



L'ETICA MATERIALE DELLE EMOZIONI

Un confronto tra Nussbaum e Scheler
per un'educazione affettiva

Citation: D. Bondi (2022), *L'etica materiale delle emozioni. Un confronto tra Nussbaum e Scheler per un'educazione affettiva*, in "Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative" 2 (1): 67-78, DOI: 10.53163/dyn.v2i2.44

Copyright: © 2022 D. Bondi. This is an open access, peer-reviewed article published by Fondazione Centro Studi Campostrini (www.centrostudcampostrini.it) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The authors have declared that no competing interests exist.

DAMIANO BONDI

Università degli Studi di Urbino

Abstract:

In this paper I propose a comparison between two contemporary philosophers who both, from different perspectives, have addressed the theme of emotions with respect to the moral constitution of the human person. They are Max Scheler and Martha Nussbaum. My aim is to show how their two perspectives can support each other, balancing their respective extremes, in order to provide an anthropologically founded account of the value of affectivity for human life. Finally, I try to develop some ideas for integrating this aspect into school education, focusing on educational practices and on the role of the teacher as a model.

Keywords: Scheler, Nussbaum, emotion, ethics, education

Introduzione

Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori di Max Scheler e *L'intelligenza delle emozioni* di Martha Nussbaum¹ rappresentano due tra le maggiori opere filosofiche del Novecento di rivalutazione positiva della dimensione affettiva dell'essere umano. A partire dall'antichità fino alla tarda modernità, infatti, la sfera emotivo-affettiva – come rileva Dietrich von Hildebrand – “è stata trattata dalla

¹ M. Scheler, *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik. Neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus*, (1927³), tr. it. *Il Formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, Giunti/Bompiani, Firenze/Milano 2019; M. Nussbaum, *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, tr. it. *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004. Il titolo originale, traducibile con “i sommovimenti geologici del pensiero”, è ripreso dalla traduzione inglese della *Recherche* di Proust: *L'amour cause ainsi de véritables soulèvements géologiques de la pensée* (M. Proust, *À la recherche du temps perdu*, vol. IV, *Sodome et Gomorrhe*).

filosofia come una figliastra indesiderata”², tranne pochissime eccezioni.

1. Le ragioni del cuore tra Agostino e Pascal

Quando Boezio, nel VI secolo, definisce la persona, individua come suo tratto caratteristico la razionalità, secondo un filone che va da Aristotele fino a Kant, passando per Tommaso, Descartes, Locke; le emozioni, d'altra parte, vengono viste come qualcosa che accomuna l'essere umano agli altri animali, e questo non ne favorisce né un'analisi approfondita né una valutazione positiva per la vita morale.

Nella filosofia antica, soltanto il pensiero stoico aveva riconosciuto alle emozioni un carattere cognitivo, in quanto attestazioni dell'importanza che certi beni esterni rivestono per la nostra vita, ma solo per screditarle come distrazioni e potenziali fonti di dolore: il saggio deve coltivare l'autonomia e la virtù, sufficienti per la felicità, e rigettare le emozioni come falsi giudizi.

Nella storia della filosofia cristiana, tuttavia, sono riscontrabili puntualmente alcuni autori che hanno riconosciuto alla sfera emotiva un valore irriducibile in ordine alla capacità di orientarsi verso il bene, anche verso il Bene sommo: tra essi, citiamo almeno Agostino e Pascal, anche perché, e non a caso, Nussbaum e Scheler collocano la propria proposta l'una sulla scia di Agostino, l'altro su quella di Pascal.

Agostino, secondo il modello di Cristo, che prova emozioni, critica direttamente l'ideale stoico dell'*apatia*:

se *apátheia* deve denominare lo stato in cui nessun sentimento può sfiorare l'animo, ciascuno ritiene che tale insensibilità sia peggiore di tutti i vizi. Essa può quindi, in maniera ragionevole, esser considerata felicità definitiva se avverrà senza l'assillo del timore e senza alcuna tristezza; ma soltanto chi è alieno dalla verità potrà dire che in quello stato di felicità non vi saranno l'amore e il godimento [...] E se alcuni, con frivolezza tanto più disumana quanto più rara, amano in sé stessi questo contegno da non lasciarsi né esaltare e stimolare né deprimere e piegare da alcun sentimento, perdono piuttosto l'umana dignità anziché raggiungere la vera tranquillità. Una cosa non è retta perché rigida, né sana perché insensibile³.

