morale (capitolo IV).

#### 4. Formazione emotiva, virtù e giusto mezzo

Il progetto di una educazione delle emozioni, o più in generale di una educazione affettiva, è oggi un elemento largamente diffuso a tutti i livelli del panorama educativo. Seppur non sempre esplicitamente trattata, o incorporata in nozioni che tentano di essere neutrali rispetto alle varie tradizioni morali come “atteggiamento cooperativo” o “prosocialità”, la dimensione etica viene implicitamente inclusa nel progetto di educazione delle emozioni. Ci si aspetta infatti che l’educazione affettiva sostenga in modo determinante la formazione di agenti più responsabili e capaci di contribuire alla vita della comunità (sia come persone che come cittadini) in una prospettiva di prosperità, ma anche di impegno etico e civile<sup>184</sup>. La diffusione dell’attenzione educativa alla dimensione affettiva e alla loro rilevanza etica è un aspetto di ciò che è stata definita “*affective turn*” nella concezione del rapporto tra emozioni e moralità, svolta che ha ricevuto impulso principale dalla ricerca psicologica, per poi investire altre aree disciplinari (pedagogia, filosofia, sociologia, neuroscienze, economia)<sup>185</sup>.

Così, è entrata in uso in diverse discipline la locuzione “emozioni morali” (*moral emotions*) negli studi che esplorano questa area di intersezione tra emozioni e morale. Tuttavia, ci si può riferire al nesso tra emozioni e morale avendo in mente cose diverse.

In un primo senso (attentivo ed epistemico) già affiorato nella discussione relativa all’intenzionalità delle emozioni ed alla possibilità di stabilire dei criteri di correttezza epistemica, una emozione può essere detta morale sulla base della specificità del suo oggetto. L’oggetto delle emozioni morali è presentato al soggetto in una luce valutativa che lo rende rilevante da un punto di vista morale, poiché la relativa emozione ha come suo “oggetto formale” un dato valore. La paura, ad esempio, non conta come emozione morale da questo punto di vista, poiché il suo oggetto formale è il pericolo. L’indignazione è invece un’emozione morale in questo primo senso, poiché il suo oggetto formale è l’ingiustizia, esemplificata da un’azione o uno stato di cose che ne costituiscono una violazione grave e plateale. L’ammirazione potrebbe valere, secondo questa linea interpretativa, sia come emozione morale che come emozione estetica, a seconda che si ammiri una qualità morale (ad esempio il coraggio) o un’opera d’arte o un paesaggio<sup>186</sup>.

Un secondo significato (causale e motivazionale) in cui le emozioni sono dette morali si concentra sul fatto che costituiscono le condizioni nei confronti della formazione di giudizi morale e nell’attivazione di comportamenti morali. Le emozioni morali, in questo senso, sono quelle che con più forza o regolarità elicitano (o

<sup>184</sup> Cfr. A. MARIANI (a cura di), *Educazione affettiva. L’impegno della scuola attuale*, cit.

<sup>185</sup> F. COVA, J. DEONNA, D. SANDER, *Introduction: Moral Emotions*, in “Topoi”, 34, 2015, pp. 397-400.

<sup>186</sup> La questione se le emozioni costituiscano un accesso epistemico al valore e come concepire questo rapporto (cfr. paragrafo 2 del presente capitolo) è direttamente collegata a questo primo senso di “emozione morale”.

accompagnano) i nostri giudizi e comportamenti morali. Disprezzo, rabbia, disgusto, colpa, compassione, simpatia, gratitudine sono esempi classici che risultano da questo criterio di individuazione. In questa prospettiva, ad esempio, la paura, la gioia o la nostalgia non figurano come emozioni morali.

Infine, le emozioni possono essere dette morali (o immorali), in quanto possono essere esse stesse oggetto di valutazione morale (in questo caso ci muoviamo in una vera propria *etica delle emozioni*). Nonostante, come abbiamo visto, le emozioni (in modo evidente a livello episodico) sfuggano al controllo della volontà, non per questo vengono escluse dalle basilari pratiche morali di apprezzamento e biasimo, e vengono spesso incluse nel panorama della nostra responsabilità. Anche nel caso di un bambino, infatti, nel caso in cui, ad esempio, trovasse molto divertente una grave caduta di un suo compagno, saremmo probabilmente inclini a tentare di attivare la sua attenzione sul fatto che la sua reazione emotiva dovrebbe essere riconsiderata, e ciò perché ordinariamente riteniamo moralmente inappropriato provare divertimento per eventi dannosi per altri. Allo stesso modo, se un caro amico si mostrasse sentitamente dispiaciuto per aver avuto un comportamento egoistico nei nostri confronti lo apprezzeremo, e la nostra stessa rabbia o disappunto si smorzerebbero.

Come rileva De Sousa, le etiche filosofiche occidentali si possono suddividere in tre tradizioni principali rispetto alla rilevanza etica delle emozioni<sup>187</sup>. La posizione di matrice stoica, ripresa ed affinata da Kant, sottolinea il valore dell'imparzialità e della ragione e nega un valore etico sostanziale alle emozioni. Una seconda posizione, rappresentata da Hutcheson, Hume e Smith, si concentra sugli stati affettivi della simpatia e della compassione poiché conducono alla formazione di un senso morale. In questa prospettiva, solo alcune emozioni sono specificamente morali in virtù della loro forza motivazionale verso atteggiamenti ed azioni che costituiscono un bene per la società. La terza posizione, infine, può essere fatta risalire ad Aristotele, secondo cui – come si è già detto – ogni possibilità di formazione etica è vincolata all'educazione di emozioni "appropriate", in quanto elementi costitutivi delle virtù: "piuttosto che identificare una classe privilegiata di emozioni [questa prospettiva] vede tutte le emozioni come intrinsecamente rilevanti per l'etica. Questa terza tradizione non si concentra sul potere motivazionale delle emozioni, ma sulla loro intrinseca importanza per la vita umana"<sup>188</sup>. Si deve aggiungere che le emozioni, in quanto elementi costitutivi della moralità, possono costituire un valore positivo oppure negativo, a seconda della forma o modalità in cui sono esperite in una certa circostanza: l'idea di "emozione virtuosa" intende sviluppare questo punto, cercando di mettere a fuoco quali siano gli aspetti di un'emozione che costituisce un valore morale positivo. Susan Stark indica chiaramente il punto, quando scrive che "come sostiene Aristotele, le emozioni sono moralmente preziose in sé stesse, semplicemente nell'essere sentite o esperite in modo appropriato. Questo ci permette di dare un senso alla posizione di Aristotele, radicale ma importante, secondo cui il valore morale dipende sia dall'azione che dall'emozione"<sup>189</sup>.

<sup>187</sup> Cfr. R. DE SOUSA, *Moral Emotions*, in "Ethical Theory and Moral Practice", cit.

<sup>188</sup> *Ibidem*, p. 110, trad. aut.

<sup>189</sup> S. STARK, *Emotions and the Ontology of Moral Value*, in "The Journal of Value Inquiry", 38, 2004, p. 372, trad. aut.

Abbiamo visto infatti, nel capitolo primo, come un motivo del rinnovato successo della *Virtue Ethics* sia il ruolo di primo piano che, sotto vari aspetti, assegna alle emozioni per l'acquisizione e l'esercizio di una vita virtuosa e, dunque, per il conseguimento di una vita buona, fiorente, felice (*eudaimonia*). La riproposizione di questo ideale etico classico, a sua volta, è stato uno dei motivi che ha spinto la ricerca filosofica contemporanea a fare delle emozioni un tema centrale. È stato dunque opportuno chiederci quale prospettiva teorica sulle emozioni e quale modello di epistemologia morale meglio supporti l'ideale etico e formativo di un agente il cui valore morale coinvolge non solo la sfera deliberativa e dell'azione, ma anche la sfera affettiva: non solo i pensieri e le azioni dell'agente virtuoso costituiscono il suo valore morale, ma anche le sue reazioni emotive, in quanto riflessione, azione ed affetti possono tutti (o meno) dispiegarsi secondo ragione.

La VE difende una nozione di agente morale che, metaforicamente, potremmo definire "calda", lontana sia dalla fredda logica di calcolo che guida l'agente morale prospettato dal consequenzialismo – secondo cui un'azione è morale nella misura in cui viene massimizzato il bene di tutti – sia dalla ferrea volontà dell'agente kantiano, secondo cui un'azione è morale nella misura in cui risponde al libero adeguamento ad un dovere riconosciuto come tale, a prescindere dalle proprie inclinazioni ed emozioni.

Diversamente, l'agente morale concettualizzato e proposto dalla VE, ossia la persona virtuosa, è caratterizzato da una specifica unificazione armoniosa della dimensione affettivo-motivazionale con quella razionale e deliberativa<sup>190</sup>. Spostando l'attenzione della valutazione morale dall'azione all'agente stesso, l'etica delle virtù restituisce valore etico agli stati interni della persona, tra i quali spiccano per rilevanza le emozioni. L'agente virtuoso, infatti, non presenta alcuna forma di distacco affettivo come suo punto di forza, al contrario il suo coinvolgimento emotivo con le situazioni che affronta è un fattore essenziale in vista della sua capacità di rispondere in modo moralmente valido alle situazioni stesse.

Il virtuoso, che ha ricevuto una formazione adeguata ed ha successivamente preso su di sé la responsabilità di sviluppare le virtù, secondo Aristotele, è emotivamente sintonizzato al contesto pratico in cui si muove, le sue passioni non devono essere né represses, né sublimates, né semplicemente controllate o gestite in base ad un piano razionale, affinché egli possa esemplificare l'eccellenza morale di cui è il paradigma ideale. Le emozioni, al fine di perseguire una vita virtuosa, devono essere l'oggetto di una accurata e meticolosa educazione di cui prima di tutto la comunità e poi gradualmente l'agente stesso si fanno carico, con il fine di renderle, per così dire, protagoniste compartecipi, assieme alle altre facoltà umane, di una vita unitariamente rivolta al bene. Già per Aristotele insomma, il proposito di una "educazione affettiva" appariva non solo opportuno, ma assolutamente necessario al fine di coltivare agenti morali capaci di tendere alle eccellenze caratteristiche dell'uomo (ossia le virtù) e di essere validi membri della comunità politica.

Lo Stagirita chiama passioni (*pathē*) attitudini a sentire e reagire che (in genere) predispongono all'azione in un certo modo, in determinate circostanze e di fronte ad aspetti salienti di una situazione. Con il termine *pathē* si riferisce in generale alla sfera

<sup>190</sup> Cfr. J. ANNAS, *Intelligent Virtue*, Oxford, Oxford University Press, 2011, pp. 67-68.

affettiva, che, come abbiamo visto (capitolo II) nella riflessione filosofica attuale si articola in molti momenti distinti (momento ricettivo-percettivo, emozione come episodio reattivo, umore come tonalità affettiva di sfondo, etc.). Il termine “emozioni” nella sua accezione ordinaria contemporanea, tuttavia, sembra cogliere al meglio il rimando ampio alla sfera affettiva proprio del termine *pathē*, il quale include sia gli episodi emotivi che le disposizioni emotive.

Lontano dal concepire le emozioni come forze indistinte o di mero perturbamento, Aristotele riserva un’analisi concettuale articolata a diverse emozioni specifiche (ad es. rabbia, paura, invidia, vergogna, orgoglio) ed indica il loro ruolo attivo e rilevante per l’esercizio delle virtù (e dunque per la vita buona). Le emozioni intrecciano aspetti motivazionali ed aspetti cognitivi, “esse precedono ogni riflessione e determinano l’impatto per cui soprattutto ci interroghiamo intorno alle norme morali. Così il punto di vista sovrapersonale è implicito nelle emozioni.”<sup>191</sup> Le emozioni, il loro oggetto, il modo in cui le esperiamo, le loro qualità ed intensità, sono parte integrante della vita morale. È una specificità aristotelica di grande importanza, come abbiamo visto, la tesi secondo cui non solo il versante attivo del nostro comportamento, ma anche il versante reattivo costituisce il nostro sé morale. Per quanto le emozioni siano reazioni sentite di fronte a determinati eventi ed aspetti del mondo, e quindi in un certo senso “ci accadono”, abbiamo una responsabilità su di esse. Una educazione delle emozioni in vista di una vita virtuosa (e dunque felice), sarà costituita da un accurato sviluppo della nostra capacità di “comprensione emotiva” (attraverso una esposizione pratica a contesti d’azione moralmente significativi), ma anche da un costante esercizio del giudizio e della riflessione sulla propria vita emotiva stessa, così come sulle norme ed i principi morali cui si orienta<sup>192</sup>.

Aristotele, abbiamo detto, concepisce le emozioni come essenzialmente accessibili ad essere riformate, orientate, educate, in accordo con una teoria delle emozioni di tipo cognitivo-valutativo e con una forma di razionalismo moderato di epistemologia del valore. Ma cosa significa sostenere che un’emozione può essere virtuosa? Quale forma o modalità dovrebbe assumere un’emozione per realizzare la sua migliore potenzialità etica? Per affrontare questo punto è importante tenere in mente che, come si è detto, le emozioni sono passibili di varie forme di valutazione razionale<sup>193</sup>.

L’idea chiave del modello aristotelico è che le emozioni siano *moralmente giustificate* (e costituiscano quindi un valore morale positivo) quando assumono uno stato mediale (il famoso giusto mezzo, o *golden mean*) rispetto alle due polarità, entrambe negative, di eccesso e difetto<sup>194</sup>. Come sostiene Leighton “una passione può essere (1) inappropriata rispetto alla situazione, (2) appropriata alla situazione ma realizzata in

<sup>191</sup> A. CAMPODONICO, *Razionalità pratica, inclinazioni, emozioni, virtù*, in S. LANGELLA, M. S. VACCAREZZA, (a cura di), *Emozioni e virtù. Percorsi e prospettive di un tema classico*, cit., p. 215.

<sup>192</sup> L’espressione “comprensione emotiva” rimanda alla discussione su “*emotion and understanding*” in J. DEONNA e F. TERONI, *The Emotions. A Philosophical Introduction*, cit., pp. 122-124. “Comprensione emotiva” rimanda al fine esercizio di attenzione alle sfumature ambientali che suscitano in noi una data emozione, indici quindi della presenza di un valore, e della nostra capacità di agire e riflettere a partire dal contenuto rivelato nell’emozione stessa.

<sup>193</sup> Cfr. W. FORTENBAUGH, *Aristotle on emotion*, London, Duckworth, 2002.

<sup>194</sup> Cfr. K. KRISTJÁNSSON, *Virtuous Emotions*, 2018, cit.

modi inappropriati, o (3) inappropriata perché non sorge quando e dove dovrebbe. Rabbia, paura, gioia, odio, e molte altre passioni possono essere inappropriate in questi modi. Esse possono anche essere sentite in modi appropriati<sup>195</sup>. Uno stato emotivo pienamente integrato con una virtù, quindi (poniamo, la paura relativamente al coraggio, o la rabbia e l'indignazione rispetto alla giustizia), sarà esperita in modo mediale, né troppo intenso, né troppo debole, in una situazione moralmente rilevante per quella data emozione: “per esempio, di avere paura, adirarsi e ingenerare di provare piacere o dolore vi è un troppo e un poco, entrambi i quali non sono bene, ma il provarlo nel momento adatto, riguardo alle cose e in relazione alla gente adatta, per il fine e nel modo adatto, è giusto mezzo e un'ottima cosa, e questo è proprio della virtù”<sup>196</sup>.

Con le parole di Mortari “il problema di fondo consiste [...] nel saper trovare la giusta misura del proprio sentire”<sup>197</sup>. Ma come dovremmo intendere tale “giusta misura”?

Lo stato mediale a cui si ferisce il modello aristotelico richiede due precisazioni preliminari, per evitare che la nozione di “medietà” possa far pensare ad una forma di tiepidezza emotiva, come se una vita emotiva virtuosa suggerisse un profilo affettivo meramente moderato, se non blando, o addirittura ad una sorta di omogeneizzazione e standardizzazione della vita emotiva irrispettosa delle peculiarità personali.

In primo luogo, l'idea di giusto mezzo indica uno stato mediano rispetto ai due estremi di eccesso e difetto, ma rappresenta un estremo (un'eccellenza) rispetto alla richiesta morale avanzata dalla situazione. Così, in una situazione di grave offesa ingiustificata di una persona innocua ed indifesa, renderebbe una robusta reazione di rabbia la reazione moralmente ottimale. Una reazione di rabbia ed opposizione moderata o blanda, in questo senso, non coglierebbe affatto il giusto mezzo. Allo stesso modo, il giusto mezzo rispetto all'indignazione può significare molte cose a seconda della situazione in cui ci troviamo: provare una indignazione blanda e appena accennata di fronte ad un caso, poniamo, di corruzione, potrebbe essere causato da un eccesso di paura (assetto emotivo caratteristico della codardia). L'idea di giusto mezzo, insomma, non ha nulla a che fare con la medietà nel senso della moderazione.

In secondo luogo, il modello aristotelico specifica che il giusto mezzo è “relativo a me”. Ciò che vale come coraggio o temperanza per me non è affatto identico nel caso delle altre persone. L'idea di giusto mezzo, in altre parole, lascia ampio spazio alla variabilità individuale ed alla diversità delle condizioni di partenza

<sup>195</sup> S. LEIGHTON, *Inappropriate Passions*, in J. MILLER (a cura di), *Aristotle's Nicomachean Ethics. A critical guide*, Cambridge, Cambridge University Press, 2011, pp. 211-213, p. 212. Nel presente saggio, Leighton giunge a conclusioni diverse rispetto alle quelle qui sostenute rispetto alla tesi che *tutte* le passioni ammettano una forma mediale. Altri autorevoli esegeti tuttavia supportano la tesi qui difesa, secondo cui ogni disposizione emotiva è costituita da uno spettro di possibilità entro cui si dà una forma mediale ed appropriata: si veda ad es. W. F. R. HARDIE, *Aristotle's Doctrine that Virtue is 'a Mean'*, in “Proceedings of the Aristotelian Society”, 65, 1964, pp. 183-204; J. O. URMSON, *Aristotle Doctrine of the Mean*, in A. O. RORTY (a cura di), *Essays on Aristotle's Ethics*, Berkeley, University of California Press, 1980.

<sup>196</sup> EN 1106b18-24, cit., p. 63. Nel presente saggio, Leighton giunge a conclusioni diverse rispetto alle quelle qui sostenute rispetto alla tesi che *tutte* le passioni ammettano una forma mediale. Altri autorevoli esegeti tuttavia supportano la tesi qui difesa, si veda ad esempio, H. J. CURZER, *Aristotle and the Virtues*, Oxford University Press, Oxford, 2012.

<sup>197</sup> MORTARI, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, cit., p. 46.

(socioeconomiche, culturali, di sviluppo, biologiche, etc.). Quel che conta è che *per ciascuno* vi sia una forma emotiva che incarna il punto di equilibrio tra gli opposti estremi di eccesso e difetto.

Si è tentato, fin qui, di chiarire le tesi fondamentali che sostengono un'etica delle emozioni di ispirazione aristotelica, la quale possa da un lato armonizzarsi e rendere conto delle ordinarie intuizioni e pratiche rispetto alla formazione delle emozioni, dall'altro costituire una fonte di strumenti concettuali e di orientamento per razionalizzare e migliorare le pratiche educative stesse. Nei capitoli II e III si è proceduto nella direzione di un livello di astrazione decrescente. Prima abbiamo affrontato questioni di teoria delle emozioni, introducendo la nozione generale valore; abbiamo poi limitato l'ambito del valore alla dimensione morale, ed affrontato temi di natura metaetica in merito al rapporto tra emozioni, intuizioni e giudizi morali, ed è qui che la nozione di formazione di abiti si è rivelata cruciale; siamo poi approdati sul piano in cui tesi educative e tesi di etica normativa si intrecciano indistricabilmente, cercando di mettere a fuoco in che cosa possa consistere una emozione virtuosa, alla luce della discussione precedente. Il prossimo passo (cap. IV) muoverà nella direzione di una ulteriore concretezza, proponendo un'analisi di tre specifiche emozioni: vergogna, invidia e ammirazione. Per ognuna di esse, si metteranno alla prova le concezioni etico-educative a cui si è fin qui pervenuti, cercando di fare chiarezza e al contempo di dare corpo alla nozione di "giusto mezzo".

## Capitolo 4

### Tre emozioni: uno sguardo pedagogico

#### 1. La vergogna, tra reputazione e conoscenza di sé

Scenario (1): Marco sta presentando ai suoi compagni di classe un progetto che ha sviluppato per una esercitazione: normalmente è piuttosto timido e deve fare un certo sforzo per parlare in pubblico, ma questa volta si è preparato molto bene e l'argomento trattato lo appassiona sinceramente, la sua presentazione risulta quindi fluida e chiara. Ad un tratto incrocia furtivamente lo sguardo di Irene che punta, stranamente, verso la sua coscia sinistra: a sua volta Marco si guarda i jeans, dove campeggia una vistosa macchia di pomodoro, di cui non si era minimamente accorto. Il nesso con la frase successiva che dovrebbe pronunciare si fa sfuggente, gli sguardi della classe intera sembrano incollati alla macchia sui pantaloni, una inarrestabile vampata di calore sale ad arrossare il volto, come a voler peggiorare ulteriormente la situazione.

Scenario (2): Pietro spende parte del tempo libero dallo studio svolgendo volontariato in una mensa che assiste persone povere, dove aiuta a servire i pasti. Ritiene che impegnarsi per costruire una maggiore solidarietà sociale sia giusto e sente che dona significato e pienezza alla sua vita. In questo periodo però si trova spesso ad essere scontroso e di pessimo umore, poiché la sua ragazza lo ha lasciato per mettersi con uno che lui ritiene vanitoso e superficiale. Un giorno, camminando per strada arrabbiato e deluso, viene avvicinato da una persona che comincia a chiedere l'elemosina con fare lamentoso ed invadente. Pietro prova a scostarsi indispettito, l'altro insiste, Pietro sente montare un'ondata di avversione disgustata e viene attraversato da un pensiero colmo di disprezzo "questo se la merita la sua condizione, perché non si rimbocca le maniche invece di disturbarmi?". Gli getta uno sguardo sdegnato e cambia marciapiede, continuando a rimuginare sui suoi problemi. Fatte alcune centinaia di metri il pensiero fisso sulla sua (ex) ragazza allenta la presa, e d'un tratto Pietro rivede la scena in cui ha provato disgusto per il mendicante e lo giudica con disprezzo. Ricorda con attenzione di essersi sentito letteralmente schifato dalla vicinanza del mendicante. Lentamente ma inesorabilmente Pietro comincia a sentirsi davvero male per quello che ha provato nei confronti di una persona che usualmente ritiene debba essere oggetto di solidarietà e cura. Comincia a dubitare della propria integrità e dell'autenticità dei suoi migliori propositi, si chiede se sotto le apparenze non sia una persona inconsistente, un fallito, vorrebbe nascondersi e poter cancellare del tutto quell'orribile episodio.

Sebbene i due scenari immaginati siano molto diversi l'uno dall'altro, sia Marco che Pietro provano una un'emozione intensamente spiacevole che può essere descritta

come un episodio di severa vergogna. IN entrambi gli episodi si è reso visibile un aspetto di sé che minaccia la propria immagine, ci si è sorpresi nel disattendere un determinato standard – presentarsi con i vestiti puliti in una occasione pubblica in un caso, manifestare reazioni emotive coerenti con i propri ideali morali nell’altro. La vergogna, infatti è un’emozione “negativa”, sia nel senso che è molto spiacevole, persino dolorosa da provare, sia nel senso che la vergogna comporta una valutazione negativa dell’oggetto cui è rivolta. Inoltre, la vergogna è un’emozione principalmente riflessiva, poiché tipicamente è rivolta al sé – o ad un aspetto del sé – del soggetto che la prova (anche se, come vedremo, si può provare vergogna anche per altri). La vergogna, in quanto emozione spiacevole che comporta una valutazione negativa su di sé, è intuitivamente vicina ad altre emozioni negative riflessive: la colpa, l’imbarazzo, la delusione di sé, il senso di umiliazione. La vergogna, tuttavia, mostra delle specificità che consentono di distinguerla dalle sue emozioni “cugine”. Nel presente paragrafo si chiariranno le caratteristiche principali della vergogna: quali siano gli oggetti e le valutazioni tipicamente coinvolti in questa emozione; la sua fenomenologia a livello di esperienza sentita, quali tendenze all’azione siano generalmente associate o favorite ad episodi di vergogna. Obiettivo dell’analisi è verificare se vi siano occasioni in cui la vergogna possa risultare non solo ragionevole o giustificata, ma moralmente appropriata, e dunque una risorsa educativa importante per la formazione etica.

Vedremo che la vergogna è spesso considerata un’emozione semplicemente dannosa, superficiale o legata a criteri di valore meramente imposti da una platea di osservatori, un’emozione dunque che sottoporrebbe chi la prova allo sguardo in terza persona di un certo pubblico dominante. Accanto a forme superficiali o legate ad una reputazione schiacciata sul conformismo a norme sociali condivise, tuttavia, si sosterrà che la vergogna ammette forme che possono costituire una importante fonte di conoscenza di sé, dei propri valori ed ideali di riferimento, e che costituisce dunque una emozione preziosa sotto il profilo educativo<sup>198</sup>.

Una prima distinzione importante e preliminare rispetto a ciò che qui interessa, è che la vergogna non è sollecitata, come ad esempio la colpa, esclusivamente da fattori che ci chiamano in causa in quanto agenti. Mentre considereremmo del tutto irrazionale se ci sentissimo in colpa per l’aspetto del nostro naso, provare vergogna per un attributo fisico che riteniamo esteticamente brutto sembra pertinente, sebbene potremmo ritenere che in un caso del genere la vergogna tradisca una preoccupazione superficiale o trascurabile. Possiamo provare vergogna, infatti, sia per un male di cui ci sentiamo responsabili – ad esempio aver tradito la fiducia di qualcuno – sia per una condizione negativa in cui ci troviamo ma su cui non abbiamo alcun potere – ad esempio se vaniamo trattati senza rispetto pubblicamente, sia per una nostra caratteristica “naturale”, ad esempio di tipo estetico, che non chiama in causa le nostre scelte e le nostre azioni. Già la definizione che Aristotele elabora nella *Retorica* consente di sottolineare come la vergogna, diversamente dalla colpa, includa come proprio ambito di riferimento non solo ciò che è riconducibile alla nostra responsabilità ma anche ciò che è affidato alla sorte: “la vergogna sia definita come un certo dolore o turbamento

<sup>198</sup> Per una analisi concettuale della vergogna in varie discipline, e la sua rilevanza per l’educazione morale, si veda K. KRISTJÁNSSON, *Is Shame an Ugly Emotion? Four Discourses—Two Contrasting Interpretations for Moral Education*, in “Studies in Philosophy of Education”, 33, 2014, pp. 495-511.

relativo ai mali che sembrano condurre alla perdita della reputazione, o presenti o passati o futuri, mentre l'impudenza è una sorta di noncuranza e indifferenza riguardo a questi stessi mali"<sup>199</sup>. Come sottolinea Alessandra Fussi, da questa definizione emergono tre aspetti salienti della vergogna. In primo luogo, "la vergogna è un dolore o uno sconvolgimento (non è, come l'ira, qualcosa che contiene in sé oltre al dolore anche un piacere). Inoltre, a differenza dell'ira, che mira alla vendetta, la vergogna non ha un fine dichiarato", ossia la tendenza all'azione associata alla vergogna è meno definita che per altre emozioni; secondariamente "i mali della definizione (*ta ton kakon*) [...] non possono essere identificati fin dall'inizio solo con le 'azioni colpevoli' [...] ci sentiamo in colpa per le azioni di cui siamo responsabili, mentre proviamo vergogna anche per altro [...] l'ambito della vergogna è più ampio: riguarda non solo la nostra identità di agenti responsabili, ma anche la nostra identità sociale, e quindi la sfera del disonore che può derivare da circostanze sfortunate [...] o dall'altrui desiderio di mostrarsi superiore offendendoci"; infine "il momento in cui il soggetto prova vergogna non è quello dell'azione o della situazione in cui si trova (che può essere passata, presente o futura rispetto al momento della vergogna), ma quello in cui tali mali gli appaiono alla luce della sua reputazione"<sup>200</sup>.

Sebbene una teoria adeguata della vergogna debba poter rendere conto anche dei casi in cui la vergogna è suscitata da aspetti di sé o situazioni sulle quali non abbiamo alcun controllo né alcuna responsabilità, qui ci si concentrerà principalmente sulla relazione che la vergogna ha con gli ideali ed i valori rispetto ai quali sentiamo di avere un coinvolgimento che concorre a definire la nostra identità in quanto agenti morali.

Questa limitazione, è importante notare, fornisce già un suggerimento in vista della formazione etica della persona attraverso l'educazione delle emozioni. Un episodio di vergogna fornisce infatti all'educatore l'occasione per sollecitare l'attenzione a distinzioni rilevanti per la crescita morale e la maturità emotiva. In primo luogo, nel caso in cui la vergogna sia evocata da una caratteristica come l'aspetto del nostro naso o dei nostri capelli, è importante apprezzare la differenza tra aspetti di sé su cui non abbiamo possibilità di agire né responsabilità, e aspetti di sé che possiamo attivamente coltivare e formare (o almeno sforzarci di farlo), in un modo invece che in un altro. In questo modo, chi prova vergogna inizierà a discriminare tra tipi diversi di vergogna, ad assegnare pesi diversi a diverse occasioni in cui un aspetto di sé lontano dallo standard ritenuto valido evoca questa sgradevole emozione. Il proprio grosso naso potrà continuare ad essere un elemento di disturbo, ma susciterà un'emozione che non verrà confusa, ad esempio, con la vergogna per aver plagiato un testo nella preparazione di un elaborato per la scuola.

Nel primo caso possiamo immaginare che una severa vergogna venga stemperata dall'acquisizione di consapevolezza circa il fatto che il proprio naso non è frutto delle nostre scelte, che altri e ben più rilevanti aspetti definiscono la nostra persona, e così via. La vergogna potrebbe allora progressivamente sfumare in imbarazzo e fastidio, fino a lasciare spazio ad una piena accettazione del proprio naso.

<sup>199</sup> ARISTOTELE, *Retorica* II.6, 1383b13-16, a cura di F. CANNAVÒ, Milano, Bompiani, 2014.

<sup>200</sup> A. FUSSI, *Per una teoria della vergogna*, Pisa, ETS, 2018, pp.56-57.

Nel secondo caso, invece, la vergogna per la propria disonestà intellettuale sembra piuttosto appropriata e l'educatore potrà cogliere l'occasione per segnalare che probabilmente ci sono valori in gioco a cui chi prova vergogna è profondamente legato: forse l'insegnante di quella materia è molto importante e gode di una fiducia che è stata tradita, forse essere un bravo scrittore costituisce un'ambizione che non si è mai individuato chiaramente, e così via. Nel contesto di una relazione educativa risulta importante, insomma, saper distinguere gli aspetti e le implicazioni della vergogna che possono ridurne le modalità più dannose per l'agentività del soggetto da quelli che costituiscono un importante strumento euristico e occasione di crescita morale. Il principale lato positivo della vergogna, infatti, consiste nel fatto che offre un accesso epistemico privilegiato ai valori rilevanti per la nostra identità, e discernere quali sono i margini di azione e responsabilità nei confronti di tali valori risulta cruciale<sup>201</sup>.

Tra le teorie filosofiche della vergogna contemporanee, si possono identificare due principali punti di disaccordo, che portano a sviluppare due visioni contrapposte, o quantomeno divergenti, della vergogna.

Una prima opposizione comune in letteratura riguarda, per così dire, il grado di pervasività dell'emozione: secondo la visione più affermata, la vergogna indica una valutazione *globale*, rivolta al sé nella sua interezza. L'oggetto della vergogna – da non confondere con la sua causa – sarebbe sempre il soggetto che la prova in quanto tale, globalmente, e questo spiegherebbe la severità che caratterizza questa emozione e le forti risposte di difesa o rabbia che spesso innesca. In effetti, la distinzione tra valutazione globale e valutazione locale implicate nell'emozione è uno degli argomenti ricorrenti per distinguere la vergogna dalla colpa e dall'imbarazzo. Mentre nella colpa ci sentiamo cattivi o moralmente fallimentari relativamente ad un'azione o a una situazione particolari, la vergogna ci colpirebbe in quanto agenti, nella nostra identità globale.

La distinzione standard nella letteratura basata su evidenze empiriche (tipicamente questionari *self-report*) è tra la colpa come emozione *locale* (ossia rivolta ad una azione od omissione specifica che il soggetto ritiene infrangere una norma a cui lui stesso aderisce), e la vergogna come emozione *globale* (ossia rivolta ad un tratto o caratteristica rappresentativi del tipo di persona che si è). Questa differenza spiegherebbe quindi perché la vergogna risulta spesso essere un'emozione così severa e perché, diversamente dalla colpa, inneschi il desiderio di nascondersi o sparire, più che il desiderio di riparare – in qualche modo – le conseguenze della nostra azione (o omissione) colpevole. La distinzione tra locale e globale, insomma, sta alla base della valorizzazione della colpa rispetto alla vergogna, secondo cui quest'ultima è un'emozione che, diversamente dalla prima, porta a conseguenze esclusivamente negative ad antisociali.

Un altro aspetto che si vuole spiegare ipotizzando che la vergogna implichi una valutazione globale, comunque, è che la vergogna sia un'emozione particolarmente severa ed intensa, e che mostri un andamento di tipo "tutto o nulla". La vergogna, in altre parole, segnala che si è oltrepassata una soglia critica al di là della quale

<sup>201</sup> Si veda ad esempio C. CALHOUN, *An Apology for Moral Shame*, in "Journal of Political Philosophy", 11, 2004, pp. 1-20; per una difesa della vergogna sistematica ed estesa, si veda J. A. DEONNA, R. RODOGNO, F. TERONI, *In Defense of Shame*, Oxford, Oxford University Press, 2012.

l'immagine di noi stessi è seriamente minacciata. La severità della vergogna si rivela quindi nel fatto che l'emozione viene evocata dal varcare – in senso negativo – una soglia rilevante, e sarebbe spiegata dal suo essere una valutazione che investe la totalità dell'agente.

Secondo altri studiosi, invece, la vergogna può essere rivolta anche ad aspetti *locali*, ossia parziali o specifici, del sé, e per questa ragione può giocare un importante ruolo euristico e motivazionale per il miglioramento personale<sup>202</sup>. È importante sottolineare, comunque, che le analisi che criticano la tesi secondo cui la vergogna implica necessariamente una valutazione di tipo globale, devono riuscire a spiegare perché la vergogna sia un'emozione severa che si attiva quando una soglia critica viene oltrepassata<sup>203</sup>. Una delle critiche più convincenti al carattere globale della vergogna, fa appello ad episodi (la vergogna di uno sportivo per una pessima performance, la vergogna di un'adolescente per l'aspetto del suo naso), in cui la vergogna è sì severa, ma è poco realistico pensare che chi la prova non sia capace di discernere la parzialità dell'aspetto di sé a cui la vergogna è rivolta.

Cosa succede dunque in questi casi, se non vogliamo utilizzare la nozione, attraente ma elusiva, di “sé globale”? L'idea è che la vergogna si attivi quando facciamo l'esperienza di scoprirci incapaci, non all'altezza di esemplificare – almeno ad un livello minimo – un determinato valore che riteniamo qualificante per la nostra identità. L'esperienza della vergogna, quindi, è severa in quanto ci segnala una nostra incapacità entro un ambito rilevante per la nostra identità, il cui valore generale è minacciato poiché include quel determinato ambito. Questa analisi, rispetto all'interpretazione della vergogna come emozione globale, apre diverse prospettive sulle potenzialità positive di autoconoscenza insite in questa emozione: un episodio di vergogna, secondo questo approccio, implica la possibilità per il soggetto di scoprire – o riscoprire – un determinato valore rilevante per la propria identità e che tipo di richieste quel determinato valore avanza. È importante sottolineare, infatti, che una concezione non-globalista della vergogna deve fare appello ad una nozione di rispetto di sé non strettamente kantiana, ossia deve concepire il rispetto di sé come un modo di trattare le proprie qualità e non esclusivamente se stessi in quanto persone. In questo senso, sia l'autostima che il rispetto di sé sono modi diversi di valutarsi rispetto a determinate qualità o ambiti, e la distinzione rilevante consiste nel fatto che mentre l'autostima decresce gradualmente, il rispetto di sé decade quando si oltrepassa una certa soglia. Nel caso della vergogna quindi, che “esplode” con un andamento “tutto o nulla”,

<sup>202</sup> Testi molto influenti che sostengono che la vergogna sia un'emozione “globale” sono G. TAYLOR, *Pride, Shame and Guilt: Emotions of Self-assessment*, Oxford, Oxford University Press, 1985, in filosofia e H. B. LEWIS, *Shame and Guilt in Neurosis*, New York, International Universities Press, 1971, in psicologia. J. A. DEONNA, R. RODOGNO, F. TERONI, *In Defense of Shame*, cit. offre argomenti robusti per confutare questa assunzione (pp. 85 e 102-105). Per una difesa della vergogna come emozione “locale”, rivolta ad aspetti specifici, in ambito psicologico, vedi N. GAUSEL, C. W. LEACH, *Concern for Self-image and Social Image in the Management of Moral Failure: Rethinking Shame*, in “European Journal of Social Psychology”, 41, 2011, pp. 468-478.

<sup>203</sup> Questo aspetto ha indotto diversi studiosi a ipotizzare che la vergogna abbia a che fare, più che con l'autostima, col rispetto di sé. Mentre l'autostima può decrescere in modo continuo, il rispetto di sé (almeno relativamente ad un certo ambito) ha un andamento discreto: o si ha rispetto di sé, o non lo si ha. La vergogna è un'emozione severa perché segnala la possibilità di perdere – o il dolore per aver perso – il rispetto di sé.

sembra pertinente fare ricorso all'idea di un rispetto di sé che abbia come oggetto le proprie qualità.

Secondariamente, molti studiosi sottolineano che la vergogna è un'emozione *sociale*, che comporta essenzialmente l'esposizione ad un pubblico, e che esprime un biasimo o una sanzione sulla base di una valutazione negativa da un punto di vista che rappresenta le norme socialmente accettate<sup>204</sup>. Anche questo punto recentemente è stato messo in discussione, alcuni autori hanno infatti sostenuto che il riferimento ad un pubblico – tesi che definisce la concezione sociale della vergogna – non è un fattore necessario perché si dia questa emozione. Secondo questa prospettiva lo sguardo e le norme di un pubblico non sono necessariamente presenti, né come causa scatenante, né a livello concettuale – come “interiorizzazione” del punto di vista sociale – e quindi la vergogna costituisce una autovalutazione potenzialmente *personale* e autonoma<sup>205</sup>. Se il ricorso alla prospettiva valutativa di altri non definisce necessariamente la vergogna, questa la tesi centrale, allora le valutazioni morali che emergono in tale emozione non devono necessariamente essere dismesse, e quindi anche la vergogna può dare il suo contributo alla nostra complessiva comprensione morale.

Il disaccordo teorico su questi due punti conduce a due diverse interpretazioni e valutazioni del ruolo educativo e morale che la vergogna può giocare. Da un lato una “*mainstream interpretation*” che sottolinea come la vergogna sia un'emozione sostanzialmente debilitante, depotenziante ed in ultima analisi dannosa sia per il benessere (in quanto condanna la persona nella sua globalità) che per la moralità (in quanto riflette il giudizio di un pubblico rispetto a cui si cerca mera conformità); dall'altra una “*heterodox interpretation*” che tenta di riabilitare l'importanza della vergogna – di alcune forme di vergogna – per la crescita morale e l'educazione<sup>206</sup>. Al cuore dei tentativi di rivalutare questa emozione troviamo l'idea che la vergogna, seppur non immune da alcuni rischi (in particolare l'eteronomia), costituisca una importante occasione di conoscenza di sé, infatti “i valori a cui è legato il nostro senso di identità non ci sono sempre noti. In certi casi è proprio la vergogna a mostrarci che essere un certo tipo di persona, presentare un certo tratto caratteriale o godere di una certa qualità [...] è importante per noi”<sup>207</sup>.

Lo scopo della presente analisi, dunque, non è tanto quello di individuare le condizioni necessarie e sufficienti della vergogna in generale, o sviluppare una definizione della vergogna che ne stabilisca con precisione i confini rispetto ad altre emozioni – compiti, questi, di una teoria comprensiva della vergogna, obiettivo che chiaramente esula dai limiti di questa ricerca. Quel che sembra di primo interesse sia per fini educativi che per analizzare il valore di una determinata modalità emotiva rispetto a criteri morali, è operare delle distinzioni tra differenti varietà di una medesima

<sup>204</sup> Interpretazioni filosofiche classiche della vergogna in Aristotele, Kant, Spinoza e Sartre condividono l'assunto che si tratti di una emozione essenzialmente sociale. In tempi recenti lo stesso punto è sostenuto ad esempio in, B. WILLIAMS, *Shame and Necessity*, Berkeley, University of California Press, 1993; R. WOLLHEIM, *On the Emotions*, New Haven, Conn., Yale University Press, 1999.

<sup>205</sup> Si tratta della tesi centrale attorno a cui è costruito il volume J. A. DEONNA, R. RODOGNO, F. TERONI, *In Defense of Shame*, cit.

<sup>206</sup> K. KRISTJANSSON, *Is Shame an Ugly Emotion? Four Discourses—Two Contrasting Interpretation for Moral Education*, cit., p. 497.

<sup>207</sup> A. FUSSI, *Per una teoria della vergogna*, cit., p. 82.

emozione: in base a quali stimoli fungono da cause, verso quali oggetti tipicamente si rivolge, che tipo di valutazioni sono ad essa associata, quali motivazioni ed azioni facilita o inibisce, e così via<sup>208</sup>.

Questa operazione di discernimento ed analisi che consente di distinguere tra diverse forme o modalità di una data emozione è uno degli obiettivi centrali del lavoro concettuale svolto in filosofia delle emozioni, ed anche un importante oggetto di studio della ricerca psicologica, noto come *emotion differentiation* o *emotional granularity*<sup>209</sup>. L'idea sottostante è che l'esperienza emotiva comporti una ricchissima complessità e variabilità, e sia inestricabilmente connessa con l'architettura cognitiva di chi la prova. Una fine attività di articolazione concettuale e linguistica delle varie istanze di una singola tipologia di emozione, dunque, non solo serve il proposito di sviluppare descrizioni accurate di un fenomeno, ma costituisce anche un punto di accesso all'esperienza emotiva stessa, al fine di comprenderla, valutarla, ed eventualmente innescare un processo di modificazione.

Si possono distinguere tre forme principali in cui la vergogna può comparire e che risultano rilevanti per valutare il valore morale di questa emozione e le sue potenzialità per la formazione etica: (1) vergogna per il decoro; (2) vergogna per l'onore e (3) vergogna per il valore; in ciascuna di queste forme entrano in gioco in modo diverso le distinzioni "sociale vs personale" e "globale vs locale" sopra menzionate<sup>210</sup>.

La vergogna per il decoro (*propriety-shame*) è rivolta a norme sociali di etichetta e buone maniere. La propria reputazione viene minacciata dalla mancata conformità a regole socialmente condivise che riguardano aspetti sostanzialmente convenzionali, oppure dalla "nudità" o visibilità di aspetti di sé che un determinato gruppo sociale ritiene debbano rimanere intimi e privati. Questa forma di vergogna, quindi, sembra legata alla protezione della propria immagine pubblica in merito alla conformità di norme di natura principalmente convenzionale. Secondo i nostri esempi, la vergogna provata da Marco per la macchia sui jeans potrebbe rientrare in questa tipologia di vergogna. Perché, infatti, dare tanta importanza ad un poco di pomodoro secco su un tessuto? Un lieve disappunto, o persino una risata divertita, sembrerebbero reazioni emotive più appropriate per valutare un aspetto di sé che in fin dei conti riguarda standard sociali di tipo piuttosto superficiale.

Ad un livello più profondo troviamo un tipo di vergogna rivolta all'onore (*honor-shame*), dove entrano in gioco norme socialmente condivise la cui trasgressione minaccia seriamente la propria rispettabilità. In effetti, la vergogna provata da Marco per

<sup>208</sup> Questa strategia argomentativa per difendere il valore morale di emozioni usualmente svalutate come immorali o dannose è chiamata da K. Kristjánsson "*proper-focus argument*", in *Aristotle, Emotions, and Education*, cit., pp. 52-53.

<sup>209</sup> Cfr. T. B. KASHDAN, L. F. BARRETT, P. E. MCKNIGHT, *Unpacking Emotion Differentiation: Transforming Unpleasant Experience by Perceiving Distinctions in Negativity*, in "Current Directions in Psychological Science", 1, 2015, pp. 10-16; H. K. LENNARZ, A. LICHTWARK-ASHOFF, M. E. TIMMERMAN, I. GRANIC, *Emotion Differentiation and its Relation with Emotional Well-being in Adolescents*, in "Cognition and Emotions", 3, 2017, 651-657.