Pascal, dal canto suo, riprende e sviluppa questo tema agostiniano, arrivando addirittura a parlare, come è noto, delle “ragioni del cuore”.

Con questa espressione lo scienziato Pascal non vuole affatto, come secondo una certa vulgata, fare appello ad un vago e astratto sentimentalismo, quanto assegnare un ruolo autenticamente epistemologico ad una facoltà non-razionale dell'essere umano:

noi conosciamo la verità non soltanto con la ragione, ma anche con il cuore. In quest'ultimo modo conosciamo i principi primi; e invano il ragionamento, che non vi ha parte, cerca d'impugnare la certezza. [...] La cognizione dei primi principi – come l'esistenza dello spazio, del tempo, del movimento, dei numeri –, è altrettanto salda di qualsiasi di quelle procurateci dal ragionamento. E su queste conoscenze del cuore e dell'istinto deve appoggiarsi la ragione, e fondarvi tutta la sua attività discorsiva. [...] I principi si sentono, le proposizioni si dimostrano, e il tutto con certezza, sebbene per differenti vie. Ed è altrettanto inutile e ridicolo che la ragione domandi al cuore prove dei suoi primi principi, per darvi il proprio consenso, quanto sarebbe ridicolo che il cuore chiedesse alla ragione un sentimento di tutte le proposizioni che essa dimostra, per indursi ad accettarle.

[...]

Il cuore ha le sue ragioni, che la ragione non conosce: lo si osserva in mille cose. Io sostengo che il cuore ama naturalmente l'essere universale, e naturalmente sé medesimo, secondo che si volge verso di lui o verso di sé; e che s'indurisce contro l'uno o contro l'altro per propria elezione. Voi avete respinto l'uno e conservato l'altro: amate forse voi stessi per ragione?⁴.

2. Il valore di Scheler

Pascal assegna dunque un'autentica dimensione conoscitiva al “cuore”, riproponendo l'idea classica di una conoscenza per “intuizione” irriflessa, che ha una sua lunga tradizione, ma facendo equivalere l'organo di tale intuizione con quello preposto all'amore e all'affezione – i due *Pensieri* che abbiamo citato testimoniano questo legame. Scheler riprende tale idea, riducendo tuttavia il campo di ciò che è conoscibile “mediante il cuore” alla sola sfera morale.

Pascal – scrive Scheler – si riferisce a un'eterna e assoluta legalità del sentire, dell'amare e dell'odiare; una legalità assoluta, come quella della logica pura, ma irriducibile alle leggi del pensiero. Agli uomini che hanno partecipato intuitivamente all'ordine del cuore, esprimendolo nella loro vita e nella loro dottrina, Pascal si rivolge con parole alte e sublimi. [...] Pascal intende dire che c'è un tipo d'esperienza i cui oggetti sono assolutamente inaccessibili all'“intelletto”, di fronte ai quali l'intelletto

2 D. von Hildebrand, *The Heart*, Franciscan Herald Press, 1977, tr. it. *Il Cuore*, Edizioni Centro Studi Campostrini, Verona 2022, p. 19.

3 Agostino, *La Città di Dio*, XIV, 9, 4; 9, 6.

4 B. Pascal, *Pensées*, 110, 423. Per le citazioni dei *Pensées* di Pascal usiamo la classificazione dell'edizione di L. Lafuma (1935). L'edizione italiana di riferimento, con testo originale a fronte, è B. Pascal, *Frammenti*, 2 voll., BUR, 2002², pp.173, 425.

è cieco, come lo sono l'orecchio e l'udito di fronte ai colori – un tipo d'esperienza, tuttavia, che ci mette in presenza di *autentici* dati obiettivi e di un ordine eterno tra i dati, i *valori*, appunto, con il loro ordine⁵.

Il grande valore dell'opera di Scheler consiste nell'aver esplorato, tra i primi, la “logica” del cuore. Così come Husserl parte dal *cogito* cartesiano per scandagliarne i vissuti⁶, Scheler parte dal *cuore* pascaliano e ne traccia la fenomenologia.

Come è noto, secondo Scheler i valori si organizzano gerarchicamente – secondo una scala che va dal biologico allo spirituale e dal minimo al massimo – nelle categorie del “piacevole”, del “vitale”, della “personalità” e infine del “sacro”. Meno noto, al riguardo, è che lo stesso Scheler si perita di specificare, anzitutto, che il suo sistema viene esposto “non allo scopo di descrivere e fondare rigorosamente i sistemi di qualità e le loro leggi preferenziali, ma come esempio di un tipo di gerarchia a priori dei valori”⁷. Ciò a cui Scheler tiene primariamente, almeno in questo passo, non è tanto *quale* sia la gerarchia dei valori, ma che essa si *dia* in quanto tale nell'intuizione affettiva della persona. Potremmo anzi dire, sviluppando un argomento che rimane implicito nell'opera scheleriana, che ogni persona esperisce una *propria* gerarchia di beni e valori. Scheler probabilmente non sarebbe d'accordo con questa nostra lettura estremista, nondimeno il suo stesso afflato personalista sembra talvolta suggerirla come pista ermeneutica legittima. Prendiamo ad esempio la celebre idea del “bene in sé per me”, così come Scheler la presenta:

se ogni dover-essere diventa morale e puro dovere proprio perché *si fonda* sul *discernimento dei valori obiettivi*, in particolare del *bene* morale, allora è possibile anche l'intuizione evidente di un bene, la cui essenza *obiettiva* e il contenuto assiologico originario *a priori* rinviano a una persona individuale, e il cui dover-essere assume la forma di un ‘richiamo’ rivolto a una persona e soltanto a questa persona, indipendentemente dal fatto che il ‘richiamo’ sia rivolto o no anche ad altri. In questo, dunque, consiste il *balenare del valore essenziale* della mia persona. [...] Su quest'*originario contenuto di valore proprio e individuale* si fonda precisamente la coscienza del dover-essere individuale; è il riconoscimento evidente di un bene in sé, ma appunto del ‘bene in sé per me’. In questo ‘bene in sé per me’ non c'è assolutamente alcuna contraddizione logica. Perché non è ‘per’ me (nel senso del mio vissuto corrispondente), che qualcosa è *buono*

in sé. In questo ci sarebbe una contraddizione evidente. Piuttosto qualcosa è buono ‘in sé’ proprio nel senso di ‘indipendentemente dalla circostanza che io lo sappia o no’, perché questa è l'implicazione di ‘in sé’; ma inoltre è il *bene in sé* per ‘me’, nel senso che in questo specifico *contenuto materiale* originario *a priori* del bene in sé c'è, a volerlo descrivere, un rinvio (esperito) a me stesso, quasi un dito puntato che esce dal *contenuto* e indica me, come se mi sussurrasse: ‘per te’. Questo *contenuto* mi assegna una posizione *unica* nel cosmo morale, e secondariamente, mi ordina azioni, atti, opere che sembrano dire: ‘io sono per te’ e ‘tu sei per me’⁸.

Si badi bene: né Scheler né noi, sviluppando un suo argomento, stiamo dicendo che qualcosa è bene per qualcuno e male per qualcun altro, in una forma di radicale relativismo morale; piuttosto, sosteniamo che i *beni* oggettivi, dotati di valore ed esperiti in quanto tali mediante l'intuizione affettiva, si ordinano per ogni persona secondo una gerarchia diversa. Un particolare “bene in sé” può essere “per me” dotato di un valore molto alto, tanto che io lo esperisco come la mia “vocazione”⁹, e per un'altra persona dotato di un valore minore. Un ulteriore tema scheleriano che avalla questa lettura è l'inserimento della *soddisfazione* tra i criteri determinanti per stabilire l'altezza dei valori: ancora una volta, Scheler precisa che

la ‘soddisfazione’ così intesa non va confusa col *piacere*, anche se spesso il ‘piacere’ può costituirne una conseguenza. ‘Soddisfazione’ è un'esperienza vissuta di pienezza, ovvero di verifica intuitiva. [...] I piaceri sensoriali, o le gioie innocenti e un po' effimere (che proviamo a una festa o durante una passeggiata) ci soddisfano pienamente se e *soltanto* se ci sentiamo ‘soddisfatti’ negli strati ‘più centrali’ della nostra vita – là dove sono le cose che ‘contano’ per noi¹⁰.