<sup>210</sup> Traggo le utili etichette "*propriety-shame*", "*honor-shame*" e "*worth-shame*" da J. KEKES *Shame and Moral Progress*, in P. A. FRENCH, UHELING, T. E. JR., AND WETTESTEIN, H. K. (a cura di), *Midwest Studies in Philosophy Volume XIII. Ethical Theory: Character and Virtue*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1988, pp. 282-296. La mia analisi tuttavia conduce a diverse conclusioni rispetto alla possibilità di fare a meno della vergogna per la formazione etica.

la macchia sui pantaloni potrebbe essere correttamente descritta anche come vergogna rivolta all'onore, poiché un abito pulito ed in ordine fa parte di un sistema di comunicazione sociale e concorre a garantire la propria rispettabilità. Tuttavia, il proprio onore e la propria reputazione sono vincolati al possesso di beni sia di tipo non-morale che di tipo morale. Avere un abito pulito in una occasione pubblica ufficiale, ad esempio, può essere considerato più di una mera convenzione superficiale poiché costituisce una parte della nostra immagine sociale, pur non costituendo un aspetto di sé di tipo morale. Il *focus* di questa forma di vergogna include però anche standard sociali ritenuti moralmente significativi in un dato contesto – pensiamo ad esempio alle pratiche di raccolta differenziata – ma il punto decisivo è che il peso normativo a cui fa riferimento chi prova vergogna è stabilito dal contesto sociale, e non da un impegno abbracciato personalmente. Per quanto la vergogna suscitata da occasioni in cui si sente minacciata la propria rispettabilità possa coinvolgere questioni genuinamente morali, tuttavia sembra che la autonomia e la *agency* del soggetto siano relegate ai margini, in favore di valori essenzialmente eteronomi, frutto della pressione esercitata dal consenso sociale. Un'ultima forma di vergogna risulta direttamente orientata a valori di cui si ha un'alta considerazione e verso cui si sente un legame di impegno a vivere la propria vita in accordo con essi (*worth-shame*). Questa modalità in cui può darsi la vergogna, comporta un tipo di autovalutazione essenzialmente *intrapersonale*, attraverso cui una persona si relaziona e ha accesso ad aspetti di sé rilevanti a livello valoriale. In questo tipo di vergogna una determinata azione, pensiero, desiderio o emozione che suscitano vergogna – ricordiamo l'esempio di Pietro – viene esperita come il segnale di una propria grave mancanza o difficoltà rispetto alle richieste imposte dal proprio legame con un particolare valore<sup>211</sup>.

Quando la vergogna è orientata al valore, possiamo vedere come un'emozione “negativa” offra un accesso epistemico al valore, motivo per cui sembrerebbe educativamente poco prudente volersene disfare. Vergognarsi per aver mancato di vivere in accordo ad un valore verso cui ci sentiamo impegnati, infatti, presuppone – ma al contempo sollecita – la complessa abilità di comparare il proprio sé morale attuale con un sé morale migliore o ideale rispetto a determinate sfere valoriali.

Una conseguenza diretta dell'analisi svolta è che la vergogna non dovrebbe essere solamente osteggiata, minimizzata o evitata. Un'educazione emotiva attenta, piuttosto, potrebbe consistere nel limitare la disposizione a provare la vergogna per il decoro (1) e per l'onore (2), coltivando invece la forma di vergogna orientata direttamente al valore (3). Gli episodi di vergogna per il valore, infatti, sembrano una risorsa educativa preziosa per incrementare la conoscenza di sé, la consapevolezza dei propri impegni valoriali e l'occasione per comparare il proprio sé attuale con un sé capace di risposte più appropriate alle richieste avanzate da un certo valore.

<sup>211</sup> Anche in A. FUSSI, *Per una teoria della vergogna*, cit. si sottolinea questa importante funzione euristica della vergogna.

## 2. L'invidia, non solo un'emozione "cattiva"

Scenario (1): Marco e Luigi sono amici affiatati dai tempi del liceo. Dopo aver condiviso l'università, il dottorato e tanti splendidi momenti, sono adesso colleghi nello stesso dipartimento dove lavorano come ricercatori. Luigi è preciso e diligente, Marco è più brillante e creativo. Entrambi hanno una posizione stabile e godono della stima del direttore dell'unità di ricerca. Ad un certo punto Marco ha un'intuizione che gli consente di mettere a punto un esperimento decisamente originale, che gli vale una pubblicazione importante e una improvvisa notorietà in dipartimento. Nonostante Marco lo coinvolga nella conduzione della ricerca, Luigi prova una strana riluttanza a gioire per i risultati dell'amico. Le congratulazioni che si sente di dovergli esprimere perdono la spontaneità che Luigi si sarebbe aspettato da sé stesso, e una venatura di invidia si insinua in lui. Giorno dopo giorno sente crescere la distanza e l'ostilità nei confronti di Marco, raggianti e concentratissimo sul suo nuovo progetto. Luigi a poco a poco si ritrova a macerare nell'invidia, e comincia a desiderare che qualcosa nell'esperimento di Marco vada storto e che il suo progetto si riveli un buco nell'acqua (1a). Giunge addirittura a pensare che avrebbe la possibilità di manomettere i dati della ricerca, così da veder distrutto il prestigio dell'ex-amico, ormai rivale (1b).

Scenario (2): Marco e Luigi sono amici affiatati dai tempi del liceo. Dopo aver condiviso l'università, il dottorato e tanti splendidi momenti, sono adesso colleghi nello stesso dipartimento dove lavorano come ricercatori. Luigi è preciso e diligente, Marco è più brillante e creativo. Entrambi hanno una posizione stabile e godono della stima del direttore dell'unità di ricerca. Ad un certo punto Marco ha un'intuizione che gli consente di mettere a punto un esperimento decisamente originale, che gli vale una pubblicazione importante e una improvvisa notorietà in dipartimento. Luigi, di fronte al successo di Marco, inizialmente prova uno strano disagio. Deve ammettere che avrebbe desiderato anche per sé l'apprezzamento di cui adesso gode Marco, e che gli rode non essersi dimostrato altrettanto creativo ed intellettualmente intraprendente. Comincia a chiedersi se la diligenza e la meticolosità che ha sempre coltivato siano davvero le qualità più importanti per fare ricerca. Dolorosamente mette a fuoco che la libertà ed il coraggio intellettuali di Marco lo rendono più creativo ed innovativo nell'attività di ricerca (2a), ed inizia a desiderare di sviluppare queste qualità, dato che ritiene di esserne capace – almeno un po' – anche lui (2b). Non senza un prezzo per il proprio orgoglio, chiede all'amico di poterlo assistere nell'elaborazione del *design* sperimentale, poiché vuole toccare con mano un modo di lavorare diverso dal suo e apprendere qualcosa di nuovo da Marco.

Scenario (3): Pietro, il nuovo direttore dell'unità di ricerca che ha appena preso servizio in dipartimento, è un vecchio amico del padre di Marco, provengono dalla stessa cittadina e militano per lo stesso partito politico. Marco e Luigi continuano a produrre, come hanno sempre fatto, ottimi risultati professionali. Pietro sistematicamente riserva al lavoro di Marco una maggiore considerazione e gli garantisce di ottenere una grande visibilità in dipartimento, fatto che gli vale una pubblicazione su una rivista estremamente rinomata. Marco gioisce per il suo nuovo prestigio e sembra non chiedersi se il comportamento del nuovo direttore sia equo e giustificato. Luigi inizia a non sopportare il nuovo *status* di cui Marco gode: gli invidia la reputazione

che ha acquisito, e vorrebbe che gli altri colleghi si rendessero conto che è immeritata, in modo da ristabilire una situazione paritaria.

I tre scenari descritti dipingono emozioni dal sapore molto diverso, che conducono l'invidioso a tendenze comportamentali differenti tra loro, eppure possiamo ricondurre intuitivamente tutti e tre gli esempi all'emozione dell'invidia. È importante notare che, a parte il terzo scenario (in cui è cruciale una variabile contestuale, ossia il comportamento moralmente biasimevole di una terza parte coinvolta), nel primo e nel secondo scenario i fattori in gioco sono gli stessi, ciò che cambia è il modo con cui il soggetto coinvolto costruisce la situazione in relazione ad un bene posseduto da altri.

È possibile tuttavia definire l'invidia in modo sufficientemente ampio da includere i tre casi descritti. Secondo una caratterizzazione di tipo formale, si definisce l'invidia come una relazione a tre posti tra l'invidioso (colui che prova l'emozione), l'invidiato (colui verso cui l'emozione è diretta), e l'oggetto (ciò rispetto a cui l'invidioso è in una posizione di svantaggio o inferiorità rispetto all'invidiato). Più concretamente, si può definire l'invidia come *una reazione di avversione al senso di inferiorità procurato dalla considerazione di un bene posseduto da un altro (simile all'invidioso), che l'invidioso non ha e che ritiene rilevante per la propria identità*. Considerando più da vicino la definizione appena esposta, ci si accorge che l'invidia, in generale, è determinata da quattro aspetti essenziali.

Primo, l'invidia è un'emozione negativa innanzitutto nel senso che è *spiacevole* da provare, addirittura dolorosa, come indicano le espressioni del linguaggio ordinario "macerare nell'invidia" o "sentire il morso dell'invidia". La spiacevolezza del provare invidia per l'invidioso stesso è un aspetto largamente condiviso e sostanzialmente non messo in discussione tra gli studiosi. La reazione spiacevole di avversione è provocata dalla percezione di una *inferiorità*, ossia da una condizione in cui l'invidioso considera l'invidiato in posizione di vantaggio, sia rispetto a caratteristiche naturali come l'aspetto fisico o il talento in un certo ambito, sia rispetto al possesso di beni materiali o di capacità acquisite. Si può essere invidiosi, infatti, di una qualsiasi cosa considerata un bene che a noi manca e che desideriamo disperatamente.

Il terzo aspetto qualificante dell'invidia è che è un'emozione essenzialmente comparativa, cosa che si rivela nel fatto che l'invidiato è percepita dall'invidioso come una persona *simile a sé*. "Simile" qui è da intendere come "simile in un determinato ambito", nei nostri esempi Luigi è invidioso di Marco rispetto ad un ambito – quello professionale – in cui sono simili per posizione, tipo di attività svolta, possibilità di successo, e così via. Il caso dell'invidia per i beni materiali chiarisce bene questo punto: una persona con uno stile di vita ordinario potrà invidiare il vicino di casa che è riuscito a comprarsi una vistosa auto di lusso, ma difficilmente proverà autentica invidia per il milionario che si muove con il suo aereo privato. Lo scarto tra l'invidioso e l'invidiato, insomma, non deve essere troppo grande affinché sia probabile una reazione di invidia. La psicologia della comparazione sociale, in effetti, mette in luce come i paragoni con persone a noi simili siano molto più frequenti dei paragoni con persone molto distanti da noi, poiché paragonarsi a chi è vicino a noi in un certo ambito risulta molto più utile ed informativo. Inoltre, sembra che abbiamo la tendenza a paragonarci, principalmente, a persone leggermente superiori a noi sotto qualche

aspetto, più che a persone leggermente inferiori<sup>212</sup>. Le comparazioni “verso l’alto”, quindi, da un lato sono utili poiché ci aiutano ad identificare degli esempi di ciò che si valuta positivamente e si desidera raggiungere, dall’altro costituiscono un rischio, poiché è probabile esporsi a reazioni emotive spiacevoli se realizziamo che qualcuno a noi simile ci è superiore in un ambito rilevante.

L’ultimo aspetto incluso nella definizione di invidia che si è proposta, anch’esso legato alla natura comparativa di questa emozione, è che il raffronto a svantaggio dell’invidioso avviene in un *ambito rilevante per il sé*, cioè relativo ad una sfera di valore a cui l’invidioso è fortemente attaccato e che concorre in modo significativo a definire la sua identità, o almeno la sua identità desiderata. Questo aspetto dell’invidia è importante in prospettiva educativa, poiché non tutti i paragoni sociali verso l’alto comportano reazioni emotive spiacevoli. Possiamo infatti paragonarci ad altri che sono superiori a noi in un ambito che non sentiamo rilevante per noi, gioire con facilità della loro superiorità, e persino provare orgoglio per il bene da loro esemplificato se si tratta di nostri amici o di membri di un gruppo di cui siamo parte. Se un compagno di classe è molto più bravo di me a giocare a calcio, difficilmente proverò invidia se essere un bravo calciatore non è un obiettivo importante per la mia identità. L’invidia, insomma, sebbene dolorosa e molto spesso foriera di una ostilità moralmente discutibile, segnala la presenza di beni che costituiscono parte di ciò a cui aspiriamo, di ciò di cui più ci importa.

L’invidia, si è visto, è un’emozione di natura essenzialmente comparativa, che scaturisce dal paragone tra l’altrui possesso di un dato bene e la nostra mancanza di quello stesso bene<sup>213</sup>. Come vedremo meglio, talvolta il bene invidiato è propriamente l’oggetto dell’invidia, altre volte il bene invidiato costituisce la mera causa dell’invidia, ma il vero oggetto è la posizione superiore dell’altro – paragonata alla nostra posizione inferiore. Si potrebbe dire che l’oggetto formale dell’invidia sia una comparazione di beni svantaggiosa per sé, mentre i suoi oggetti particolari possono essere o determinati beni (in quanto beni non-posizionali) o lo status dell’invidiato (in quanto bene posizionale per eccellenza).

Come nel caso della vergogna, nel presente paragrafo si proporrà una differenziazione tra differenti forme di invidia – che abbiano quindi come elemento comune il confronto doloroso con qualcuno che possiede un bene superiore al nostro – con l’obiettivo di identificare se anche questa emozione negativa possa costituire, almeno in certi casi o in certe modalità, una risorsa per la formazione etica. Si sosterrà che un’educazione emotiva, anche nel caso dell’invidia, dovrebbe consistere nel coltivare la disposizione a provare invidia a certe condizioni ed in certe modalità, e non nel tentativo di bandire, evitare o disinnescare del tutto l’invidia in quanto emozione “cattiva”.

L’invidia, in effetti, è forse l’emozione negativa che gode della peggior reputazione e può “vantare” una lunga storia di condanne morali espresse da filosofi e letterati: il livore velenoso e distruttivo dell’invidioso, le sue trame malevole e subdole nei

<sup>212</sup> M. MICELI, CASTELFRANCHI C., *The Envious Mind*, in “Cognition and Emotion”, 3, 2007, pp. 449-479.

<sup>213</sup> Cfr. G. TAYLOR, *Envy and Jealousy: Emotions and Vices*, in “Midwest Studies in Philosophy”, XIII, 1988, pp. 233-249; S. PROTASI, *Varieties of Envy*, in “Philosophical Psychology”, 4, 2016, pp. 535-549.

confronti dell'invidiato sono un importante *topos* letterario, basti pensare al ritratto che ne fa Dante nel Purgatorio. Tra i grandi filosofi, Tommaso d'Aquino, Cartesio, Hume, Kant e Kierkegaard, per nominare i maggiori, hanno condannato l'invidia riconducendola alla tristezza, all'odio ed al peccato. L'idea alla base della condanna dell'invidia come emozione "cattiva", in breve, è che l'invidia comporti necessariamente una ostilità distruttiva ed ingiustificata nei confronti dell'invidiato, caso esemplificato dal nostro primo scenario. Questa tradizione di condanna senza riserve nei confronti dell'invidia prosegue anche in alcuni recenti ed autorevoli modelli sviluppati dalla psicologia delle emozioni<sup>214</sup>.

Sebbene vari studiosi accettino la distinzione tra forme di invidia distruttive e forme che si avvicinano più all'ammirazione e al desiderio di emulare l'invidiato, non tutti sarebbero disposti ad ammettere che l'invidia emulativa possa essere considerata invidia vera e propria. Una certa dose di ostilità nei confronti dell'invidiato, sostengono alcuni, è condizione necessaria per identificare l'emozione dell'invidia.

L'opinione generale, ereditata da una lunga tradizione di condanna morale e che viene applicata indistintamente a tutti i casi di invidia è che "l'invidia, nella vita di tutti i giorni, tra persone 'normali' e legate da vincoli di parentela, di amicizia o di collaborazione, induce comportamenti meschini e malevoli, spesso indiretti e subdoli, e inquina e avvelena i rapporti"<sup>215</sup>. In accordo con questa valutazione dell'invidia, si ritiene che il malanimo ostile e malevolo verso l'invidiato sia un elemento necessario per l'invidia, e che il senso di inferiorità procurato da un confronto svantaggioso non sia sufficiente per parlare di "vera" invidia. Maria Miceli, ad esempio, sostiene che non esista alcuna forma di invidia benigna, ossia una emozione spiacevole che deriva da una comparazione svantaggiosa ma che si concentra sul bene desiderato e sulla nostra mancanza, senza condurre alla subdola ostilità dell'invidia maligna. Secondo questa studiosa, infatti, l'assenza di livore e malanimo "rende questa emozione [l'invidia benigna] radicalmente diversa dall'invidia vera e propria, e impedisce di tracciare linee di confine definite tra quest'ultima e altre emozioni come l'ammirazione e l'emulazione che hanno effetti individuali e sociali molto diversi da quelli provocati dalla loro sorellastra cattiva"<sup>216</sup>. Mentre si può facilmente concordare sul diverso valore delle tendenze motivazionali di reazioni emotive quali l'invidia malevola o l'invidia emulativa, si può mettere in dubbio la categorizzazione che separa nettamente l'invidia malevola da emozioni affini e porta a concludere che "la vera invidia è sempre cattiva"<sup>217</sup>. Si noti, infatti, che la concettualizzazione dell'invidia come emozione rivolta (formalmente) ad una comparazione svantaggiosa rispetto ad un bene rilevante per sé, consente di includere coerentemente sotto il nome di "invidia" sia le sue forme più malevole e distruttive che le sue varianti benigne che sconfinano con l'emulazione e l'ammirazione.

La definizione di invidia come *reazione di avversione al senso di inferiorità procurato dalla considerazione di un bene posseduto da un altro (simile all'invidioso)*,

<sup>214</sup> M. MICELI, CASTELFRANCHI C., *The Envious Mind*, cit.; M. MICELI, *L'invidia*, Bologna, Il Mulino, 2012, in particolare il cap. 3, "La vera invidia è sempre cattiva", pp. 41-57.

<sup>215</sup> M. MICELI, *L'invidia*, cit., p. 45.

<sup>216</sup> *Ivi*, pp. 45-46.

<sup>217</sup> *Ivi*, p. 46.

*che l'invidioso non ha e che ritiene rilevante per la propria identità*, consente di includere coerentemente nell'invidia sia forme malevole che forme emulative. Come si vedrà meglio, l'attenzione al focus dell'invidia, cioè a quale oggetto propriamente questa emozione si può rivolgere, offre buone ragioni per concettualizzare l'invidia in modo tale da poter distinguere tra diverse sue forme o varianti. Distinguere tra più varianti di una stessa emozione, inoltre, ha uno spiccato vantaggio pratico ed educativo, poiché permette di orientare l'attenzione su forme diverse ma contigue di una stessa emozione: l'invidioso, per così dire, non è necessariamente immorale, ma può pensare di riformare la propria invidia maligna in una emozione che è pur sempre invidia e rende giustizia della sua frustrazione e del suo senso di inferiorità, senza dover per forza includere la "cattiveria" tipica delle forme peggiori di invidia.

Un certo numero di studiosi in effetti, sia tra i filosofi che tra gli psicologi, sta mettendo in dubbio che l'invidia sia sempre e solo moralmente ingiustificabile e dannosa nei suoi effetti. I tentativi di difendere almeno alcuni aspetti dell'invidia come non necessariamente immorali, si sviluppano secondo tre strategie principali, di cui, qui, verrà sviluppata quella ritenuta più promettente (3), ossia quella di differenziare una "famiglia" di forme o modalità di una stessa emozione, operazione che a sua volta consente di articolare con più accuratezza considerazioni normative di tipo etico ed educativo. Come è emerso nella discussione sul razionalismo (moderato) in epistemologia morale, infatti, padroneggiare una concettualizzazione articolata relativa alla dimensione morale della vita emotiva è una condizione cruciale per poter formare e riformare le nostre emozioni e rendere abituali ed incarnate reazioni affettive cui accordiamo valore etico.

1) Secondo una prima strategia, non molto diffusa tra gli studiosi, l'invidia viene difesa in quanto costituisce il soggetto come agente morale e dunque ha un valore per sé stessa, nonostante le implicazioni francamente immorali di buona parte dei casi in cui compare. La tesi di base è che se dovessimo mai riuscire a disfarci totalmente dell'invidia non saremmo con ciò moralmente migliori, sebbene naturalmente non tutti gli episodi di invidia sono moralmente legittimi. L'idea al centro di questa difesa è che l'invidia, essendo evocata da beni rilevanti per il sé, segnala la presenza di importanti attribuzioni di valore dell'invidioso. Dato che il tipo di concezione di vita buona che sviluppiamo, quali beni e talenti desideriamo, sono parti della vita morale, l'invidia ha valore di per sé<sup>218</sup>. Questa strategia approda alla conclusione, in accordo con la prospettiva generale qui sostenuta, che anche l'invidia, come ogni emozione, gioca un ruolo di valore nell'economia della nostra psicologia morale. D'altra parte, l'argomento utilizzato per difendere l'invidia – ossia una sua connessione specifica con le attribuzioni di valore dell'agente – è più un argomento generale sul rapporto tra emozioni e valori che una difesa specifica dell'invidia. Vediamo quali altre strade sono state percorse per difendere almeno alcuni aspetti di questa emozione.

2) Alcuni studiosi sottolineano che l'invidia, pur includendo ostilità verso l'invidiato, ha a che fare con l'equità o con il merito, e dunque con la giustizia.

<sup>218</sup> Questa linea argomentativa è sviluppata in modo paradigmatico in K. K. THOMASON, *The Moral Value of Envy*, in "Southern Journal of Philosophy", 1, 2015, pp. 36-53.

Prevalentemente, questo punto viene sostenuto assimilando la struttura dell'invidia a quella di altre emozioni, come il risentimento o la gelosia<sup>219</sup>.