Vi sono specifici beni in sé che “per me” contano più di altri, e che perciò saranno maggiormente capaci di “soddisfare” i miei bisogni più profondi e centrali.

8 Ivi, p. 945.

9 La categoria di “vocazione” (in tedesco *Berufung*, etimologicamente affine a *Anrufen*, “chiamare”, e *Beruf*, “lavoro”) sarà poi ripresa dal movimento personalista francese per farne una delle cifre caratteristiche della realtà della persona. Scrive D. de Rougemont, ad esempio, che “la persona è la testimonianza di una vocazione ricevuta e osservata. Io sono persona nella misura in cui la mia azione promana dalla mia vocazione, fosse anche al prezzo della vita del mio individuo” (D. de Rougemont, *Définition de la Personne*, tr. it. *Definizione della Persona*, in Id. *La Persona e l'Amore*, Morcelliana, Brescia 2018p. 59-60); E. Mounier, analogamente, afferma che scrive che la “vocazione” è “il richiamo silenzioso in una lingua che richiederebbe tutta la nostra vita per essere tradotta” – e che questa stessa nostra vita ne costituisce “un'interpretazione incessante” (E. Mounier, *Le Personalisme*, Paris 1949, tr. it. *Il personalismo*, A.V.E., Roma 1989, p. 68).

10 M. Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., pp. 208-209.

5 M. Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., pp. 501, 503.

6 Tale intento è palesato da Husserl stesso, come è noto, nelle *Cartesianische Meditationen* (1931).

7 M. Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., p. 225.

Istituire un'ipoteca soggettivista rispetto all'oggettivismo morale scheleriano, dunque, ci sembra non solo legittimato da alcuni passi dello stesso Scheler, ma addirittura imprescindibile per la costituzione di un'antropologia autentica, capace di fondare un'etica *per* la persona intesa in ogni sua dimensione. In altre parole, senza un adeguato correttivo personalistico, con la sua *Etica materiale dei valori* Scheler rischia di riproporre, sotto la superficie fenomenologica, un apparato deontologico addirittura più categorico dell'imperativo kantiano da lui giustamente e finemente criticato. Un'interpretazione eccessivamente oggettivista e non esemplarista della gerarchia dei valori tende a irrigidire la proposta scheleriana nel senso di un "dover sentire" una certa gerarchia assiologica, e mostra la sua intima debolezza nel momento in cui qualche persona, in tutta onestà, *non si riconosce* in tale (presunta) descrizione oggettiva del vissuto affettivo. Dovremmo dunque concluderne che la sua facoltà di intuizione valoriale è *ipso facto* compromessa e disfunzionale? O non potremmo invece nutrire il dubbio che una qualsivoglia gerarchia dei valori, se presentata come universalmente valida, sia surrettiziamente ideologica e non basata veramente sul vissuto fenomenologico?

L'etica scheleriana, nella sua lettura oggettivista massimalista, è dunque passibile di cadere in una forma di "fallacia moralistica". Non possiamo qui soffermarci lungamente nel descrivere cosa intendiamo con questo termine, e rimandiamo ad alcuni lavori in nota¹¹: in breve, la fallacia moralistica, specularmente alla ben più nota "fallacia naturalistica" di G. E. Moore¹², consiste nel partire da un principio etico che si vuole difendere per diverse ragio-

11 Cfr. D. Bondi, *La fallacia moralistica. Sulla parziale eteronomia dell'etica ecologica*, in D. Bertini (ed.) *Moral Ethernomy. History, Proposals, Arguments*, special issue of «Dialegethai. Rivista telematica di filosofia», 2017, ISSN 1128-5478, <<https://mondodomani.org/dialegethai/articoli/damiano-bondi-01>>. Ho poi scoperto che Steven Pinker, alcuni anni prima di me, aveva sviluppato una concezione analoga: cfr. S. Pinker, *The Blank Slate* (2002), trad. it. *Tabula rasa. Perché non è vero che gli uomini nascono tutti eguali*, Milano, Mondadori, 2005, p. 202. Per una sua applicazione all'etica ambientale cfr. Damiano Bondi, *Fine del mondo o fine dell'uomo? Saggio su ecologia e religione*, Edizioni Centro Studi Campostrini, Verona 2015, pp. 89 ss.

12 L'espressione, come è noto, è stata coniata da G. E. Moore nei *Principia Ethica* (1903). In Moore essa aveva una pluralità di significati, mentre in seguito è stata utilizzata univocamente come critica logica contro l'eteronomismo morale, soprattutto dopo l'accostamento operato da R. Hare tra la "fallacia naturalistica" mooriana e la *is/ought question*, o "legge di Hume" – una legge che Hume, fiero naturalista, non avrebbe mai accettato di avere scoperto, né tantomeno sottoscritto. Per un approfondimento sul tema, cfr. Donald, Hudson, *The Is/Ought Question. A Collection of Papers on the Central Problem in Moral Philosophy*, Macmillan, London 1969; E. Berti, *A proposito della "Legge di Hume"*, in A. Rigobello (a cura di), *Fondazione e interpretazione della norma*, Morcelliana, Brescia 1986.

ni – religiose, politiche, egoistiche, ideologiche, emotive ecc. –, costruendo poi *a posteriori* e *ad hoc* un presunto stato di fatto che lo giustificerebbe. Questo stato di fatto viene assunto come "la natura delle cose", quando in realtà l'idea di natura viene utilizzata strumentalmente e ideologicamente per presentare una determinata posizione etica come inoppugnabile¹³.

Tale deriva sconfesserebbe completamente il proposito metodologico espressamente dichiarato da Scheler nella sua opera: "La filosofia che si basa sulla fenomenologia è in tal senso un 'empirismo'. I fatti e i fatti soltanto – non le costruzioni di un 'intelletto' arbitrario – sono i suoi fondamenti"¹⁴.

3. Il sommovimento geologico di Nussbaum

Ecco perché ci sembra sensato istituire un correttivo personalistico rispetto a quella che, con un lemma preso in prestito da Jan Patočka, possiamo chiamare "fenomenologia asoggettiva" dell'etica materiale scheleriana. In questo senso, il contributo di Nussbaum è prezioso.

Anzitutto, la filosofa americana condivide con il fenomenologo tedesco l'approccio realista di fondo, con un'affermazione che sembra il calco della citazione scheleriana sopra riportata: scrive Nussbaum, infatti, che "la prima responsabilità di ogni buona teoria è nei confronti dei fenomeni, e le classificazioni che rendono i confini troppo netti e rigidi sono, in tal modo, sospette"¹⁵.

Questa consonanza tra i due pensatori, tuttavia, sconfesserebbe marcatamente sé stessa se non andasse oltre il buono proposito dichiarato da entrambi.

Vediamo dunque, nel merito, quali punti in comune possiamo ricavare e quali differenze sottolineare.

Rileviamo subito che, in linea generale, c'è un dato centrale che avvicina la posizione di Nussbaum a quella di Scheler circa il ruolo della vita affettiva: per entrambi, infatti, le emozioni e il sentire assiologico sono legati imprescindibilmente al mondo esterno. Ci dicono qualcosa del rapporto tra l'individuo e l'altro da sé. Scheler rileva

13 Essa può dunque essere vista come un caso particolare di *petitio principii*. Si evince che la "fallacia moralistica" è in realtà una forma particolare di fallacia naturalistica: mentre cioè nella fallacia naturalistica il passaggio dal piano dell'"essere" a quello del "dover essere" è palesato, e perciò anche apertamente criticabile, nella fallacia moralistica esso è sottinteso, ma sempre valido. Anzi, il rafforzamento della prescrizione arbitraria consiste appunto nel travestirla da descrizione oggettiva, senza porre in questione che uno "stato di cose", per quanto autentico, possa in generale essere fondamento di una norma d'azione.