Si è sostenuto, infatti, che anche quando l'invidia comporta un qualche tipo di ostilità verso l'invidiato, si danno certi casi in cui può costituire una reazione emotiva che un'educazione emotiva dovrebbe sostenere o quantomeno non tentare di eliminare. Il punto argomentativo che risulta più convincente è che l'invidia può includere il riferimento al merito e alla giustizia, senza per questo trasformarsi in indignazione o risentimento. Se è vero che si può invidiare un bene superiore posseduto da altri includendo tra le ragioni dell'invidia un riferimento al merito, in alcune occasioni l'invidia diviene un'emozione che chiama in causa la dimensione della giustizia. Quando il dolore di fronte allo scarto di bene posseduto ha tra le sue ragioni il fatto che si ritiene immeritata la posizione superiore del rivale, insomma, l'invidia sembra mostrare un legame diretto con la giustizia. L'ostilità nei confronti del rivale, in questo caso, non è una volontà malevola ingiustificabile, ma contiene un tipo di aggressività orientata a ristabilire una condizione di giustizia, la cui appropriatezza morale può dunque essere difesa (scenario 3). Per quanto sia importante identificare i casi in cui l'invidia contiene un riferimento alla giustizia, questo tipo di strategia fa leva su fattori di tipo contestuale, ma non mette in luce forme di invidia la cui struttura (attentiva e motivazionale) costituisce una buona ragione per valorizzarla nella prospettiva della formazione etica.

3) La terza strategia è quella di identificare forme di invidia concettualmente distinte ma unificate da una definizione comprensiva<sup>220</sup>. Sulla base di una tassonomia coerente vengono poi condotte le considerazioni normative di rilevanti a livello pratico (in ambito etico, educativo, giuridico, e così via). Nel caso dell'invidia, due variabili fondamentali che ricorrono nella letteratura psicologica e filosofica consentono di distinguere diverse sue forme o modalità<sup>221</sup>.

Una prima variabile, maggiormente utilizzata in ambito psicologico, riguarda la presenza (e l'intensità) del senso di impotenza presente nell'invidia. In altre parole, molti psicologi considerano la percezione delle potenzialità di controllo della situazione la variabile cruciale per prevedere se l'invidia assumerà una forma maligna o una forma benigna<sup>222</sup>. Se l'invidioso considera il bene invidiato raggiungibile, tenderà

<sup>219</sup> K. KRISTJÁNSSON, *Justifying Emotions. Pride and Jealousy*, London, Routledge, 2002, pp. 136-169, cap. 5, "In defence of jealousy", dove si argomenta che la concettualizzazione più coerente dell'invidia consiste in una sua riduzione ad una forma di gelosia (si noti che in lingua inglese l'uso dei due termini "jealousy" ed "envy" è molto più promiscuo che in italiano. Qui l'autore sostiene che l'invidia contiene un riferimento alla giustizia, nel senso che un'attribuzione di disonestà nell'ottenimento del bene è implicato nella struttura dell'emozione (attribuzione che naturalmente può essere un errore o un autoinganno). In M. LA CAZE, *Envy and Resentment*, in "Philosophical Explorations", 4, 2001, pp. 31-45, si definisce invece la nozione di "invidia giusta" (*righteous envy*), mostrando le similitudini tra alcune istanze di invidia e risentimento, il cui valore morale in riferimento alla giustizia è ampiamente discusso e riconosciuto.

<sup>220</sup> Come si è già notato, questa operazione di chiarificazione concettuale ed analisi tipico della filosofia, nel campo delle emozioni è indicata dalla letteratura psicologica come *emotion differentiation* o *emotion granularity*.

<sup>221</sup> Cfr. S. PROTASI, *Varieties of Envy*, cit.

<sup>222</sup> M. MICELI, CASTELFRANCHI C., *The Envious Mind*, cit.; R. H. SMITH, KIM S. H., *Comprehending Envy*, in "Psychological Bulletin", 133, 2007, pp. 46-64; N. VAN DE VEN, ZEELENBERG M.,

a considerare gli ostacoli e le mancanze che lo separano dal bene desiderato, e sarà quindi incline ad attivarsi per migliorare la propria condizione. La tendenza a ristabilire una situazione di parità con l'invidiato si sviluppa quindi "verso l'alto". Se invece la percezione di impotenza o la situazione rendono il bene invidiato irraggiungibile, il tentativo di azzerare lo scarto con l'invidiato avverrà "verso il basso", desiderando che l'invidiato perda il bene desiderato dall'invidioso. È in questo caso che l'invidia diviene malevola e distruttiva: l'invidioso "se non spera di poter cambiare la situazione, approda a una reazione di malanimo verso la causa della sua sofferenza"<sup>223</sup>. È importante notare che la percezione di controllo o di impotenza sulla situazione è una precondizione (contestuale o psicologica) rispetto all'episodio emotivo, ma non riguarda direttamente la struttura attentiva dell'emozione stessa.

La seconda variabile è prevalentemente utilizzata nella letteratura filosofica e riguarda una possibile differenza del focus verso cui l'emozione di invidia è rivolta. Già Aristotele distingue due diversi stati affettivi spiacevoli che riguardano la fortuna di altri simili a noi, sulla base dell'oggetto a cui tali stati sono rivolti. Da un lato, l'emozione che chiama *phthonos* (e che condanna senza riserve), non è rivolta al bene che desideriamo e al fatto che ci manca, ma al fatto che l'altro lo possiede. Questa emozione conduce, si osserva già nella *Retorica*, a voler privare l'altro del bene posseduto, danneggiandolo in qualsiasi modo. Dall'altro lato abbiamo *zēlos*, anch'essa emozione dolorosa di fronte ai beni posseduti da altri simili a noi, ma orientata sul bene stesso e sul fatto che noi ne siamo privi. Com'è facile intuire, tale emozione spingerà chi la prova a colmare lo scarto con l'altro "invidiato" tentando di acquisire anche per sé il bene desiderato, migliorando la propria posizione in quel determinato ambito.

Una riformulazione recente di questa differenza è dovuta allo studio di Taylor, in cui si distingue tra *state-envy* e *object-envy*. La prima forma, che potremmo chiamare invidia per la condizione (*state-envy*), si verifica nei casi in cui non si è invidiosi del bene che l'altro possiede, ma "del fatto che l'altro possieda quel bene"<sup>224</sup>. L'obiettivo dell'invidioso, in questi casi, è di eliminare lo scarto di *status* che il bene desiderato rende manifesto ai suoi occhi, in modo da ristabilire una situazione di parità.

Per ottenere questo risultato, due principali alternative sono a disposizione di chi prova invidia: o sforzarsi di innalzare la propria condizione al pari di quella dell'invidiato, o provare a privare il rivale del bene che gli garantisce la sua relativa superiorità. Quando il dolore di fronte ad un bene posseduto da altri conduce al desiderio di "innalzare" la propria condizione si parla di "invidia emulativa", quando invece conduce al desiderio di "abbassare" la condizione altrui, si parla di "invidia distruttiva" o "malevola"<sup>225</sup>. La seconda forma, che Taylor chiama invidia per l'oggetto (*object-envy*), ha come focus principale la mancanza del particolare bene posseduto da altri, e non la sua condizione di superiorità in quanto tale. L'invidiato in questi casi non gioca il ruolo di rivale osteggiato, ma di portatore di un bene che si ritiene in sé

PIETERS R., *Leveling Up and Down: The Experiences of Benign and Malicious Envy*, in "Emotion", 3, 2009, pp. 419-429.

<sup>223</sup> M. MICELI, *L'invidia*, cit., p. 48.

<sup>224</sup> G. TAYLOR, *Envy and Jealousy: Emotions and Vices*, cit., p. 234, trad. aut.

<sup>225</sup> *Ivi*, p. 235.

degnò del nostro desiderio e della nostra ammirazione. Questa sfumatura dell'invidia, chiamata da alcuni studiosi "invidia ammirata" o "invidia emulativa" (*emulative-envy*), indica in effetti un'esperienza emotiva collocabile in una zona intermedia tra invidia, emulazione ed ammirazione (scenario 3)<sup>226</sup>.

Se consideriamo le due variabili appena esposte, possiamo identificare quattro differenti tipi di invidia:

Modalità	Bene irraggiungibile	Bene raggiungibile
Focus sul bene (object-envy)	Invidia inerte (es. 1a)	Invidia emulativa (es. 1b)
Focus sulla condizione (state-envy)	Invidia maligna (es. 2a)	Invidia aggressiva (es. 2b, 3)

Varietà di invidia. Adattato da S. Protasi, *Varieties of Envy*, in "Philosophical Psychology", 4, 2016. Gli esempi associati alle varietà di invidia sono quelli sviluppati nel presente paragrafo.

La forma che abbiamo chiamato "invidia emulativa" (*emulative-envy*), com'è facile intuire, è la più facile da difendere: è suscitata da oggetti specifici ritenuti desiderabili, e, sebbene provochi un sentimento spiacevole perché non li si possiede, può chiaramente costituire uno stimolo motivazionale per tentare di migliorare la propria condizione. La comparazione che si verifica nei casi di "invidia emulativa", insomma, ha come esito la tensione del soggetto invidioso verso i beni oggetto dell'emozione, e non il desiderio di danneggiare la posizione dell'invidiato (scenario 3). Il valore educativo di questo tipo di invidia è piuttosto evidente, poiché sollecita l'attenzione e la motivazione di chi la prova verso beni (qualità, capacità, etc.) che apprezza sinceramente ma che ancora non possiede.

Tuttavia, anche l'invidia inerte e l'invidia aggressiva costituiscono buone occasioni per l'educatore attento alla formazione etica. Nel caso dell'invidia inerte, sarà importante concentrarsi sulle potenzialità d'azione e di modificazione del contesto in modo tale da sostenere l'autostima e il senso di fiducia nelle proprie potenzialità dell'invidioso.

L'invidia aggressiva invece, come si sarà notato, costituisce la forma generale di cui l'invidia che implica un riferimento alla giustizia costituisce un'istanza particolare. L'invidia aggressiva infatti vede il bene desiderato come raggiungibile ed è rivolta alla condizione di superiorità dell'altro, verso cui si svilupperà quindi una certa ostilità. Se la posizione superiore dell'altro è immeritata o frutto di un'ingiustizia, l'ostilità potrebbe risultare moralmente legittima o persino apprezzabile. Nel caso dell'invidia aggressiva, dunque, l'educatore potrà orientare l'attenzione dell'invidioso sulle condizioni che hanno consentito all'invidiato di trovarsi in una posizione di superiorità, sulla nozione di merito, di sforzo e così via. Solo quella si è chiamata invidia

<sup>226</sup> In filosofia, si veda J. NEU, *Jealous Thoughts*, in A. O. RORTY (a cura di), *Explaining Emotions*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 1980, pp. 425-463; in psicologia, W. G. PARROTT, *The Emotional Experience of Envy and Jealousy*, in SALOVEY P. (a cura di), *The Psychology of Envy and Jealousy*, New York, The Guilford Press, 1991, pp. 3-30.

maligna, insomma, sembra meritare una condanna morale senza riserve: dato che l'invidioso si sente impotente anche di privare l'invidiato del bene che segnala la sua superiorità, non gli resta che desiderare il male dell'invidiato stesso.

Come si ricorderà, nel presente studio l'obiettivo di operare distinzioni entro il campo di una singola emozione (sia come episodio che come disposizione), è quello di identificare una sua forma ottimale, ossia un suo "giusto mezzo" virtuoso. Questa forma mediale, come si è detto, non dev'essere intesa in termini meramente quantitativi rispetto all'intensità dell'emozione o alla frequenza della sua occorrenza, si tratta piuttosto di esperire una data emozione in modo appropriato e giustificato da un punto di vista morale.

Anche nel caso di un'emozione spiacevole le cui principali manifestazioni sono spesso immorali e le cui conseguenze sono principalmente distruttive – come dimostrato dalla sua pessima reputazione – si possono individuare alcune sue forme, in particolare l'invidia emulativa, che costituiscono una valida risorsa per la formazione etica e l'educazione emotiva.

### 3. Ammirazione, esemplarità morale ed esperienze trasformative

Abbiamo visto che due emozioni considerate per lo più negativamente e che comportano sensazioni spiacevoli, disturbanti e persino dolorose, possono presentarsi in modalità che un'educazione emotiva dovrebbe considerare come una risorsa importante per la formazione etica. La vergogna, quando orientata ad uno specifico aspetto valoriale che concorre a formare la nostra identità morale, offre un importante accesso alla conoscenza dei valori che consideriamo rilevanti e delle persone che desideriamo siano i nostri punti di riferimento. L'invidia, nel caso presenti una componente di ostilità, può comunque includere un riferimento alla giustizia e al merito, in quanto le ragioni che la giustificano fanno appello ad uno scarto di *status* causato da vantaggi ottenuti in modo disonesto o non meritati. Nel caso invece sia focalizzata sul bene desiderato costituisce una forte spinta motivazionale al miglioramento della propria condizione in ambiti rilevanti per il sé.

Dopo aver analizzato due emozioni "negative", sia nel senso proprio di spiacevoli, sia generalmente valutate come dannose o immorali, si esplorerà adesso il ruolo educativo che può giocare un'emozione "positiva", ossia piacevole e basata su una valutazione positiva dell'oggetto cui si rivolge, ossia l'ammirazione. Si ricorderà che un ulteriore criterio di selezione delle emozioni trattate in questo capitolo (oltre alla valenza) è il loro diverso orientamento: la vergogna è un'emozione riflessiva (il suo oggetto è il rapporto con un dato valore rilevante per l'identità di chi prova vergogna), l'invidia è un'emozione comparativa (il suo oggetto è una differenza di grado nel possesso di un bene tra sé ed altri simili a noi, in un ambito rilevante per il sé).

L'ammirazione, invece, è un'emozione tutta rivolta verso il "fuori", verso l'altro da sé, oggetto di apprezzamento e valutazione positiva. Recentemente, l'ammirazione è divenuta oggetto di una crescente attenzione da parte di psicologi e filosofi che si occupano di emozioni morali, in particolare per l'importante ruolo che sembra svolgere nella identificazione dei propri modelli di crescita morale e nella forza

motivazionale verso l'acquisizione di nuovi – e, in linea di principio, migliori – atteggiamenti e credenze, tema evidentemente rilevante per l'educazione<sup>227</sup>.

Nel presente paragrafo si presenteranno, in primo luogo, gli aspetti principali dell'ammirazione che emergono dal dibattito contemporaneo, successivamente si discuterà il valore educativo dell'ammirazione come emozione-chiave per la formazione etica. Il ricorso all'ammirazione, inoltre, oltre a costituire una preziosa risorsa euristica e motivazionale, può contribuire alla soluzione di alcuni problemi circa la razionalità delle esperienze trasformative (particolarmente rilevanti per i processi formativi), in ambito morale<sup>228</sup>.

Il quadro generale entro cui si colloca il presente approfondimento sull'ammirazione è dato da una teoria morale (riconducibile alla famiglia di teorie delle virtù) recentemente avanzata da Linda Zagzebski, detta "esemplarismo", in cui l'emozione dell'ammirazione gioca addirittura un ruolo fondativo rispetto all'identificazione degli esemplari morali e alla fissazione dei concetti e delle pratiche morali<sup>229</sup>. Grazie all'accento sulla rilevanza della relazione concreta tra un "esperto" ed un "novizio", infatti, l'esemplarismo ha particolarmente contribuito a ravvivare il dibattito sull'ammirazione proprio in ambito filosofico-educativo.

La teoria morale esemplarista risponde sia ad obiettivi teoretici che ad obiettivi pratici, grazie al fatto che la teoria stessa pone come fondamento l'esperienza emotiva dell'ammirazione, in cui si trovano intrecciati – ed inseparabili – sia un aspetto cognitivo, relativo a ciò che è ammirevole, che un aspetto motivante, motore della aspirazione ad emulare gli esemplari morali ammirati<sup>230</sup>. Sul piano teorico, la teoria esemplarista ha l'ambizione di costituire una teoria morale comprensiva, capace di rendere conto delle categorie fondamentali coinvolte nelle pratiche morali, come "buono", "giusto", "virtuoso", "dovere", "vita buona" e così via, spiegando la loro genesi, il loro contenuto e le loro relazioni in riferimento ad esemplari concreti e particolari di eccellenza morale, ossia in riferimento ad agenti virtuosi. Sul piano pratico, l'esemplarismo intende offrire una mappa capace sia di orientare le pratiche di un agente che di supportarne la motivazione al progresso morale. L'esemplarismo, grazie al *focus* accordato all'emozione dell'ammirazione ed all'emulazione che da essa può scaturire, è una teoria particolarmente attenta alla dimensione educativa, poiché considera

<sup>227</sup> S. B. ALGOE, HAIDT J., *Witnessing Excellence in Action: the 'Other-praising' Emotions of Elevation, Gratitude, and Admiration*, in "The Journal of Positive Psychology", 4, 2009, pp. 105-127; J. HAIDT, *Elevation and the positive psychology of morality*, in C. L. M. KEYES, C. L. M., J. HAIDT (a cura di), *Flourishing: positive psychology and the life well-lived*, Washington, DC, American Psychological Association, 2009, pp. 275-289; K. KRISTJANSSON, *Emotions Targeting Moral Exemplarity: Making Sense of the Logical Geography of Admiration, Emulation and Elevation*, in "Theory and Research in Education", 1, 2017, pp. 1-18.

<sup>228</sup> La connessione tra ammirazione, integrità ed esperienze trasformative è messa a fuoco e analizzata in M. S. VACCAREZZA, manoscritto in via di pubblicazione, cortesia dell'Autrice. Il presente paragrafo intende espandere le implicazioni educative dell'analisi filosofica ivi proposta.

<sup>229</sup> L. ZAGZEBSKI, *Exemplarist Virtue Theory*, in "Metaphilosophy", 1-2, 2010, pp. 41-57; L. ZAGZEBSKI L., *Admiration and the Admirable*, in "Aristotelian Society", 1, 2015, pp. 205-221; L. ZAGZEBSKI, *Exemplarist Moral Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2017.

<sup>230</sup> L. ZAGZEBSKI, *Emotion and Moral Judgement*, in "Philosophy and Phenomenological Research", 1, 2003, pp. 104-1

centrale la connessione – spesso trascurata dalla teorizzazione morale in filosofia – tra la comprensione della sfera etica e l’aspirazione a diventare moralmente migliori<sup>231</sup>.

Un aspetto interessante è che la struttura della teoria morale è di tipo fondazionista, ma il fondamento su cui si costruisce l’esemplarismo è di tipo non-concettuale, in questo senso l’esemplarismo è una teoria morale molto concreta e al sicuro da ogni deriva intellettualistica.

Il punto d’origine della prospettiva esemplarista infatti, non è un dato concetto, bensì una data persona, e precisamente *quella* persona (o persone) cui accordiamo la nostra ammirazione, la quale ci rivela la sua eccellenza morale. La teoria morale esemplarista, in estrema sintesi, intende fondarsi sugli esemplari morali stessi e sulla pratica del loro riconoscimento (e della loro emulazione) attraverso l’ammirazione.

Grazie al fatto di individuare il proprio fondamento non in un determinato contenuto concettuale (come ad esempio le nozioni di dovere o di natura umana), ma in individualità concrete, l’esemplarismo ha il vantaggio di lasciare sostanzialmente aperta l’impresa conoscitiva di scoperta delle caratteristiche profonde che rendono tali gli esemplari morali, poiché non deve determinare in anticipo alcun contenuto concettuale. Ciò che resta – almeno in parte – controverso e oggetto di discussione, è il processo di riconoscimento ed individuazione degli esemplari morali, il cui primo passo secondo Zagzebski è costituito dall’emozione dell’ammirazione.

Quando l’ammirazione è suscitata da qualità morali che spiccano e catturano la nostra attenzione, funziona come un’emozione morale tra le altre (proprio come la vergogna, l’indignazione o la gratitudine, infatti, è connessa alla nostra conoscenza e al nostro comportamento morali). Eppure, l’esemplarismo le assegna una centralità peculiare nel fondare una teoria morale comprensiva, principalmente in base a ragioni di tipo pragmatico, e in particolare una sua maggior forza motivazionale, il fatto che si tratti di un’emozione positiva, e la sua capacità di intercettare narrazioni tradizionali a proposito di riconosciuti esemplari morali.

Zagzebski definisce l’ammirazione “uno stato che consiste nella sensazione peculiare di ammirare qualcuno o qualcosa che appare ammirevole. L’ammirazione non include necessariamente il giudizio che l’oggetto della nostra ammirazione è ammirevole, ma se ci fidiamo della nostra emozione, saremo pronti a formulare tale

<sup>231</sup> Al fine di tratteggiare la cornice generale entro cui si colloca il ruolo dell’ammirazione può risultare utile menzionare gli altri obiettivi generali a cui la teoria morale esemplarista mira: (1) essere compatibile con spiegazioni e giustificazioni genealogiche di formazione della morale, sia a livello di sviluppo individuale che a livello di comunità culturale; (2) offrire lo spazio adeguato ai risultati descrittivi delle scienze empiriche – dalle neuroscienze alla psicologia – sia sulle dinamiche dell’ammirazione che sulle caratteristiche degli esemplari: in questo senso la teoria si presenta come intenzionalmente aperta ed incompleta; (3) rispondere adeguatamente alla varietà delle comunità culturali e confessionali, fornendo una prospettiva utile allo sviluppo di un confronto interculturale che includa una pluralità di tipologie di esemplarità morale.

Per quanto riguarda invece contributi che sviluppano l’esemplarismo in prospettiva educativa, si veda ad es. M. CROCE, M. S. VACCAREZZA, *Educating through exemplars: Alternative paths to virtue*, in “Theory and Research in Education”, 2017, DOI: 10.1177/1477878517695903;

K. KRISTJÁNSSON, *Emulation and the use of role models in moral education*, in “Journal of Moral Education”, 1, 2006, pp. 37-49; W. SANDERSE, *The meaning of role modelling in moral and character education*, in “Journal of Moral Education”, 1, 2013, pp. 28-42.

giudizio”<sup>232</sup>. La distinzione più rilevante tra diversi tipi di ammirazione, anche per questa emozione, ha come criterio il focus, il tipo di oggetto su cui l’ammirazione convoglia l’attenzione di chi la prova. I possibili oggetti di ammirazione, infatti, condividono il tratto dell’eccellenza ma possono essere di svariata natura: possiamo ammirare un’opera d’arte o un paesaggio, possiamo ammirare una persona per i talenti naturali come la bellezza o la straordinaria forza, per un suo talento in una qualche disciplina, infine possiamo ammirare una persona per le sue qualità etiche acquisite, ossia per le sue virtù. L’ammirazione morale, ossia rivolta a qualità acquisite (e non naturali), è naturalmente il “tipo” di ammirazione più interessante ai fini del presente studio. Una ipotesi chiave di Zagzebski infatti è che l’ammirazione verso qualità acquisite, diversamente dall’ammirazione per qualità naturali, mostri due caratteristiche peculiari: l’oggetto ammirato appare attraente, l’atteggiamento valutativo nei suoi confronti è positivo; posto che si diano certe condizioni pratiche, ciò che ammiriamo ci appare attraente in modo tale da sollecitare il nostro desiderio di emularlo. Una persona che ci colpisce per un suo gesto di coraggio, generosità, coraggio o gentilezza, non solo ci “lascia ammirati”, ma ci accende il desiderio di esplorare le sue ragioni e i suoi motivi, ci rende curiosi di capire il modo in cui vede le situazioni, ci mostra un’esperienza a noi ancora ignota ma che “ci chiama”. Un altro aspetto legato alla distinzione tra ammirazione per le qualità naturali e le qualità acquisite è che quest’ultima ha come suo contrario il disprezzo (emozione evidentemente inappropriata nel caso si ammiri una qualità naturale<sup>233</sup>).