14 M. Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., p. 123.

15 M. Nussbaum, *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001, tr. it. *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 169.

ad esempio che una lettura soltanto psicologica dei vissuti emotivi non ci permetterebbe di scoprire mai, “*nel sentire, nel preferire, nell’amare e nell’odiare, quali aspetti del mondo e dell’originario contenuto assiologico del mondo si schiudano di fronte a noi*”¹⁶. Nussbaum rettifica in parte questa idea rilevando che esiste una certa lettura filosofica delle emozioni, nella fattispecie quella stoica, che ci permette di scoprire un aspetto fondamentale del rapporto assiologico tra essere umano e mondo: ovvero, la dipendenza del primo rispetto al secondo. “In primo luogo”, scrive Nussbaum,

le emozioni sono *in relazione (about)* a qualcosa: hanno un oggetto. [...] In secondo luogo, l’oggetto è *intenzionale*: ovvero, esso appare nell’emozione nel modo in cui lo vede o lo interpreta la persona che prova l’emozione stessa. Le emozioni non sono in relazione ai loro oggetti nel senso di essere rivolte verso di essi e liberate, come una freccia scagliata contro un bersaglio. Il loro ‘essere in relazione’ è più interno, e racchiude un modo di vedere¹⁷.

Esse sono infatti definite da Nussbaum come “giudizi di valore”¹⁸: “giudizi attraverso i quali le persone riconoscono l’estrema importanza (per la propria prosperità) di cose che non controllano completamente – ammettendo così il loro ‘essere bisognose’ di fronte al mondo e ai suoi eventi”¹⁹.

Proprio questo è il problema, secondo lo stoicismo: la nostra dipendenza rispetto al mondo esterno è fonte di potenziale sofferenza, per cui dovremmo liberarcene al fine di raggiungere l’apatia e l’imperturbabilità. E come è possibile farlo? Secondo gli stoici, attraverso la filosofia, intesa come terapia dell’anima. “Possiamo facilmente capire perché gli stoici volevano difendere la loro strana teoria” – chiarisce Nussbaum nell’articolo pubblicato in questo numero di *Dynamis* –

essa li aiutava a sostenere, in larga misura, che la filosofia fosse l’arte di cui abbiamo bisogno per sanare la nostra anima. Se le emozioni non sono agitazioni subrazionali che ci vengono dalla nostra natura animale, ma modificazioni della facoltà razionale, allora per essere controllate ed eventualmente curate devono essere trattate mediante una tecnica terapeutica che faccia uso dell’arte della ragione²⁰.

16 Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., p. 511.

17 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 47.

18 M. Nussbaum, *Le emozioni come giudizi di valore*, in «Dynamis. Rivista di filosofia e pratiche educative», n. 2, 2022.

19 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 118.

20 M. Nussbaum, *Le emozioni come giudizi di valore*, in «Dynamis», n. 2, 2022.

D’altronde, l’ideale stoico della apatia, che potremmo tradurre come in-sofferenza, permane come un filo rosso lungo tutta la storia della filosofia occidentale, anche quando non confessato; le emozioni sono state lungamente bistrattate in quanto rappresentano *uno* dei segni della dipendenza del singolo essere umano dal mondo esterno, ma sorte analoga è toccata alla disabilità, al desiderio sessuale, al dominio dei bisogni fisiologici, al dolore e al piacere. Tutti considerati elementi secondari, quando non veri e propri impedimenti nei confronti di un ideale di essere umano come puro spirito intellettuale e agente morale razionale. Come rileva MacIntyre,

a partire da Platone, fino a Moore e ai giorni nostri, con ben poche e isolate eccezioni, si registrano soltanto riferimenti secondari alla vulnerabilità umana e al dolore, e alla loro connessione con la nostra dipendenza dagli altri [...] La dipendenza dagli altri è riconosciuta generalmente da tutti come qualcosa di cui si ha bisogno per raggiungere i propri scopi. Eppure, si trascura di riconoscere in tutta la sua portata il ruolo di questa dipendenza e dei modi in cui essa si radica proprio nella nostra vulnerabilità e nelle nostre sofferenze. [...] la filosofia femminista ha cercato di porre rimedio a questa lacuna.²¹

E certamente, aggiungiamo noi, il lavoro di Nussbaum si colloca in questa scia, anzi ne è uno degli esempi più alti. Nussbaum, infatti, se da un lato accetta la visione stoica sul significato delle emozioni, dall’altro ne rigetta quasi completamente la teoria normativa. Lungi dall’essere un impedimento per una piena realizzazione umana, secondo la filosofa americana le emozioni sono al contrario strumenti preziosissimi e insostituibili per conseguirla. Certamente, ciò che cambia è il fine etico prefisso: secondo gli stoici esso consiste nella non-sofferenza, si fonda cioè sulla *privazione* di qualcosa, sulla *liberazione da* qualcosa (come testimonia l’alfa privativo, tipico anche dell’a-tarassia epicurea), mentre secondo la linea aristotelica e agostiniana di Nussbaum esso consiste nella *fioritura* delle potenzialità insite nella natura umana, dunque in una natura bisognosa e dipendente. Come scrive poeticamente Rousseau: “nella nostra inferma natura nasce la nostra fragile felicità”²².

Semberebbe dunque che, rispetto a Scheler, la posizione “soggettivistica” di Nussbaum possa propendere maggiormente verso una forma di relativismo etico: ognuno ha le proprie emozioni, che sono forme di giudizio sul

21 A. MacIntyre, *Dependent Rational Animals*, Carus Publishing Company 1999, tr. it. *Animali razionali dipendenti*, Vita e Pensiero, Milano 2019 (2001¹), pp. 3, 5.

22 J.-J. Rousseau, *Emilio*, Mondadori, Milano 1997, p. 292, citato da Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 420.

valore che certi beni esterni hanno per la propria vita; tali emozioni rivestono un ruolo importante in ordine al conseguimento della felicità; dunque, ognuno è legittimato ad avere i propri giudizi, a seguire le proprie emozioni, e a cercare di essere felice.

Se questa fosse la posizione di Nussbaum, sarebbe certamente banale, e non meriterebbe neanche di essere approfondita. Ma questa *non* è la posizione di Nussbaum. Le emozioni, proprio *in quanto giudizi di valore*, possono essere giustificate oppure no rispetto all'oggetto esterno cui si riferiscono.

La teoria dice che prima di approvare un caso specifico di emozione, dobbiamo sapere quali giudizi essa implica: e così, nessuna emozione è buona e affidabile presa come 'tipo'. Anche se ci sono molti casi di compassione appropriata (o di dolore, di paura, di ira), in cui i giudizi sono veri, vi sono anche molti casi di compassione inappropriata, in cui i giudizi sono falsi e l'ambito dell'interesse inappropriato²³.

Un esempio è l'amore, ed è qui che Nussbaum riprende Agostino per sviluppare il proprio discorso.

“A coloro che sostengono che il buon cristiano può avere *caritas* o *dilectio*, ma non *amor*, Agostino replica con estese citazioni testuali, mostrando che [...] entrambi i termini possono essere usati sia per emozioni appropriate che inappropriate”²⁴. Nel passo a cui Nussbaum si riferisce, Agostino traccia una vera e propria fenomenologia del desiderio, elencando i vari stati emotivi che può produrre a seconda delle diverse circostanze: “l'amore che brama avere l'oggetto amato è desiderio, quando lo ha e ne gode è gioia, quando fugge ciò che lo contraria è timore, quando sperimenta il verificarsi di ciò che lo contraria è tristezza. Pertanto, queste inclinazioni sono cattive se l'amore è cattivo, buone se buono”²⁵. La bontà o meno dell'amore in tutte le sue forme, dalla carità al desiderio erotico, non dipende dalla loro natura intrinseca, ma dall'oggetto cui si riferiscono. Vi può essere una *dilectio* inappropriata, così come un *eros* appropriato²⁶.

23 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 540. Rispetto alla traduzione italiana citata, preferiamo tradurre “*anger*” con “ira” piuttosto che con “rabbia”, per un implicito riferimento che Nussbaum fa al *De Ira* di Seneca.