Provare ammirazione, come abbiamo visto, non è la stessa cosa che giudicare ammirevole qualcuno, ma ha una componente affettiva specifica, “si sente” l’ammirazione in modo caratteristico. Gli studi psicologici di Haidt e colleghi sulle emozioni di apprezzamento degli altri (*other-praising emotions*), infatti, riscontrano che l’ammirazione per l’eccellenza morale altrui produce in chi la prova sensazioni di apertura e allargamento nella zona del torace e di “innalzamento” a livello fisico<sup>234</sup>.

In sintesi, secondo l’esemplarismo l’emozione dell’ammirazione mostra i seguenti punti chiave:

(1) l’ammirazione è l’emozione che ci fa sentire ammirati nei confronti di qualcuno che vediamo come ammirevole. L’ammirazione può essere corretta (*fitting*) o meno rispetto al suo oggetto, ossia possiamo ammirare un oggetto non ammirevole e viceversa.

(2) l’ammirazione per le qualità acquisite è diversa dall’ammirazione per le qualità naturali, e la prima ha come emozione opposta il disprezzo.

<sup>232</sup> L. ZAGZEBSKI, *Exemplarist Moral Theory*, cit. p. 34, trad. aut.

<sup>233</sup> Questa è una importante differenza tra la teoria dell’ammirazione di Zagzebski e la teoria psicologica proposta da J. Haidt, secondo cui il contrario dell’ammirazione è il disgusto, riconducendo la scala vizi-virtù ad una scala impuro-puro. Una persona che ci colpisce per la sua disonestà, la sua vigliaccheria o la sua arroganza sembra elicitarci, propriamente, il nostro disprezzo (anche se ciò non esclude che possiamo avvertire nei suoi confronti venature di disgusto).

<sup>234</sup> La letteratura psicologica sull’ammirazione è relativamente scarsa e si deve principalmente a J. Haidt e colleghi. Si vedano i già citati S. B. ALGOE S, HAIDT J., *Witnessing Excellence in Action: the ‘Other-praising’ Emotions of Elevation, Gratitude, and Admiration*; HAIDT, *Elevation and the positive psychology of morality*. Nella tassonomia proposta da Haidt, l’ammirazione per le qualità acquisite corrisponde all’emozione di “elavazione” (*elevation*).

(3) l'ammirazione per le qualità acquisite è usualmente associata a peculiari sensazioni corporee di apertura, allargamento e innalzamento.

(4) La persona ammirata è attrattiva e sollecita la motivazione ad emularla.

Com'è facile intuire, il punto più controverso, ma coerente con le assunzioni di teoria delle emozioni e di epistemologia morale fatte in questo studio, riguarda la possibilità dell'ammirazione di essere corretta oppure di essere in errore rispetto alle proprietà valutative del suo oggetto. In breve, il problema che si pone è: possiamo fidarci dell'ammirazione che proviamo?

Si tratta di capire, insomma, a quali condizioni ci si possa fidare della nostra ammirazione, e come concepire il rapporto tra l'emozione dell'ammirazione ed i giudizi valutativi (moralì) ad essa connessi.

Se ci accostiamo più da vicino agli elementi di teoria delle emozioni elaborati da Zagzebski molteplici indizi fanno pensare che l'autrice abbia in mente una concezione piuttosto robusta della portata conoscitiva delle emozioni in generale e dell'ammirazione in particolare, secondo cui i singoli episodi emotivi di ammirazione costituiscono fonti di *conoscenza diretta* del valore morale, secondo una teoria delle emozioni di tipo percettivista.

In accordo con gli assunti di tale approccio alle emozioni (cfr. capitolo 2), l'ammirazione non necessita di alcuna preliminare caratterizzazione proposizionale o concettuale di ciò che riteniamo ammirevole per essere elicitata da una esemplificazione di eccellenza morale. Tuttavia, come si ricorderà, le teorie percettive mostrano alcuni significativi punti deboli, e sembrano assegnare alle emozioni un potere conoscitivo eccessivamente autonomo. Le emozioni, infatti, dipendono in modo importante da altri stati cognitivi come percezioni, memoria, immaginazione, credenze, e così via. Fare affidamento sulle emozioni a livello epistemico quindi, sebbene possa risultare non solo l'unica opzione disponibile, ma talvolta anche la migliore, è molto più complesso e problematico che fare affidamento su, poniamo, una percezione visiva.

In una certa tensione con l'approccio percettivista assunto in vari passaggi del suo lavoro, la strategia adottata da Zagzebski per difendere il valore epistemico dell'ammirazione è quella di ricorrere all'idea di "ammirazione riflessiva", plasmata sulla nozione di *conscientious self-reflection*, sviluppata nel suo *Epistemic Authority* come soluzione al problema della circolarità epistemica nella formazione delle credenze. In breve, il problema è che non possiamo attribuire la verità ad una credenza senza poter fare affidamento sull'insieme delle facoltà di formazione delle credenze come a un tutto, ma al contempo non possiamo fare affidamento sull'insieme di queste facoltà senza ritenere vere alcune credenze particolari. Allargando la considerazione alle emozioni e alle percezioni, oltreché alle credenze, Zagzebski sostiene che la soluzione da lei elaborata valga anche per il problema dell'affidabilità dell'ammirazione.

Dato il problema di circolarità epistemica e psicologica dei nostri stati mentali (emozioni, ricordi, percezioni), l'adeguatezza di uno di essi è garantita nella misura in cui esso risulti appropriato, in modo stabile nel tempo, in riferimento a tutti gli altri stati mentali nel loro insieme. Il massimo che possiamo fare per assicurarci che la nostra disposizione ad ammirare ci inclini a provare ammirazione in modo appropriato, verso ciò che è davvero ammirevole, è la stessa cosa che possiamo fare per mettere alla prova la verità di una nostra credenza, e cioè sottoporla ad un vaglio riflessivo sostenuto nel tempo che la metta in relazione all'intera organizzazione dei

nostri stati mentali. Un'altra fonte di affidabilità di uno stato mentale che riceve approvazione in base ad auto-riflessione coscienziosa sono gli stati mentali analoghi delle persone in cui si ripone fiducia.

La capacità auto-riflessiva costituisce infatti il parametro su cui si formano i rapporti di fiducia in altri, motivo per cui gli oggetti di ammirazione di persone cui accordo la mia fiducia dovrebbero essere considerati come candidati credibili per la mia stessa ammirazione. L'ammirazione di altri, di cui ci fidiamo sulla base della loro capacità auto-riflessiva, costituisce una buona ragione per giudicare a mia volta ammirevole qualcuno. Con le parole di Zagzebski, insomma, "l'ammirazione che sopravvive ad una riflessione coscienziosa è *giustificata*, e riduce il rischio di essere soggetti ai pregiudizi cui siamo inclini quando ammiriamo in modo irriflesso"<sup>235</sup>.

Secondo questa analisi, quindi, dovremmo fidarci della disposizione ad ammirare perché siamo in grado di stabilire, esercitando coscienziosamente le nostre capacità riflessive, quali caratteristiche morali sono realmente ammirevoli, sulla base di una sorta di impulso attentivo e motivazionale fornito dagli esemplari stessi, i quali fisserebbero il riferimento della nostra indagine e offrirebbero il materiale di riflessione. In questo caso i singoli episodi di ammirazione andrebbero valutati rispetto a un qualche standard stabilito per via razionale in accordo con la nostra *conscientious self-reflection*, ossia in assenza di ragioni per dubitare risultanti dal complesso dei contenuti dei nostri diversi stati mentali e di quelli delle persone di cui abbiamo fiducia.

L'argomento che difende l'affidabilità dell'ammirazione in quanto *riflessiva*, insomma, sembra assegnare alla nozione di *conscientious self-reflection* l'ultima parola sulla pertinenza della conoscenza valutativa che gli episodi di ammirazione sembrano porgere, i quali risulterebbero pertanto fondamentali a livello genealogico e motivazionale, ma non normativo. Si noti, a questo punto, come questa posizione descriva una ricorsività positiva tra orientamento sollecitato dagli episodi emotivi e verdetto riflessivo a posteriori, in pieno accordo con il modello di razionalismo moderato discusso e difeso nel capitolo precedente.

L'emozione morale quindi, pur sempre suscettibile di venire controllata sulla base della sua correttezza rispetto alle sue basi cognitive, in un senso importante *precede* il giudizio valutativo (morale). In tal modo l'emozione morale funge non solo da elemento motivante, ma fornisce ragioni normative *prima facie* sulle quali si fondano giudizi morali tentativi e provvisori. In maniera più rapida e immediata dal giudizio stesso, e spesso senza bisogno che il giudizio si formuli in maniera esplicita, l'emozione fornisce buone ragioni per crederlo vero su una base affettiva.

Vi sarebbe, in prima battuta, un apprezzamento emozionale di cui è lecito fidarsi, in quanto attitudine valutativa verso un determinato oggetto intenzionale, della cui correttezza – almeno inizialmente – non vi è ragione di dubitare. A tale apprezzamento, se necessario, per esempio in forza di una messa in dubbio da parte di altri o di sé stessi, può far seguito una messa al vaglio (ad esempio verificando l'accuratezza delle basi cognitive da cui l'emozione dipende), infine, il giudizio morale vero e proprio. Nel momento in cui dobbiamo giustificare il nostro orientamento valutativo, dunque, non sembra possibile escludere la validità del ricorso a ragioni di natura non-affettiva, e tuttavia il ruolo di ragione *prima facie* per il giudizio morale giocato

<sup>235</sup> L. ZAGZEBSKI, *Exemplarist Moral Theory*, cit., trad. e corsivo dell'autore.

dall'emozione morale conserva la sua forza di accesso epistemico immediato ed efficace. In circostanze limite, come vedremo, l'emozione può addirittura rivelarsi l'unica ragione morale disponibile, che una descrizione o cognizione successive (di tipo riflessivo) dovranno confermare o confutare. L'ammirazione, quindi, si rivela una risposta epistemicamente economica, in quanto, pur non infallibile né auto-fondata, fornisce un accesso rapido e motivante al valore morale.

Vi sono però dei casi, particolarmente rilevanti in prospettiva educativa, in cui la circolarità ricorsiva tra emozione e giudizio appena descritta sembra incrinarsi, e divenire problematica. Come rendiamo conto, infatti, delle occasioni in cui una intensa ammirazione per le qualità etiche di qualcuno ci desta ad un dominio di giudizi morali radicalmente diversi – persino contraddittori – rispetto a quelli per noi familiari?

La crescita morale, nel caso di cambiamenti e acquisizioni particolarmente intensi e significativi, può non presentarsi come progresso lineare, piano e cumulativo, ma può assumere un andamento fatto di “salti”, di “scarti”, di vere e proprie metamorfosi o rivoluzioni del proprio profilo etico<sup>236</sup>. Tali “esperienze trasformative”, tuttavia, pongono dei problemi circa i criteri razionali che le giustificano e circa la possibile perdita di integrità del soggetto che le vive<sup>237</sup>.

L'ammirazione, questa l'intuizione che si vuole discutere, è una emozione morale che può rivestire un ruolo cruciale nel caso limite delle esperienze trasformative.

Ma che cosa sono una scelta e un'esperienza trasformativa? L.A. Paul definisce “trasformative” in senso personale (anziché solo epistemico) le esperienze e le scelte che “cambiano l'esperienza di chi si sia”. Un'esperienza, cioè, è trasformativa quando “insegna qualcosa di nuovo, che non si sarebbe potuto conoscere prima di avere l'esperienza stessa, e al tempo stesso cambia la persona che si è”<sup>238</sup>. Com'è facile intuire, un tipo simile di esperienza è parte – o lo dovrebbe essere – di una educazione significativa, capace di dischiudere prospettive inedite (a maggior ragione in un contesto di spiccato pluralismo valoriale come il nostro). Tali esperienze, e le scelte che portano con sé, come nota Laurie Ann Paul, pongono seri problemi alla teoria della decisione. Nei casi di scelta standard, infatti, la scelta migliore per un agente normativamente razionale consiste nel compiere l'atto dotato del valore atteso più elevato, alla luce delle proprie attribuzioni di valore agli esiti previsti. Ma quando in gioco vi siano esperienze trasformative, attribuire tale valore diviene impossibile, e ciò rende a sua volta impossibile essere razionalmente giustificati a compiere la scelta stessa: come, infatti, attribuire valore a stati di cose futuri che avranno modificato in maniera importante il sé, e con esso le sue ragioni? L'agente si trova, in queste situazioni, in una posizione di *povertà epistemica*, nella quale sa poco o nulla di come sarà il suo futuro sé, quali le sue preferenze e quali i valori che assegnerà.

<sup>236</sup> Qui con “crescita” non si intende sviluppo, quanto un cambiamento migliorativo. Per quanto sia ovviamente più comune ed intensa la crescita morale in fase di sviluppo, la nozione di crescita qui utilizzata concerne ogni età della vita. Una persona anziana che si trovi a affrontare una situazione che incrina per la prima volta le sue consolidate credenze sessiste, ad esempio, costituisce un caso di crescita morale.

<sup>237</sup> Un vivissimo dibattito sul tema delle esperienze trasformative è stato acceso dal recente L.A. PAUL, *Transformative Experience*, Oxford, Oxford University Press, 2014.

<sup>238</sup> L.A. PAUL, *Transformative Experience*, cit., p. 39, trad. aut.

Come si può vedere, il grande problema posto dalle esperienze e dalle scelte trasformative, conseguente alla povertà epistemica e all'apparente assenza di standard razionali sulla base dei quali operare scelte, è che sembrano minare l'integrità morale del soggetto: come scegliere, in questi contesti, senza incorrere in una frattura della propria identità morale, ovvero restando fedeli al nucleo del proprio sé morale?

La nozione di autoriflessione coscienziosa, qui, non può venirci in aiuto, poiché il soggetto si trova in una situazione di povertà epistemica, ossia di mancanza di accesso a buone ragioni.

L'ammirazione morale può essere pensata come l'emozione che ci mette a confronto con un nuovo e inaspettato set di ragioni morali, che si presentano al soggetto come migliorative e degne di essere esplorate anche se ancora ignote. L'ammirazione per gesti o qualità di eccellenza morale, per così dire, ci fa intravedere la possibilità promettente di scoprire ragioni morali rivali – e migliori – rispetto a quelle di cui disponiamo.

L'attivazione dell'ammirazione morale, insomma, fa sì che il soggetto disponga di "ragioni-ponte". Come abbiamo detto, si tratta di ragioni *prima facie* basate sull'esperienza trasformativa dell'ammirazione, le quali colmano lo scarto tra le ragioni morali del sé precedente e quelle del sé successivo alla scelta trasformativa. Le scelte trasformative moralmente rilevanti basate su eventi (nel caso dell'educazione, principalmente su incontri) che incrinano la propria organizzazione di credenze, quindi, trovano nell'esperienza emotiva dell'ammirazione una fonte di ragioni provvisorie per giudicare ammirevole una qualità o un gesto che apre la possibilità, e spesso il desiderio urgente, di esplorare un nuovo insieme di ragioni morali e di sperimentare le azioni con esse coerenti.

L'ammirazione appropriata, come abbiamo visto, fornisce buone ragioni per ritenere ammirevole moralmente il suo oggetto, e dunque "anticipa" al soggetto le nuove ragioni, sulla cui base compiere la scelta trasformativa, *dal di dentro* dell'esperienza trasformativa, frequentemente in sinergia con altre emozioni morali, spesso anche negative. Questo, sostengo, è proprio ciò che preserva l'integrità morale dell'agente e la sua ragionevolezza epistemica in mancanza di uno standard normativo conclusivo e già ben delineato.

Pensiamo alla conversione morale suscitata dall'incontro con la bellezza morale di un esemplare. Nell'incontro con la santità o esemplarità morale, l'ammirazione offre al soggetto una nuova serie di ragioni e credenze *prima facie*, che vanno progressivamente a rimpiazzare le sue credenze morali precedenti, e che traghettano un soggetto da una organizzazione di ragioni a un'altra in maniera non irragionevole né traumatica.

Nel "salto" tra l'insieme di credenze morali precedenti e successive ad un'esperienza trasformativa vi sarebbe un vuoto di razionalità che l'ammirazione è in grado di colmare, seppur non in modo definitivo o auto-fondante. La scoperta delle ragioni non emotive che supportano la validità di questo giudizio *prima facie* basato sull'emozione, senza dubbio rappresenta una fase successiva, in cui l'insieme di ragioni morali del soggetto si è già trasformato.

Se la persona che sta vivendo un'esperienza trasformativa cercasse di giustificare la sua ammirazione, sarebbe probabilmente incapace di produrre argomenti ben strutturati pro o contro, poiché si trova in una fase di transizione in cui i suoi giudizi e

credenze consolidati sono contraddittori rispetto ai giudizi basati sull'emozione che si stanno affacciando alla sua mente. Il giudizio basato sull'ammirazione, tuttavia, rappresenta un buon ponte, grazie al quale il soggetto può transitare da un insieme di ragioni, giudizi e credenze a un altro senza precipitare nell'irrazionalità.

Questa interpretazione del ruolo dell'ammirazione nella transizione tra due diversi sé morali nel corso di un'esperienza trasformativa consente di salvaguardare l'idea che, nonostante un cambiamento radicale di alcune credenze e atteggiamenti morali, si possa preservare la propria integrità.

Il nesso tra ammirazione e desiderio di emulare chi esibisce una identità morale molto diversa dalla nostra, infatti, chiama in causa l'idea che abbiamo di che cosa significhi integrità.

Svariate autorevoli letture la concepiscono in modo puramente formale, come il possesso di un piano di vita coerente, che il proprio sé attuale avalla razionalmente, e che il sé futuro avallerebbe, o come il possesso di principi, cui ci si impegna a dare un assenso razionale<sup>239</sup>. La visione che qui si suggerisce, invece, la vede come insieme di qualità virtuose che include la possibilità della *disintegrazione* e del *cambiamento*. In base a questa visione dell'integrità, infatti, il nucleo che la rende riconoscibile è il tentativo di "far bene moralmente", o, ancor meglio, di "prendere la propria vita sul serio"<sup>240</sup>. Tale atteggiamento conduce la persona integra a bilanciare conservazione e perfettibilità, per mezzo di una costellazione di tratti collegati orientati alla coerenza con se stessi e al mantenimento degli impegni che ci si è assunti, ma al tempo stesso in un corretto bilanciamento tra la conservazione e il rispetto delle proprie attitudini pregresse – fondato sul riconoscimento dell'intrinseca e implicita ragionevolezza di ogni storia morale – e l'accettazione della propria fallibilità e della perfettibilità di ognuna di tali attitudini, accettazione che apre alla loro revisione razionale.

Pertanto, l'integrità implica la capacità di rispondere a tutte le ragioni morali rilevanti cui si ha accesso, nonché a tener conto delle decisioni già prese in passato<sup>241</sup>. Il che significa, come notano Rees e Webber, un rispetto *prima facie* per le nostre attitudini abituali, che si suppone incarnino e veicolino decisioni passate, assunte per buone ragioni, cristallizzatesi nel tempo, e che salvaguardano dallo scenario irrealistico di dover, ad ogni decisione, deliberare lungamente, soppesando ogni ragione d'azione presente, passata e futura (fatto ampiamente confutato da una mole di evidenze empiriche, come abbiamo segnalato nel capitolo terzo). Nondimeno, l'integrità richiede un giusto equilibrio tra questo rispetto (che rappresenta, per così dire, il polo della "conservazione"), la consapevolezza della propria fallibilità e dunque dell'impossibilità a soppesare le ragioni in maniera esatta, e considerazioni provenienti dalla novità della situazione presente. Inoltre, richiede l'onestà di valutare se il proprio

<sup>239</sup> Cfr. C. KORSGAARD, *Self-Constitution: agency, identity, and integrity*, Oxford, Oxford University Press, 2009.

<sup>240</sup> D. COX., M. LA CAZE, M. LEVINE, *Integrity*, in S. VAN HOOFT (a cura di), *The Handbook of Virtue Ethics*, Durham, Acumen Press, 2014, pp. 200-209; COX D., M. LA CAZE, M. LEVINE, *Integrity*, in "The Stanford Encyclopedia of Philosophy" (Spring 2017 Edition), E. N. ZALTA (a cura di), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/integrity/>, ultima consultazione avvenuta il 9 dicembre 2018, ore 6,10.

<sup>241</sup> Cfr. C. F. REES, WEBBER J., *Constancy, fidelity and integrity*, in S. VAN HOOFT (a cura di), *The Handbook of Virtue Ethics*, cit. pp. 399-408.

sistema di credenze e atteggiamenti sia perlomeno coerente e non contraddittorio, e, in caso negativo, la disponibilità a correggerlo.

Allo stesso tempo l'integrità può richiedere, in talune circostanze, l'abbandono di un impegno morale o di un valore considerato profondo ed essenziale (polo "progressista"): contrariamente a quanto implicito in una visione meramente formale, la persona di integrità non è quella che si rifiuta di rivedere le proprie convinzioni più profonde, ma quella che, al contrario, è disposta a farlo qualora cominci a sospettare che erano radicate in un errore morale.

Se l'integrità, nella concezione che supporto, si muove sul confine fragile tra l'esigenza di ancoraggio e fedeltà a sé stessi, e l'uguale pressante urgenza di far bene moralmente, in una disponibilità radicale al cambiamento, non è difficile vedere come le esperienze e scelte trasformatrici siano un punto decisivo per l'integrità del soggetto. Esse, infatti, sembrano promettere quella disintegrazione virtuosa che, sola, non condanna l'agente alla stasi o alla mera coerenza con sé. E abbiamo visto come l'ammirazione morale, in questo processo, possa fungere da ponte che traghetta l'agente dal vecchio al nuovo sé, innescando una trasformazione che è sì priva di garanzie, ma non priva di ragioni.

Se preservare l'integrità morale significa, principalmente, mantenere un assetto dato che approviamo in base alla sua coerenza e per una serie di buone ragioni, diviene difficile pensare come un processo trasformativo (come ad esempio l'incontro con un educatore per noi significativo) innescato da una intensa esperienza emotiva di ammirazione possa darsi senza mettere a repentaglio la nostra integrità stessa, fatto che renderebbe questionabile il valore educativo stesso dell'ammirazione<sup>242</sup>. Attraverso una nozione di integrità morale che, diversamente, sottolinea la rilevanza della disponibilità al cambiamento e dell'apertura dinamica al nuovo, emerge il valore educativo dell'ammirazione in quanto accesso privilegiato alle "esperienze trasformatrici" in ambito morale<sup>243</sup>.

Senza una persistente indagine razionale sulla morale, le emozioni sarebbero materiale inerte per la formazione etica, ma la riflessione morale senza emozioni perderebbe la bussola che ci orienta nel bel mezzo dell'agire ed il pungolo che ci preserva dall'irrigidimento e dalla stasi.

<sup>242</sup> Una concezione "statica" dell'integrità si trova per esempio in H. FRANKFURT, *Identification and Wholeheartedness*, in FERDINAND SCHOEMAN (a cura di), *Responsibility, Character, and the Emotions: New Essays in Moral Psychology*, New York, Cambridge University Press, 1987, pp. 33-34.

<sup>243</sup> C. F. REES, J. WEBBER, *Constancy, fidelity and integrity*, in S. VAN HOOFT (a cura di), *The Handbook of Virtue Ethics*, Durham, Acumen Press, 2014, pp. 399-408; D. COX, M. LA CAZE, M. LEVINE, *Integrity*, in S. VAN HOOFT (a cura di), *The Handbook of Virtue Ethics*, Durham, Acumen Press, 2014, pp. 200-209; D. COX, M. LA CAZE, M. LEVINE, *Integrity*, in "The Stanford Encyclopedia of Philosophy" (Spring 2017 Edition), E. N. ZALTA (a cura di), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/integrity/>, ultima consultazione in data 12/10/2018, ore 9.30; L. A. PAUL, *Transformative Experience*, Oxford, Oxford University Press, 2014.

## Conclusioni

La ricerca sin qui condotta è stata mossa da una domanda inizialmente concepita in modo assai generale: che ruolo *possono* avere e che ruolo *dovrebbero* avere le emozioni nella formazione etica di una persona?

Il tentativo di offrire una risposta complessiva a tale questione mi ha portato a toccare temi relativi a tre aree di riflessione usualmente distinte: la pedagogia generale, l'etica delle virtù e la filosofia delle emozioni. Come spero di aver mostrato, molte questioni sollevate in uno di questi ambiti trovano fecondi spunti nel lavoro svolto negli altri. L'architettura generale offerta dall'etica delle virtù, infatti, riserva un'attenzione preminente alla formazione, categoria centrale della pedagogia generale, e al contempo assegna un ruolo chiave alle emozioni, fenomeno su cui l'analisi filosofica contemporanea ha concentrato non pochi sforzi. Vorrei qui ripercorrere le tappe principali del percorso svolto.

Innanzitutto, si è messo in luce il fatto che l'educazione implica una connessione e una tensione tra ciò che è e ciò che riteniamo sia auspicabile, desiderabile, migliore o addirittura doveroso. In altri termini, un sapere riguardo l'educazione comporta sia aspetti *descrittivi* (come stanno le cose, quali meccanismi governano un dato fenomeno, e così via), sia aspetti *normativi* (come riteniamo che le cose dovrebbero stare, come auspichiamo che diventino, quali sviluppi giudichiamo apprezzabili, e così via). Se da un lato si trascurasse la accuratezza descrittiva (il piano dei "fatti"), la riflessione educativa correrebbe il rischio di trasformarsi in una enunciazione di *desiderata*, con poche possibilità di impatto effettivo sui processi reali; se dall'altro si rinunciassero alla dimensione normativa (il piano dei "valori"), la tensione trasformativa verso un bene maggiore propria dell'educazione verrebbe misconosciuta. È questo il punto in cui, si è argomentato, la riflessione pedagogica mostra l'intima connessione con la filosofia pratica, in quanto entrambi questi saperi mirano a un tipo di comprensione dell'uomo intrinsecamente finalizzata al miglioramento dell'uomo stesso.

Tra i diversi filoni di studi che, nel corso del Novecento, hanno contribuito alla riscoperta della filosofia pratica, la *Virtue Ethics* neoaristotelica è sembrato il più attrezzato a pensare in modo organico e convincente la relazione tra *educazione*, *emozioni* ed *etica*, proprio perché considera l'educazione delle emozioni parte costitutiva del percorso di acquisizione di quelle disposizioni a sentire, volere, pensare ed agire – le virtù appunto, come il coraggio, la mitezza, la compassione o la generosità – che consentono di perseguire il bene e concorrono a costituire una "vita buona". Da un lato infatti, la *Virtue Ethics* si distingue dagli approcci deontologici di estrazione kantiana poiché, al fine di valutare l'aspetto morale di una data situazione, non pone l'accento principale sulla conformità di un'azione a un principio morale generale, ma sul

ruolo che nella situazione data giocano le disposizioni degli agenti coinvolti a sentire, volere, pensare e agire: le emozioni dunque concorrono in modo rilevante a costituire il valore morale. In accordo con un approccio deontologico, invece, oggetto appropriato di educazione morale risultano la volontà, le azioni e il ragionamento morale, mentre le emozioni e le inclinazioni affettive vengono pensate principalmente come potenziali ostacoli a una vita moralmente matura. Dall'altro lato, etiche di estrazione humanea riconoscono che le emozioni – e più genericamente i sentimenti – non possono che avere un ruolo importante nel determinare la nostra condotta e i nostri giudizi morali. Da un punto di vista educativo, però, le prospettive di matrice humanea sembrano poco soddisfacenti, poiché le emozioni sono pensate come fenomeni affettivi che hanno una dominanza definitiva sulla sfera razionale: cosa mai potrebbe voler dire dunque “educazione delle emozioni”, se le emozioni non fossero permeabili e responsive alla ragione? La *Virtue Ethics* neoristotelica offre, per contro, un quadro comprensivo ed equilibrato, secondo cui le emozioni sono costituenti imprescindibili della crescita morale *poiché* sono permeabili e responsive rispetto alla ragione, con cui possono formare una unità sinergica.

Dopo aver giustificato il ricorso alla *Virtue Ethics* in rapporto alla pedagogia in generale e alla educazione delle emozioni in particolare – evidenziandone il valore per la filosofia dell'educazione – si sono introdotti i capisaldi di questo recente filone dell'etica, sia sul piano tematico che storico. Da un punto di vista tematico, si è ritenuto opportuno selezionare e presentare quali temi delle etiche classiche ed ellenistiche siano stati messi al centro della “rinascita delle virtù” nel suo complesso, includendo quindi sia le etiche di matrice aristotelica che di ispirazione socratico-platonica, che stoica. Il ricorso ai temi delle etiche classiche ed ellenistiche infatti è il tratto comune e saliente del rinnovato interesse per la nozione di virtù, inaugurato dal celebre *Modern Moral Philosophy* di Anscombe alla fine degli anni Cinquanta del Novecento. Da un punto di vista storico, si sono presentati brevemente i testi e gli autori che, dagli anni Sessanta ai giorni nostri, sono considerati i più importanti e rappresentativi della *Virtue Ethics* di ispirazione aristotelica. Questa delimitazione è dovuta sia a ragioni teoriche riguardo all'educazione delle emozioni – per cui la teoria delle virtù aristotelica offre gli spunti qui ritenuti più interessanti (cfr. capitolo terzo) – sia a una esigenza di approfondimento che ha richiesto di non prendere in considerazione autori con retroterra troppo disomogenei. Come evidenziato nel corso di questo *excursus* tematico e storico, caratteristica distintiva dell'etica aristotelica è che il valore morale di un agente non risiede solo nella sfera delle sue azioni, ma anche delle sue reazioni: ciò che proviamo e come sentiamo rientra nell'alveo del valore morale, della responsabilità e della educabilità. Le passioni sono concepite come forze passibili di formazione, disponibili ad essere permeate e plasmate in accordo con le migliori ragioni morali a disposizione. Questa intuizione centrale dell'etica aristotelica, tuttavia, si poggia su una nozione – quella di *pathē*, passione – piuttosto generica e comprensiva, che ha richiesto di essere rielaborata alla luce dei progressi fatti dall'analisi filosofica sui fenomeni affettivi. Nel secondo capitolo abbiamo visto come il dominio affettivo sia tutt'altro che omogeneo, e ammetta distinzioni concettuali importanti per cogliere la specificità di fenomeni quali episodi emotivi, disposizioni emotive, sentimenti, umori e desideri: sovrapporre, confondere o riferirsi con vaghezza a tali fenomeni non consentirebbe di sviluppare un discorso rigoroso sull'affettività, con il rischio di

offrire supporto all'immagine stereotipata della sfera affettiva dipinta come dimensione magmatica, arazionale o irrazionale.

Dopo aver introdotto una serie di definizioni e distinzioni sul dominio affettivo largamente condivise in letteratura, si sono presentate le tesi delle due famiglie di teorie delle emozioni che costituiscono il campo degli approcci cognitivo-valutativi alle emozioni. In primo luogo, le teorie "giudicative" delle emozioni (di cui un esempio noto è la teoria della Nussbaum), che riconducono le emozioni a forme di giudizi valutativi (estetici, morali, prudenziali), e secondo cui vi è una sostanziale identità fra provare paura e giudicare che si sta fronteggiando un pericolo, tra provare rabbia e giudicare che siamo di fronte a qualcosa di offensivo, e così via. Il grande merito di questa famiglia di teorie, abbiamo visto, consiste nell'attribuire alle emozioni una struttura intenzionale, nel senso di stato della mente rivolto al mondo che accoglie uno specifico contenuto di conoscenza. L'insistenza su questo punto, e cioè che le emozioni veicolano un tipo di *conoscenza* di fenomeni e situazioni carichi di valore, è stato il grimaldello con cui si è smantellata l'immagine delle emozioni come forze cieche per loro natura contrapposte alla sfera della razionalità e della libertà, prevalente nella storia del pensiero occidentale. La assimilazione delle emozioni ai giudizi tuttavia ha suscitato critiche convincenti poiché, come abbiamo visto, pone un'enfasi eccessiva sul contenuto proposizionale che si suppone stia alla base di una data emozione e sottovaluta la dimensione corporea e incarnata dell'esperienza emotiva stessa (aspetto, questo, che permette di rendere conto degli elementi di continuità tra emozioni che implicano sofisticate strutture cognitive, emozioni in bambini in età prelinguistica, ed emozioni in animali non umani). Le teorie "percettive" delle emozioni costituiscono la reazione a tale sbilanciamento delle teorie "giudicative", offrendo una descrizione e una spiegazione delle emozioni molto più attenta alla dimensione sensoriale e corporea, sentita, tipica delle emozioni. Dopo aver esaminato i punti di debolezza e di forza dei due tipi di teorie, ho sostenuto che ai fini di un approccio di educazione alle emozioni è sufficiente abbracciare due assunti comuni al campo cognitivo-valutativo: (1) che le emozioni sono forme di cognizione e (2) che costituiscono una relazione privilegiata con la sfera del valore.

Queste due tesi consentono di dare un quadro coerente al proposito stesso di educare le emozioni: da un lato ha senso parlare di educazione delle emozioni se le emozioni sono passibili di una qualche forma di razionalità o ragionevolezza, dall'altra la loro connessione con il valore rende conto delle aspettative positive riposte nel progetto di educare le emozioni. Al contempo, però, gli approcci cognitivo-valutativi alle emozioni implicano una presa di posizione che concerne l'epistemologia e l'ontologia del valore (nel caso della presente ricerca, del valore morale). Le emozioni, per così dire, *proiettano* il valore morale su fenomeni che in se stessi sono a-morali, o registrano aspetti valoriali che hanno una loro propria consistenza ontologica? Forme radicali di soggettivismo, relativismo e costruttivismo, abbiamo visto, risultano poco compatibili con la pretesa che le emozioni ci restituiscano – più o meno appropriatamente – aspetti reali del mondo carichi di valore: una qualche forma, pur cauta, di realismo morale sembra essere richiesta dalle teorie cognitivo-valutative delle emozioni, che a loro volta giustificano il proposito di una educazione delle emozioni. Ne è emersa una proposta di "razionalismo moderato", secondo cui le emozioni sono (1) parte costitutiva del valore morale e dunque della formazione etica (2) responsive alla

ragione e dunque educabili e (3) fenomeni che costituiscono un accesso conoscitivo ad aspetti della realtà carichi di valore. Un ulteriore aspetto considerato nel corso del terzo capitolo, connesso alla difesa di un razionalismo moderato, è il rapporto tra emozioni (in quanto fenomeno affettivo distinto dal giudizio) e giudizi morali. Una crescente mole di evidenze empiriche prodotte in ambito psicologico, infatti, mette in luce la dominanza delle emozioni sull'attività riflessiva nel processo che conduce alla formulazione di giudizi morali e alla presa di decisioni in situazioni moralmente significative. Il giudizio morale, si sostiene in base a tali evidenze, è frutto di uno stato emotivo automatico ed irriflesso, e non il frutto di una ponderata riflessione. La ragione avrebbe poco o nulla a che fare con la moralità, governata appunto dalle emozioni, le quali per così dire "dettano legge" rispetto alle attività di tipo riflessivo, che non avrebbero alcun potere di informare le reazioni affettive stesse. Dalle evidenze empiriche sul ruolo delle emozioni nella formazione del giudizio morale, in breve, si sono tratte conclusioni in chiave antirazionalista in ambito morale. Se dovessimo accettare integralmente tali conclusioni, tuttavia, ben poco spazio resterebbe per l'intento di esercitare un'attività genuinamente educativa sulle emozioni. Al tempo stesso, però, sembra difficile poter dismettere i risultati empirici che evidenziano come tipicamente siano le reazioni emotive veloci ed abituali, anziché la riflessione, a determinare l'orientamento dei nostri giudizi morali. La soluzione prospettata nella ricerca condotta fa leva principalmente su due idee, e cioè (1) che la formazione delle nostre disposizioni emotive in base alle ragioni morali cui accordiamo il nostro consenso sia un processo di cui si coglie il senso e l'efficacia solo analizzandone lo sviluppo lungo il corso del tempo, e non al livello del singolo episodio stimolo-emozione-giudizio, e (2) che pur essendo le reazioni emotive in larga parte automatiche, abituali e non-riflessive possono ugualmente contare come fenomeni razionali, proprio perché formate (o meno), sul lungo periodo, alla luce delle ragioni morali che assumiamo come orientamento educativo. In tal modo, si è tentato di rendere ragione della tesi educativa presente in Aristotele secondo cui le emozioni sono disposizioni abituali che possono incorporare, attraverso i processi formativi, le migliori ragioni morali che siamo in grado di raggiungere – diventando, per così dire, un ingrediente sinergico delle virtù.

Giunti a questo punto, la discussione si è rivolta ad aspetti più concreti di educazione delle emozioni, chiedendosi *quali* emozioni dovremmo coltivare e verso *quale modalità* di esperienza emotiva dovrebbe tendere una formazione che abbia come criterio regolativo l'acquisizione di quelle disposizioni chiamate virtù. In primo luogo, abbiamo visto come un'educazione morale di ispirazione aristotelica includa *tutte le disposizioni emotive* – sia "positive" che "negative" – tra gli obiettivi della formazione, in quanto ogni tipo di emozione ammette contesti e forme in cui risulti moralmente desiderabile. Anche le emozioni spiacevoli o dolorose, infatti, possono essere la migliore risposta alla richiesta morale di una certa situazione, così come un'emozione piacevole può avere uno statuto morale assai dubbio. In secondo luogo, si è sostenuto che la nozione classica di *giusto mezzo* – debitamente chiarita – può rendere conto di una modalità emotiva ottimale, in cui una certa emozione può risultare moralmente appropriata in una data circostanza. In altri termini, si è applicata alle disposizioni emotive la nota architettura tripartita secondo cui la virtù è una disposizione

complessa che si manifesta in una forma mediale, tra i due estremi di eccesso e difetto con cui si identificano i relativi vizi.

Nell'ultimo capitolo si è svolto un approfondimento su tre singole emozioni – la vergogna, l'invidia e l'ammirazione – al fine di esemplificare e mettere alla prova le prospettive assunte nei capitoli secondo e terzo. La selezione di queste tre emozioni, tra le molte possibili, è stata frutto di vari criteri e considerazioni. In primo luogo, tutte e tre le emozioni hanno una chiara valenza morale ed una sofisticata architettura cognitiva. Sebbene anche la paura, il disgusto o lo stupore possano risultare significative a livello morale, la vergogna, l'invidia e l'ammirazione evidentemente coinvolgono attribuzioni di valore più complesse e più intimamente intrecciate con le nostre credenze morali, relative alla giustizia, al biasimo, al merito e così via. Inoltre, si è voluto dare spazio a due emozioni cosiddette “negative”, al fine di mostrare come la nozione stessa di “emozione negativa” meriti di essere decostruita, poiché offusca piuttosto che chiarire il valore educativo che le emozioni – incluse quelle che comportano un'esperienza spiacevole o dolorosa – possono avere. Vergogna, invidia e ammirazione sono emozioni che hanno un diverso orientamento verso i loro oggetti caratteristici: la vergogna è un'emozione riflessiva, rivolta verso il sé; l'invidia è un'emozione comparativa, rivolta a un confronto tra il sé e l'altro; l'ammirazione è un'emozione orientata fuori da sé, si potrebbe quasi dire trascendente, poiché si orienta verso la scoperta di manifestazioni inaspettate di qualcosa cui si riconosce grande valore. Per quanto riguarda la vergogna, si è visto che le interpretazioni che la svalutano in quanto emozione esclusivamente sociale, legata quindi alla reputazione e a standard valutativi imposti dall'esterno, mancano di considerare aspetti importanti di questa emozione. In particolare, la vergogna segnala anche un processo di confronto e conoscenza *intrapersonale* riguardo agli ideali e ai valori sulla base dei quali ci sentiamo impegnati ad orientare le nostre vite. Un'attività educativa rispetto all'emozione della vergogna, dunque, piuttosto che cercare di evitare, eludere o minimizzare questa emozione, dovrebbe esercitare il discernimento necessario per evitare le sue forme legate a valori superficiali o chiaramente eteronomi, e sollecitare l'attenzione sui valori e gli ideali che chi ha provato vergogna sente di non aver rispettato. La vergogna, in breve, può costituire un importante strumento di conoscenza di sé. L'invidia è un'emozione comparativa rivolta a un bene posseduto da altri, che segnala una inferiorità di *status* o di potere di chi la prova e che, come abbiamo visto, ha conseguenze prevalentemente poco desiderabili, sia da un punto di vista strumentale che morale. Tuttavia, si sono individuati due aspetti dell'invidia che possono costituire una risorsa per una educazione delle emozioni, due “zone di transizione” in cui l'invidia non si manifesta nella sua forma pura ma degrada verso emozioni che possono attivare processi di trasformazione. In alcuni casi, in cui la malevolenza coinvolta nell'invidia comporta un riferimento alla nozione di merito e dunque alla giustizia, l'invidia si meschia con l'indignazione, e può dunque essere orientata verso un'emozione che ci impegna a riflettere sui criteri che utilizziamo per stabilire che cosa sia giusto e meritorio e cosa no. In altri casi l'invidia ha una componente di malevolenza meno spiccata e, seppur ancora spiacevole da provare, può attivare processi di emulazione o sana competizione: anche in questo caso l'educatore ha degli appigli per mettere a frutto l'esperienza dell'invidia. Infine, abbiamo visto che l'emozione dell'ammirazione è ritornata al centro di un vivace dibattito filosofico-educativo che

cerca di restituire coerenza e validità all'antica intuizione secondo cui la formazione avviene in primo luogo per imitazione di esemplari che si aggiudicano la nostra ammirazione. Concedere la nostra ammirazione – così come essere oggetto di ammirazione altrui – non è affatto esente da rischi, tuttavia l'emozione dell'ammirazione mobilita risorse trasformative molto potenti, orientando l'attenzione verso orizzonti di valore inesplorati, il desiderio dei quali giace da sempre al cuore delle relazioni educative più significative.

## Bibliografia

- ALGOE S. B., HAIDT J., Witnessing Excellence in Action: the ‘Other-praising’ Emotions of Elevation, Gratitude, and Admiration, in “The Journal of Positive Psychology”, 4, 2009, pp. 105-127.
- ANNACONTINI G., Affettività e rapporto con l’extrascuola, in M. BALDACCI (a cura di), I profili emozionali dei modelli didattici, Milano, Angeli, 2009, pp. 111-134.
- ANNAS J., The Morality of Happiness, Oxford, Oxford University Press, 1993, trad. it. La morale della felicità. In Aristotele e nei filosofi dell’età ellenistica, Milano, Vita e Pensiero, 1998.
- ANNAS J., Intelligent Virtue, Oxford, Oxford University Press, 2011.
- ANSCOMBE G. E. M., Modern Moral Philosophy, in “Philosophy”, 124, 1958, pp. 1-19, trad. it., Filosofia morale moderna, in “Iride”, 1, 2008, pp.47-70.
- ARISTOTELE, Etica Nicomachea, a cura di C. NATALI, Roma-Bari, Laterza, 1999.
- ARISTOTELE, Metafisica, a cura di E. BERTI, Bari-Roma, Laterza, 2017.
- ARISTOTELE, Retorica, a cura di F. CANNAVÒ, Milano, Bompiani, 2014.
- ARTHUR J., KRISTJÁNSSON K., HARRISON T., SANDERS W., WRIGHT D., Teaching Character and Virtue in Schools, London, Routledge, 2016.
- ATHANASSOULIS N., A Response to Harman: Virtue Ethics and Character Traits, in “Proceedings of the Aristotelian Society” (New Series), 100, 2000, pp. 215-21.
- BALDUZZI E., La pedagogia alla prova della virtù. Emozioni, empatia e perdono nella pratica educativa, Milano, Vita e Pensiero, 2015.
- BARON M., PETTIT P., SLOTE M., Three Methods of Ethics, Oxford, Blackwell, 1997.
- BECKER L. C., A New Stoicism, Princeton, Princeton University Press, 1998.
- BEN ZE’EV A., The Subtlety of Emotions, Cambridge, MA, MIT Press, 2000.
- BERTI E. (a cura di), Tradizione e attualità della filosofia pratica, Genova, Marietti, 1988.
- BERTI E., La ricezione delle virtù dianoetiche nell’ermeneutica contemporanea, in “Paradigmi”, 57, 2001, pp. 375-392.
- BERTI E., Filosofia pratica, Napoli, Guida, 2004.
- BESSER-JONES L., SLOTE M., The Routledge Companion to Virtue Ethics, New York, Routledge, 2015.
- BORTOLOTTI L., Does reflection lead to wise choices?, in “Philosophical Explorations”, 3, 2011, pp. 297-313.
- BRADY M., Emotional Insight. The Epistemic Role of Emotional Experience, New York, Oxford University Press, 2013.
- CALHOUN C., An Apology for Moral Shame, in “Journal of Political Philosophy”, 11, 2004, pp. 1-20.
- CAMBI F., La ricerca in pedagogia, Firenze, Le Monnier, 1976.
- CAMBI F., Mente e affetti nell’educazione contemporanea, Roma, Armando, 1996.
- CAMBI F., Manuale di filosofia dell’educazione, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- CAMBI F., L’epistemologia pedagogica oggi, in “Studi sulla formazione”, 1, 2008, pp. 157-163.

- CAMBI F., *Filosofe dell'educazione come eredi del razionalismo critico*. Da Colicchi a Fadda, da Xodo a Mortari: quattro modelli, in "Studi sulla formazione", 1, 2014, pp. 57-63.
- CAMBI F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Ospedaletto, Pacini, 2015.
- CAMBI F., FEDERIGHI P., MARIANI A. (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure*, Firenze, Firenze University press, 2016.
- CAMPDONICO A., CROCE M., VACCAREZZA M. S., *Etica delle virtù. Un'introduzione*, Roma, Carocci, 2017.
- CANDIOTTO L., *Boosting cooperation. The beneficial function of positive emotions in dialogical inquiry*, in "Humana.Mente Journal of Philosophical Studies", 33, 2017, pp. 59-82.
- CARR D., *Educating the Virtues, Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*, London, Routledge, 1991.
- CARR D., J. STEUTEL (a cura di), *Virtue Ethics and Moral Education*, London, Routledge, 1999.
- CARR D., ARTHUR J., KRISTJÁNSSON K. (a cura di), *Varieties of Virtue Ethics*, London, Palgrave Macmillan, 2017.
- CATTANEI E., "Al di sotto" di emozioni e virtù? La "bestialità" in Platone e in Aristotele, in S. LANGELLA, M. S. VACCAREZZA (a cura di), *Emozioni e virtù. Percorsi e prospettive di un tema classico*, Napoli-Salerno, Orthotes, 2014, pp., 23-44.
- CHRISTEN M. (a cura di), *Empirically Informed Ethics, Morality between Facts and Norms*, Cham, Springer, 2014.
- CLARK S., *SIM and the City: Rationalism in Psychology and Philosophy and Haidt's Account of Moral Judgments*, in "Philosophical Psychology", 21, 2008, pp. 799-820.
- COLICCHI E., *Razionalismo Critico*, in F. CAMBI, L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *Modelli di formazione*, Torino, UTET, 2004, pp. 59-80.
- COLICCHI E. (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Roma, Carocci, 2009.
- COLICCHI E., *Ricerca educativa e razionalità pratica*, in "Studi sulla formazione", 1, 2014, pp. 47-54.
- COLICCHI E., *La teoria pedagogica*, in BALDACCI M., COLICCHI E. (a cura di), *Teoria e prassi in pedagogia. Questioni epistemologiche*, Roma, Carocci, 2016.
- COLOMBETTI G., *The Feeling Body. Affective Science meets the Enactive Mind*, Cambridge, MA, MIT Press.
- CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.
- COVA F., DEONNA J., SANDER D., *Introduction: Moral Emotions*, in "Topoi", 34, 2015, pp. 397-400.
- COX D., LA CAZE M., LEVINE M., *Integrity*, in S. VAN HOOFT (a cura di), *The Handbook of Virtue Ethics*, Durham, Acumen Press, 2014, pp. 200-209.
- COX D., LA CAZE M., LEVINE M., *Integrity*, in "The Stanford Encyclopedia of Philosophy" (Spring 2017 Edition), E. N. ZALTA (a cura di), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/integrity/>.
- CRANE T. (a cura di), *The Contents of Experience: Essay on Perception*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- CRANE T., CRAIG F., *The Problem of Perception*, in "The Stanford Encyclopedia of Philosophy", E. N. ZALTA (a cura di), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/perception-problem/>.
- CROCE, *Epistemologia delle virtù*, in "APhEx. Portale italiano di filosofia analitica", 15, 2017.
- CROCE M., VACCAREZZA M. S., *Educating through exemplars: Alternative paths to virtue*, in "Theory and Research in Education", 2017, DOI: 10.1177/1477878517695903.

- CURRENT R., Aristotle's Educational Politics and the Aristotelian Renaissance in Philosophy of Education, in "Oxford Review of Education", 36, 2010, pp. 543-559.
- CURZER H. J., Aristotle and the Virtues, Oxford University Press, Oxford, 2012.
- D'ADDELFIO G., *Desiderare e fare il bene. Un commento pedagogico all'Etica Nicomachea*, Milano, Vita e Pensiero, 2008.
- D'ARMS J., JACOBSON D., The Moralistic Fallacy, on the 'Appropriateness' of Emotions, in "Philosophy and Phenomenological Research", 1, 2000, pp. 65-90.
- D'ARMS J., JACOBSON D., Sensibility Theory and Projectivism, in D. COPP (a cura di), *The Oxford Handbook of Ethical Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2006, pp. 186-218.
- D'ARMS J., JACOBSON D. (a cura di), *Moral Psychology and Human Agency*, New York, Oxford University Press, 2015.
- DE MONTICELLI R., *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Milano, Garzanti, 2003.
- DE SOUSA R., *The Rationality of Emotion*, London, MIT Press, 1987.
- DE SOUSA R., Moral Emotions, in "Ethical Theory and Moral Practice", 4, 2001, pp. 109-126.
- DE SOUSA R., MORTON A., Emotional True, in "Proceedings of the Aristotelian Society. Supplementary Volumes", 76, 2002, pp. 247-275.
- DEIGH J., Cognitivism in the Theory of Emotions, in "Ethics", 104, 1994, pp. 824-854.
- DEONNA J., RODOGNO R., TERONI F., *In Defense of Shame*, Oxford, Oxford University Press, 2012.
- DEONNA J., TERONI F., Taking Affective Explanations to Heart, in "Social Science Information", 3, 2009, pp. 359-377.
- DEONNA J., TERONI F., From Justified Emotions to Justified Evaluative Judgments, in "Dialogue", 51, 2012, pp. 55-77.
- DEONNA J., TERONI F., *The Emotions. A Philosophical Introduction*, New York, Routledge, 2012.
- DEWEY J., *Le fonti di una scienza dell'educazione (1929)*, trad. it., Firenze, La nuova Italia, 1937<sup>2</sup>.
- DOKIC J., LAMAIRE S., Are Emotions Perceptions of Value?, in "Canadian Journal of Philosophy", 2, 2013, pp. 227-247.
- DONNINI MACCIÒ M. C., *Educazione e filosofia in Aristotele*, Torino, Loesher, 1979.
- DORIS J. M., 1998, Persons, Situations and Virtue Ethics, in "Noûs", 4, 1998, pp. 504-30.
- DORIS J., *Lack of Character. Personality and Moral Behaviour*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- DOUGLASS R. B., MARA G., RICHARDSON H. (a cura di), *Liberalism and the Good*, London, Routledge, 1990.
- EKMAN P., *Emotions in the Human Face*, New York, Pergamon Press, 1972.
- FABBRI M., Istinto, emozione, conoscenza. La centralità dell'esperienza emozionale fra ontogenesi e filogenesi, in "Research Trends in Humanities Education & Philosophy", 5, 2018, pp. 29-39.
- FABBRI M., *La mente emotiva. Narrazioni e sfide evolutive nella civiltà della cura e dell'empatia*, in: G. ANNACONTINI, R. GALLELLI (a cura di), *Formare altre(i)menti*, Bari, Progedit, 2014, pp. 17-38.
- FOOT P., *Natural Goodness*, Clarendon Press, trad. it., La natura del bene, Bologna, il Mulino, 2007.
- FOOT P., *Virtues and Vices*, Oxford, Blackwell, 1978, trad. it., *Virtù e vizi*, Bologna, Il Mulino, 2008.
- FORTENBAUGH W. W., *Aristotle on Emotion*, London, Duckworth, 2002.
- FRABBONI F., PINTO MINERVA F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Roma-Bari, Laterza, 2003.

- FRANKFURT H., Identification and Wholeheartedness, in FERDINAND SCHOEMAN F. (a cura di), Responsibility, Character, and the Emotions: New Essays in Moral Psychology, New York, Cambridge University Press, 1987, pp. 33-34.
- FRENCH P. A., UHELING, T. E. JR., AND WETTESTEIN, H. K. (a cura di), Midwest Studies in Philosophy Volume XIII. Ethical Theory: Character and Virtue, Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- FRIEDMAN M., Feminist Virtue Ethics, Happiness and Moral Luck, in "Hypatia", 24, 2009, pp. 29-40.
- FRIJDA N., The Laws of Emotions, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2007.
- FUSSI A., Per una teoria della vergogna, Pisa, ETS, 2018.
- GARDINER S. M., Virtue Ethics. Old and New, Ithaca-London, Cornell University Press, 2005.
- GAUSEL N., LEACH C. W., Concern for Self-image and Social Image in the Management of Moral Failure: Rethinking Shame, in "European Journal of Social Psychology", 41, 2011, pp. 468-478.
- GIOSI M., L'epistemologia pedagogica anglosassone: tra Kneller, Peters, Sheffler e oltre, Milano, UNICOPLI, 2010.
- GOLDIE P., The Emotions: A Philosophical Exploration, Oxford, Oxford University Press, 2000.
- GOLDIE P. (a cura di), The Oxford Handbook of Philosophy of Emotions, New York, Oxford University Press, 2010.
- GOTTLIEB P., The Virtue of Aristotle's Ethics, Cambridge, Cambridge University Press, 2009.
- GRANESE A., La condizione teorica. Materiali per la formazione del pedagogo, Milano, UNICOPLI, 1990.
- GRANESE A., La ricerca teorica in pedagogia, Firenze, La Nuova Italia, 1975.
- GRIFFITHS P., What Emotions Really Are: The Problem of Psychological Categories, Chicago, Chicago University Press, 1997.
- HAIDT J., The Emotional Dog and its Rational Tail, in "Psychological Review", 4, 2001, pp. 814-834.
- HAIDT J., Elevation and the positive psychology of morality, in C. L. M. KEYES, C. L. M., J. HAIDT (a cura di), Flourishing: positive psychology and the life well-lived, Washington, DC, American Psychological Association, 2009, pp. 275-289.
- HARDIE W. F. R., Aristotle's Doctrine that Virtue is 'a "Mean"', in "Proceedings of the Aristotelian Society", 65, 1964, pp. 183-204.
- HARMAN G., 1999, Moral Philosophy Meets Social Psychology: Virtue Ethics and the Fundamental Attribution Error, in "Proceedings of the Aristotelian Society" (New Series), 119, 1999, pp. 316-31.
- HATZIMOYSIS A. (a cura di), Philosophy and The Emotions, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.
- HAYDON G., Reason and Virtues, The Paradox of R. S. Peters on Moral Education, in "Journal of Philosophy of Education", 43, 2010, pp. 143-188.
- HOGARTH R. M., Educating Intuition, Chicago, University of Chicago Press, 2001.
- HOWIE G. e INNOCENTI P. (a cura di), Aristotele. Sull'educazione, Firenze, La Nuova Italia, 1972.
- HUMBERSTONE L., Direction of Fit, in "Mind", 401, 1992, pp. 59-83.
- HUME D., Opere, vol.1, a cura di E. LECALDANO, Roma-Bari, Laterza, 2008.
- HURSTHOUSE R., PETTIGROVE G., Virtue Ethics, in "The Stanford Encyclopedia of Philosophy" (Winter 2016 Edition), E. N. ZALTA (a cura di), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/ethics-virtue>.

- IRWIN T. H., Nil Admirari? Uses and Abuses of Admiration, in “Aristotelian Society”, suppl. vol. 89, 2015, pp. 223-248.
- JONES K., Metaethics and Emotions research. A response to Prinz, in “Philosophical Explorations”, 1, 2006, pp. 45-53.
- KAHNEMAN D., FREDERICK S., Representativeness Revisited: Attribute Substitution in Intuitive Judgement, in T. GILOVICH, D. GRIFFIN e D. KAHNEMAN (a cura di), *Heuristic and Biases: The Psychology of Intuitive Judgement*, New York, Cambridge University Press, 2002
- KAMTEKAR R., Situationism and Virtue Ethics on the Content of Our Character, in “Ethics”, 114, 2004, pp. 458-491.
- KASHDAN T. B., BARRETT L. F., MCKNIGHT P. E., Unpacking Emotion Differentiation: Transforming Unpleasant Experience by Perceiving Distinctions in Negativity, in “Current Directions in Psychological Science”, 1, 2015, pp. 10-16.
- KAUPPINEN A., Moral Sentimentalism, in “The Stanford Encyclopedia of Philosophy” (Spring 2017 Edition), E. N. ZALTA (a cura di), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/moral-sentimentalism/>.
- KEKES J., Shame and Moral Progress, in FRENCH, P. A., UHELING, T. E. JR., AND WETTESTEIN, H. K. (a cura di), *Midwest Studies in Philosophy Volume XIII. Ethical Theory: Character and Virtue*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1988, pp. 282-296.
- KENNY A., *Action, Emotion and Will*, London, Routledge and Kegan and Paul, 1963.
- KERR D., STURMAN L., SCHULZ W., BURGE B., ICCS (International Civicness and Citizenship Education) 2009 European Report, Amsterdam, IEA, 2010.
- KOHLBERG L., *Essays on moral development. Vol. I: The philosophy of moral development*, San Francisco, Harper & Row, 1981.
- KOORSGARD C., *The Sources of Normativity*, New York, Cambridge University Press, 1996.
- KORSGAARD C., *Self-Constitution: agency, identity, and integrity*, Oxford, Oxford University Press, 2009.
- KRISTJÁNSSON K., *Justifying Emotions. Pride and Jealousy*, London, Routledge, 2002.
- KRISTJÁNSSON K., On the Very Idea of ‘Negative Emotions’, in “Journal for the Theory of Social Behaviour”, 33, 2003, pp. 351-64.
- KRISTJÁNSSON K., Emulation and the use of role models in moral education, in “Journal of Moral Education”, 1, 2006, pp. 37-49.
- KRISTJÁNSSON K., *Aristotle, Emotions, and Education*, Ashgate, Aldershot, 2007.
- KRISTJÁNSSON K., An Aristotelian Critique of Situationism, in “Philosophy”, 83, 2008, pp. 55-76.
- KRISTJÁNSSON K., Emotion education without ontological commitment?, in “Studies in Philosophy and Education”, 3, 2010, pp. 259-275.
- KRISTJÁNSSON K., *The Self and Its Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2010.
- KRISTJÁNSSON K., The Trouble with Ambivalent Emotions, in “Philosophy”, 334, 2010, pp. 485-510.
- KRISTJÁNSSON K., Is Shame an Ugly Emotion? Four Discourses—Two Contrasting Interpretation for Moral Education, in “Studies in Philosophy of Education”, 33, 2014, pp. 495-511.
- KRISTJÁNSSON K., *Aristotelian Character Education*, London, Routledge, 2015.
- KRISTJÁNSSON K., Emotions Targeting Moral Exemplarity: Making Sense of the Logical Geography of Admiration, Emulation and Elevation, in “Theory and Research in Education”, 1, 2017, pp. 1-18.
- KRITJÁNSSON K., *Virtuous Emotions*, Oxford, Oxford University Press, 2018.

- LA CAZE M., Envy and Resentment, in "Philosophical Explorations: An International Journal for the Philosophy of Mind and Action", 1, 2001, pp. 31-45.
- LANGELLA S., VACCAREZZA M. S. (a cura di), Emozioni e virtù. Percorsi e prospettive di un tema classico, Napoli-Salerno, Orthotes, 2014.
- LAPORTA R., La specificità epistemologica della ricerca pedagogica, in "Studi sulla formazione", 2, 2016, pp. 7-22.
- LANFREDINI R., La struttura fenomenologica dell'emozione, in G. MATTEUCCI, M. PORTERA (a cura di), La natura delle emozioni, Milano-Udine, Mimesis, 2014, pp. 109-128.
- LEIGHTON S., Inappropriate Passions, in J. MILLER (a cura di), Aristotle's Nicomachean Ethics. A critical guide, Cambridge, Cambridge University Press, 2011, pp. 211-213.
- LENNARZ H. K., LICHTWARK-ASHOFF A., TIMMERMAN M. E., GRANIC I., Emotion Differentiation and its Relation with Emotional Well-being in Adolescents, in "Cognition and Emotions", 3, 2017, 651-657.
- LOVIBOND S., Ethical Formation, Cambridge, MA, Harvard University Press, 2002.
- LEWIS H. B., Shame and Guilt in Neurosis, New York, International Universities Press, 1971.
- LYONS W., Emotion, Cambridge, Cambridge University Press, 1980
- MACINTYRE A., After Virtue. A Study in Moral Theory, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1981, trad. it. Dopo la virtù. Saggio di teoria morale, Milano, Feltrinelli, 1988.
- MACINTYRE A., Whose Justice? Which Rationality?, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1988, trad. it. Giustizia e razionalità, Milano, Anabasi, 1995.
- MACINTYRE A., Dependent Rational Animals. Why Human Beings Need the Virtues, Chicago, Carus Publishing Company, 1999, trad. it. Animali razionali dipendenti. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù, Milano, Vita e Pensiero, 2001.
- MAPELLI B., Nuove virtù: percorsi di filosofia dell'educazione, Milano, Guerini scientifica, 2008.
- MARIANI A., Elementi di filosofia dell'educazione, Roma, Carocci, 2006.
- MARIANI A. (a cura di), Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale, Roma, Anicia, 2018.
- MASALA A., WEBBER J., From Personality to Virtue: Essays in the Philosophy of Character, New York, Oxford University Press, 2016.
- MATTEUCCI G., PORTERA M. (a cura di), La natura delle emozioni, Milano – Udine, Mimesis, 2014.
- MCDOWELL J., Mind, Value and Reality, Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1998.
- MICELI M., CASTELFRANCHI C., The Envious Mind, in "Cognition and Emotion", 3, 2007, pp. 449-479.
- MICELI M., L'invidia, Bologna, Il Mulino, 2012.
- MICHELETTI M., Autocontrollo e temperanza. Il dibattito filosofico sul rapporto tra forza morale e virtù, in "Prospettiva EP", XXIX, 2-3, 2006, pp. 27-54.
- MICHELETTI M., Etica delle virtù, in "Cultura ed educazione", 2, 1997, pp. 10-15.
- MORDACCI R., Ritorno al realismo. George Edward Moore e il neo-intuizionismo, in "Iride", 3, 2017, pp. 491-508.
- MORTARI L., Emotion and Education: Reflecting on the Emotional Experience, in "European Journal of Educational Research", 4, 2015, pp. 157-176.
- MORTARI L., La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.
- MORTARI L., MAZZONI V., Le virtù a scuola: questioni e pratiche di educazione etica, Verona, Libreria Cortina, 2014.
- MORTARI L., MAZZONI V., L'umano fiorire attraverso le virtù. Questioni e pratiche di educazione etica, in "Orientamenti Pedagogici", 365, 2016, pp. 539-551.

- MORTARI L., VALBUSA F., Affective Responses and Personal Flourishing, in "Phenomenology and Mind", 5, 2013, pp. 66-73.
- MORTARI L., VALBUSA, F., Far fiorire la consapevolezza delle emozioni: una filosofia dell'educazione affettiva, in "Philosophical News", 12, 2016, 42-55.
- MORTARI L., VALBUSA F., L'orto delle emozioni. Teoria e ricerca sull'educazione alla vita affettiva, Milano, Angeli, 2017.
- MULLIGAN K., From Appropriate Emotions to Values, in "The Monist", 1, 1998, pp. 161-168.
- MULLIGAN K., Emotions and Values, in P. GOLDIE (a cura di), The Oxford Handbook of Philosophy of Emotions, New York, Oxford University Press, 2010, pp. 475-500.
- MURDOCH I., The Sovereignty of Good, London, Routledge, 1970, trad. it, La sovranità del bene, Lanciano, Carabba, 2005.
- NAAR H., TERONI F. (a cura di), The Ontology of Emotions, Cambridge, Cambridge University Press, 2018.
- NEU J., Jealous Thoughts, in A. O. RORTY (a cura di), Explaining Emotions, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 1980, pp. 425-463.
- NUCCI L., NARVAEZ D., KRATTENAUER T. (a cura di), Handbook of Moral and Character Education, New York, Routledge, 2014.
- NUSSBAUM M. C., Aristotelian Social Democracy, in R. B. DOUGLASS, G. MARA, H. RICHARDSON (a cura di), Liberalism and the Good, London, Routledge, 1990, pp. 203-252.
- NUSSBAUM M. C., Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach, in M. C. NUSSBAUM, A. SEN (a cura di), The Quality of Life, Oxford, Clarendon Press, 1993, pp. 242-269, trad. it., Virtù non-relative: un approccio aristotelico, in M. MANGINI (a cura di), L'etica delle virtù e i suoi critici, Napoli, La città del sole, 1996, pp. 167-209.
- NUSSBAUM M. C., The Fragility of Goodness. Luck and Ethics in Greek Tragedy and Philosophy, Cambridge, Cambridge University Press, 1986, trad. it. La fragilità del bene, Bologna, il Mulino, 1996.
- NUSSBAUM M. C., Virtue Ethics: a Misleading Category, in "The Journal of Ethics", 3, 1999, pp. 163-201.
- NUSSBAUM M. C., Upheavels of Thought. The intelligence of Emotions, New York, Cambridge University Press, 2001, trad. it., L'intelligenza delle emozioni, Bologna, il Mulino, 2004.
- NUSSBAUM, M. C., Frontiers of Justice, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 2006, trad. it. Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie, Bologna, il Mulino, 2007.
- O'HEAR A. (a cura di), Contemporary Issues in The Philosophy of Mind, Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
- OECD, Skills for Social Progress, Paris, OECD, 2014.
- OECD, Longitudinal Study of Skill Dynamics in Cities, Paris, OECD, 2015.
- OSER F., Can a Curriculum of Moral Education be Postmodern?, in "Educational Philosophy and Theory", 2, 1999, pp. 231-236.
- PACHERIE E., Emotion and Action, in "European Review of Philosophy", 2, 2002, pp. 55-90.
- PARROTT W. G., The Emotional Experience of Envy and Jealousy, in SALOVEY P. (a cura di), The Psychology of Envy and Jealousy, New York, The Guilford Press, 1991, pp. 3-30.
- PARROTT W. G., (a cura di), The Positive Side of Negative Emotions, New York, The Guilford Press, 2014.
- PATTARO C., Character Education: Themes and Researches. An Academic Literature Review, in "Italian Journal of Sociology of Education", 8, 2016, pp. 6-30.

- PAUL L. A., *Transformative Experience*, Oxford, Oxford University Press, 2014.
- PAXTON J. M., GREEN J. D., Moral reasoning: Hints and allegations, in “Topics in Cognitive Science”, 3, pp. 511-527.
- PIAGET J., *The Moral Judgment of the Child*, New York, Free Press, 1965.
- POLLARD B., Can Virtuous Action be Both Habitual and Rational?, in “Ethical Theory and Moral Practice”, 6, 2003, pp. 411-425.
- PÖLZLER T., Moral Judgements and Emotions: A Less Intimate Relationship than Recently Claimed, in “Journal of Theoretical and Philosophical Psychology”, 35, 2015, pp. 177-195.
- PRINZ J., *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotions*, New York, Oxford University Press, 2004.
- PRINZ J., *The Emotional Construction of Morals*, New York, Oxford University Press, 2007.
- PRINZ, J., The Normativity Challenge: Cultural Psychology Provides the Real Threat to Virtue Ethics, in “Journal of Ethics”, 13, 2009, pp. 117-44.
- PROTASI S., Varieties of Envy, in “Philosophical Psychology”, 4, 2016, pp. 535-549.
- PUGMIRE D., *Rediscovering Emotions*, Edinburgh, Edinburgh University Press, 1998.
- RACHEL C., Hume’s Moral Philosophy, in “The Stanford Encyclopedia of Philosophy” (Fall 2010 Edition), E. N. ZALTA (a cura di), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/fall2010/entries/hume-moral/>.
- REES C. F., J. WEBBER, Constancy, fidelity and integrity, in S. VAN HOOFT (a cura di), *The Handbook of Virtue Ethics*, Durham, Acumen Press, 2014, pp. 399-408.
- REFRIGERI L., *Utilità e virtù: una dicotomia dell’educazione*, San Cesario di Lecce, Pensa, 2011.
- RIEDEL M. (a cura di), *Rehabilitierung der praktischen Philosophie*, Freiburg, Rombach, 1972-1974.
- ROBINSON J., Emotion as Process, in H. NAAR, F. TERONI (a cura di), *The Ontology of Emotions*, Cambridge, Cambridge University Press, 2018, pp. 51-70.
- RORTY A. O. (a cura di), *Explaining Emotions*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 1980.
- RUSSELL, D. C. (a cura di), *The Cambridge Companion to Virtue Ethics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.
- SALMELA M., *True Emotions*, Amsterdam, John Benjamin, 2014.
- SALOVEY P. (a cura di), *The Psychology of Envy and Jealousy*, New York, The Guilford Press, 1991.
- SANDERSE W., *Character Education, A Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtues*, Delft, Eburon, 2012.
- SANDERSE W., The meaning of role modelling in moral and character education, in “Journal of Moral Education”, 1, 2013, pp. 28-42.
- SAUER H., in *Moral Judgments as Educated Intuitions*, Cambridge, MA, MIT Press, 2017.
- SCANLON T. M., *What we Owe to Each Other*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1998.
- SCARANTINO A., DE SOUSA R., Emotion, in “The Stanford Encyclopedia of Philosophy” (Winter 2018 Edition), E. N. ZALTA (a cura di), URL: <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/emotion/>.
- SEARLE J., *Intentionality: an Essay in The Philosophy of Mind*, New York, Cambridge University Press, 1983.
- SHARP A. M., L’educazione delle emozioni nella comunità di ricerca, in “Infanzia”, 1, 2017.
- SHNALL S., HAIDT J, CLORE G. L., JORDAN A. H., Disgust as Embodied Moral Judgment, in “Personality and Social Psychology Bulletin”, 8, 1096-109.
- SLOTE M., *Moral Sentimentalism*, New York, Oxford University Press, 2010.
- SMITH R. H., KIM S. H., Comprehending Envy, in “Psychological Bulletin”, 133, 2007, pp. 46-64.

- SNOW N. E., Habitual Virtuous Actions and Automaticity, in "Ethical theory and Moral Practice", 9, 2006, 545-561.
- SNOW N. E., *Virtue as Social Intelligence: An Empirically Grounded Theory*, New York, Routledge, 2010.
- SNOW N. E., (a cura di), *Cultivating Virtue*, Oxford, Oxford University Press, 2015.
- SOLOMON R. C., *The Passions: Emotions and the Meaning of Life*, Indianapolis, Hackett, 1993.
- SOLOMON R. C., STONE L. D., On "Positive" and "Negative" Emotions, in "Journal for the Theory of Social Behaviour", 4, 2002, pp. 417-435.
- STARK S., Virtue and Emotion, in "Noûs", 35, 2001, pp. 440-455.
- STARK S., Emotions and the Ontology of Moral Value, in "The Journal of Value Inquiry", 38, 2004, pp. 355-374.
- STEPHEN A., SLOTE M. (a cura di), *Virtue Ethics and Confucianism*, New York, Routledge, 2013.
- STICHTER M., Virtues, Skills, and Right Action, in "Ethical Theory and Moral Practice", 14, 2011, pp. 73-86.
- STITCHER M., *The Skillfulness of Virtue. Improving our Moral and Epistemic Lives*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 2018.
- SWANTON C., *Virtue Ethics: A Pluralistic View*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- TACHIBANA K., How Aristotle's Theory of Education Has Been Studied in Our Century, in "Studia Classica", 3, 2012, pp.21-67.
- TAPPOLET C., *Emotions, Values and Agency*, New York, Oxford University Press, 2016.
- TAYLOR G., *Pride, Shame and Guilt: Emotions of Self-assessment*, Oxford, Oxford University Press, 1985.
- TERONI F., TAPPOLET C., ZIV A. K., *Shadows of the soul*, New York, Routledge, 2018.
- THOMASON K. T., The Moral Value of Envy, "The Southern Journal of Philosophy", 1, 2015, pp. 36-53.
- TURIEL E., *The Development of Social Knowledge: Morality and Convention*, New York, Cambridge University Press, 1983.
- TYE M., The experience of Emotion: An Intentionalist Theory, in "Revue Internationale de Philosophie", 243, 2008, pp. 25-50.
- UBBIALI M., MORTARI L., The "MelArete" Project: Educating children to the Ethics of Virtue and of Care, in "European Journal of Educational Research", 3, 2017, pp. 269-278.
- UPTON C. (a cura di), *Virtue Ethics and Moral Psychology: The Situationism Debate*, in "The Journal of Ethics", 2-3, 2009.
- URMSON J. O., Aristotle Doctrine of the Mean, in A. O. RORTY (a cura di), *Essays on Aristotle's Ethics*, Berkely, University of California Press, 1980.
- VACCAREZZA M. S., Introduzione, in TOMMASO D'AQUINO, *Questiones de virtutibus I e V*, Milano, Bompiani, 2014, pp. 7-82.
- VACCAREZZA M. S., La Virtue Ethics, in "Acta Philosophica", II, 24, 2015, pp. 399-412.
- VAN DE VEN N., ZEELLENBERG M., PIETERS R., Leveling Up and Down: The Experiences of Benign and Malicious Envy, in "Emotion", 3, 2009, pp. 419-429.
- VAN DE VEN N., ZEELLENBERG M., PIETERS R., Why Envy Outperforms Admiration, in "Personality and Social Psychology Bulletin", 37, 2011, pp. 784-795.
- VAN HOOFT S. (a cura di), *The Handbook of Virtue Ethics*, Durham, Acumen, 2014.
- VELLEMAN J. D., *The Possibility of Practical Reason*, New York, Oxford University Press, 2000.
- WEBBER J., Virtue, Character and Situation, in "Journal of Moral Philosophy", 3, 2006, pp. 193-213.
- WEBBER J., Character, Global and Local, in "Utilitas", 19, 2007, pp. 430-434.

- WEBBER J., Character, Attitude and Disposition, in "European Journal of Philosophy", 23, 2015, pp. 1082-1096.
- WHEATLEY T., HAIDT J., Hypnotic Disgust Make Moral Judgment More Severe, in "Psychological Science", 10, 780-84.
- WILLIAMS B., Ethics and the Limits of Philosophy, Cambridge, Harvard University Press, 1985, trad. it., L'etica e i limiti della filosofia, Milano, Garzanti, 1987.
- WILLIAMS B., Shame and Necessity, Berkeley, University of California Press, 1993, trad. it., Vergogna e necessità, Bologna, Il Mulino, 2007.
- WOLLHEIM R., On the Emotions, New Haven, Conn., Yale University Press, 1999.
- ZAGZEBSKI L., Emotion and Moral Judgement, in "Philosophy and Phenomenological Research", 1, 2003, pp. 104-124.
- ZAGZEBSKI L., Exemplarist Virtue Theory, in "Metaphilosophy", 1-2, 2010, pp. 41-57.
- ZAGZEBSKI L., Admiration and the Admirable, in "Aristotelian Society", suppl. vol. 89, 2015, pp. 205-221.
- ZAGZEBSKI L., Exemplarist Moral Theory, Oxford, Oxford University Press, 2017.

## Ringraziamenti

Il presente lavoro è frutto di un percorso costellato di presenze che hanno reso possibile, ognuna con il suo contributo particolare, il concretizzarsi di questa ricerca.

Desidero innanzitutto esprimere la mia gratitudine al Professor Alessandro Mariani, mio Tutor di dottorato, per la preziosa supervisione scientifica e per il generoso (e paziente) incoraggiamento a esplorare e studiare sulla base di una sincera passione.

Molti dei temi affrontati hanno trovato occasione di ispirazione ed approfondimento nelle attività di ricerca di *Aretai, Center on Virtues*, diretto dal Professor Angelo Campodonico presso l'Università degli Studi di Genova, dove regna un clima di sincera accoglienza e dove la filosofia conserva il sapore di un percorso di formazione di sé.

Un altro contesto di ricerca a cui voglio indirizzare i miei ringraziamenti è l'unità di ricerca *Quaantotech*, diretta dalla Professoressa Roberta Lanfredini presso l'Università degli Studi di Firenze, dove ho potuto ingaggiare numerose ed utili discussioni. Un grazie particolare per il sostegno ed il tempo dedicatomi va a Matteo Galletti e Silvano Zipoli Caiani.

Grazie al Professor Mario De Caro, che mi ha coinvolto in un lavoro comune con grande entusiasmo e fiducia, ingredienti essenziali di apprendimento e scoperta.

Un sentito ringraziamento ai Professori Julienne Deonna e Fabrice Teroni, direttori dell'unità di ricerca di filosofia delle emozioni presso lo *Swiss Center for Affective Sciences* di Ginevra, dove ho trascorso un periodo utile e piacevole, e dove ho potuto godere del loro acume e rigore intellettuali assieme ad una sorprendente semplicità e disponibilità.

Infine, un ringraziamento del tutto speciale per Maria Silvia Vaccarezza, ricercatrice presso l'Università degli Studi di Genova, che ha reso il percorso di dottorato una bella avventura. Una volta per tutte mi ha confermato che l'amicizia e la condivisione sono le radici grazie alle quali l'interesse intellettuale può produrre frutti reali.



PREMIO RICERCA CITTA DI FIRENZE

*Titoli pubblicati*

ANNO 2011

- Cisterna D.M., *I testimoni del XIV secolo del Pluto di Aristofane*  
Gramigni T., *Iscrizioni medievali nel territorio fiorentino fino al XIII secolo*  
Lucchesi F., *Contratti a lungo termine e rimedi correttivi*  
Miniagio G., *Soggetto trascendentale, mondo della vita, naturalizzazione. Uno sguardo attraverso la fenomenologia di Edmund Husserl*  
Nutini C., *Tra sperimentalismo scapigliato ed espressivismo primonovecentesco poemetto in prosa, prosa lirica e frammento*  
Otonelli O., *Gino Arias (1879-1940). Dalla storia delle istituzioni al corporativismo fascista*  
Pagano M., *La filosofia del dialogo di Guido Calogero*  
Pagni E., *Corpo Vivente Mondo. Aristotele e Merleau-Ponty a confronto*  
Piras A., *La rappresentazione del paesaggio toscano nel Trecento*  
Radicchi A., *Sull'immagine sonora della città*  
Ricciuti V., *Matrici romano-milanesi nella poetica architettonica di Luigi Moretti. 1948-1960*  
Romolini M., *Commento a La bufera e altro di Montale*  
Salvatore M., *La stereotomia scientifica in Amédée François Frézier. Prodrumi della geometria descrittiva nella scienza del taglio delle pietre*  
Sarracino F., *Social capital, economic growth and well-being*  
Venturini F., *Profili di contrattualizzazione a finalità successoria*

ANNO 2012

- Barbuscia D., *Le prime opere narrative di Don Delillo. Rappresentazione del tempo e poetica beckettiana dell'istante*  
Brandigi E., *L'archeologia del Graphic Novel. Il romanzo al naturale e l'effetto Töpffer*  
Burzi I., *Nuovi paesaggi e aree minerarie dismesse*  
Cora S., *Un poetico sonnambulismo e una folle passione per la follia. La romanizzazione della medicina nell'opera di E.T.A. Hoffmann*  
Degl'Innocenti F., *Rischio di impresa e responsabilità civile. La tutela dell'ambiente tra prevenzione e riparazione dei danni*  
Di Bari C., *Dopo gli apocalittici. Per una Media Education "integrata"*  
Fastelli F., *Il nuovo romanzo. La narrativa d'avanguardia nella prima fase della postmodernità (1953-1973)*  
Fierro A., *Ibridazioni balzachiane. «Meditazioni eclettiche» su romanzo, teatro, illustrazione*  
Francini S., *Progetto di paesaggio. Arte e città. Il rapporto tra interventi artistici e trasformazione dei luoghi urbani*  
Manigrasso L., *Capitoli autobiografici. Poeti che traducono poeti dagli ermetici a Luciano Erba*  
Marsico C., *Per l'edizione delle Elegantie di Lorenzo Valla. Studio sul V libro*  
Piccolino G., *Peacekeepers and Patriots. Nationalisms and Peacemaking in Côte D'Ivoire (2002-2011)*  
Pieri G., *Educazione, cittadinanza, volontariato. Frontiere pedagogiche*

- Polverini S., *Letteratura e memoria bellica nella Spagna del XX secolo. José María Gironella e Juan Benet*
- Romani G., *Fear Appeal e Message Framing. Strategie persuasive in interazione per la promozione della salute*
- Sogos G., *Le biografie di Stefan Zweig tra Geschichte e Psychologie: Triumph und Tragik des Erasmus von Rotterdam, Marie Antoinette, Maria Stuart*
- Terigi E., *Yvan Goll ed il crollo del mito d'Europa*
- Zinzi M., *Dal greco classico al greco moderno. Alcuni aspetti dell'evoluzione morfosintattica*

ANNO 2013

- Bartolini F., *Antonio Rinaldi. Un intellettuale nella cultura del Novecento*
- Cigliuti K., *Cosa sono questi «appunti alla buona dall'aria innocente»? La costruzione delle note etnografiche*
- Corica G., *Sindaci e professionismo politico. Uno studio di caso sui primi cittadini toscani*
- Iurilli S., *Trasformazioni geometriche e figure dell'architettura. L'Architectura Obliqua di Juan Caramuel de Lobkowitz*
- Pierini I., *Carlo Marsuppini. Carmi latini. Edizione critica, traduzione e commento*
- Stolfi G., *Dall'amministrare all'amministrazione. Le aziende nell'organizzazione statale del Regno di Sardegna (1717-1853)*
- Valbonesi C., *Evoluzione della scienza e giudizio di rimproverabilità per colpa. Verso una nuova tipicità del crimen culposum*
- Zamperini V., *Uno più uno può fare tre, se il partito lo vuole! La Repubblica Democratica Tedesca tra Mosca e Bonn, 1971-1985*

ANNO 2014

- Del Giovane B., *Seneca, la diatriba e la ricerca di una morale austera. Caratteristiche, influenze, mediazioni di un rapporto complesso*
- Gjata A., *Il grande eclettico. Renato Simoni nel teatro italiano del primo Novecento*
- Podestà E., *Le egloghe elegantissimamente composte. La Buccolica di Girolamo Benivieni edizione critica e commento*
- Sofritti F., *Medici in transizione. Etica e identità professionale nella sanità aziendalizzata*
- Stefani G., *Sebastiano Ricci impresario d'opera nel primo Settecento*
- Voli S., *Soggettività dissonanti. Di rivoluzione, femminismi e violenza politica nella memoria di un gruppo di ex militanti di Lotta continua*

ANNO 2015

- Betti M., *La costruzione sociale della finanziarizzazione: verso la convergenza dei sistemi bancari?*
- Chini C., *Ai confini d'Europa. Italia ed Irlanda tra le due guerre*
- Galletti L., *Lo spettacolo senza riforma. La compagnia del San Samuele di Venezia (1726-1749)*
- Lenzi S., *La policromia dei Monochromata. La ricerca del colore su dipinti su lastre di marmo di età romana*
- Nencioni F., *La prosa dell'ermetismo: caratteri e esemplari. Per una semantica generazionale*
- Puleri M., *Narrazioni ibride post-sovietiche. Per una letteratura ucraina di lingua russa*

ANNO 2016

- Chella A., *Giovanni Raboni poeta e lettore di poesia (1953-1966)*  
Frilli G., *Ragione desiderio, artificio. Hegel e Hobbes a confronto*  
Pieronì A., *Attori italiani alla corte della zarina Anna Ioannovna (1731-1738)*  
Ponzù Donato P., *Pier Candido Decembrio. Volgarizzamento del Corpus Caesarianum. Edizione critica*  
Rekut-Liberatore O., *Metastasi cartacee. Intrecci tra neoplasia e letteratura*  
Schepis C., *Carlo Cecchi. Funambolo della scena italiana: l'apprendistato e il magistero*

*In memoria di Lucrezia Borghi, Valentina Gallo ed Elena Maestrini*

- Franza T., *Costituzionalizzare la Costituzione. Una prospettiva pleromatica*

ANNO 2017

- Bosco M., *Ragion di stato e salvezza dell'anima. Il riscatto dei cristiani captivi in Maghreb attraverso le redenzioni mercedarie (1575-1725)*  
Malfatti S., *Antonio da Borgonuovo. L'ascesa di un notaio a Trento fra Trecento e Quattrocento*  
Masciotta C., *Costituzione e CEDU nell'evoluzione giurisprudenziale della sfera familiare*  
Matraini C., *Lettere e Rime. Introduzione e commento a cura di Cristina Acucella*  
Pesini L., *La paraipotassi in italiano antico*  
Valentini C., *L'evoluzione della codifica del genitivo dal tipo sintetico al tipo analitico nelle carte del Codice diplomatico longobardo*

*In memoria di Lucrezia Borghi, Valentina Gallo ed Elena Maestrini*

- Fersini M.P., *Diritto e violenza. Un'analisi giusletteraria*

ANNO 2019

- Capirossi A., *La ricezione di Seneca tragico tra Quattrocento e Cinquecento. Edizioni e volgarizzamenti*  
Collini D., *«L'altro, il dialogo, lo specchio che ci rifrange». Carteggio Anceschi-Macri (1941-1994)*  
Greco E., *La mostra "Fiorentina Primavera" del 1922. Ricostruzione filologica dell'esposizione e del dibattito critico*  
Niccoli A., *Formazione etica ed emozioni. Prospettive di Virtue Ethics neo-aristotelica*  
Passera C., *«In questo piccolo libretto». Descrizioni di feste e spettacoli per le nozze dei signori italiani del Rinascimento*  
Warbinek L., *Il sistema mantico ittita KIN*

*In memoria di Lucrezia Borghi, Valentina Gallo ed Elena Maestrini*

- Giorgi E., *Il principio del mutuo riconoscimento nell'ordinamento dell'Unione europea*



## PREMIO RICERCA CITTÀ DI FIRENZE

— 2019

L'affettività – specialmente le emozioni – è un punto cruciale per la formazione etica. Questo libro si propone di chiarificare le tesi di educazione emotiva espresse dalla *Virtue Ethics* neoaristotelica, integrando filosofia dell'educazione, filosofia delle emozioni ed epistemologia morale. La *Virtue Ethics*, infatti, rispetto alle etiche deontologiche e utilitaristico-consequenzialiste, offre il quadro più convincente per pensare il rapporto tra educazione, emozioni ed etica. Lo studio analizza l'approccio cognitivo-valutativo in filosofia delle emozioni e affronta la sfida antirazionalista, posta sulla scorta di evidenze empiriche, sul rapporto tra emozioni e giudizi morali. Le tesi antirazionaliste, si sostiene, sono incompatibili con il proposito stesso di formare le emozioni sulla base di ragioni morali. Vengono difese infine due tesi educative: che tutte le disposizioni emotive – sia 'positive' che 'negative' – dovrebbero essere coltivate, e che ogni tipo di disposizione emotiva ammette una forma valida sul piano etico.

**Ariele Niccoli** è attualmente assegnista di ricerca presso la Italian University Line (IUL) di Firenze. Dopo essersi laureato in Scienze filosofiche, ha conseguito il dottorato di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia presso l'Università di Firenze. I suoi interessi di ricerca si collocano all'intersezione tra filosofia delle emozioni, etica normativa e filosofia dell'educazione.

ISSN 2705-0289 (print)  
ISSN 2705-0297 (online)  
ISBN 978-88-5518-116-7 (print)  
ISBN 978-88-5518-117-4 (PDF)  
ISBN 978-88-5518-118-1 (XML)  
DOI 10.36253/978-88-5518-117-4