24 Ivi, p. 640.

25 Agostino, *La città di Dio*, XIV, 7.

26 Ancora una volta, non può non tornare in mente quanto Pascal dice a proposito del desiderio, descrivendolo come una continua “brama di tumulto” (Cfr. B. Pascal, *Pensées* 136) con cui l'uomo cerca di rifuggire la noia in cui sempre ricade dopo essersi illuso che qualcosa potesse pienamente soddisfare il suo profondo desiderio, finché non giunge all'unico oggetto in grado di placare la sua natura erotica: Dio, poiché “desiderarlo è possederlo” (B. Pascal, *Écrit sur la conversion du pécheur*, 1657/1658, tr. it. *Sulla conversione del peccatore*, in B. Pascal, *Frammenti*, 2 voll., BUR, 2002², pp. 1009-1017, p. 1015). Sul

Ciò che è nelle mani dell'uomo non è tanto cercare da sé un oggetto degno d'amore, perché allora sarà mosso dalla propria superbia e si ingannerà, né tantomeno sforzarsi caparbiamente di amarlo, ma rimanere ricettivo nei confronti di un'attrazione suscitata in noi dalla grazia divina:

il giusto volere in quanto tale, sostiene Agostino, dipende dal desiderio di un buon oggetto; ma il desiderio stesso è una reazione di gioia e amore suscitata in noi da una chiamata esterna, e non è del tutto sotto il nostro controllo [...] Il riconoscimento dell'incertezza della grazia e del decisivo potere divino sulla nostra vita interiore ed esteriore è una componente essenziale dell'essere un buon cristiano. L'apertura, l'attesa, il desiderio, il sospiro divengono forme di venerazione e di riconoscimento. Se siamo esseri umani, esseri che non bastano a sé stessi per la propria salvezza, è un grave peccato vivere e pensare come se lo fossimo²⁷.

Abbiamo riportato la concezione agostiniana dell'amore perché, così come fa anche Nussbaum, essa lega il desiderio dell'essere umano alla sua natura bisognosa, e a partire da ciò si preoccupa di indagare quale oggetto risponda pienamente a tale bisogno. Ci sembra che, da una parte, tale modalità di “pensare le emozioni” sia fruttuosa in senso educativo, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo, e che dall'altra essa offra un criterio “epistemologico” prezioso rispetto all'etica materiale dei valori di Scheler. In Scheler, infatti, il rischio è quello di bollare come disfunzionale l'organo ricettivo dei valori, qualora esso non corrisponda alla gerarchia oggettiva dei beni: proprio come un orecchio che non sia capace di udire appropriatamente alcuni suoni. Il correttivo “personalista” di Nussbaum, legando i vissuti emotivi alla natura bisognosa e dipendente dell'essere umano, consente invece di pensare positivamente ad una “pedagogia” dei valori, ovvero ad un percorso di conoscenza di sé – e parimenti del contesto in cui si è inseriti –, volto a discernere quali oggetti rispondono o meno ai nostri bisogni, e a coltivare la “virtù del desiderio di qualcosa di assente”²⁸.

Nondimeno, la stessa posizione di Nussbaum necessita, a nostro giudizio, di una rettifica anti-intellettualistica, e in questo Scheler risulta fondamentale. Ribadiamo dunque la nostra idea per cui un accostamento tra questi due pensatori, quasi mai tentato, sia assolutamente fruttuoso. A livello genealogico, infatti, è ravvisabile in Nussbaum

tema mi permetto di rimandare a D. Bondi, *La caccia di Dio. Convertirsi/divertirsi a partire da Pascal*, in D. Bondi (ed.), *Conversione e conversioni. Uno sguardo antropologico*, «Fogli Campostrini» n. 10, <https://dynamis.centrostudicampostrini.it/index.php/fogli/library-Files/downloadPublic/18>.

27 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 638.

28 Ivi, p. 642.

l'idea secondo cui sarebbe il pensiero a far scaturire l'emozione, e non viceversa. Questo è discutibile, e anzi, in un certo senso, il suo stesso libro ne rappresenta una confutazione: *L'intelligenza delle emozioni*, infatti – e ancor più il dialogo filosofico *Le emozioni come giudizi di valore*, pubblicato in questo numero di *Dynamis* – può essere visto come un elaborato “pensiero” scaturito dalle forti emozioni provate dalla filosofa in occasione della morte della madre. Tale legame è dichiarato apertamente nel primo capitolo, e non a caso ritorna nel capitolo su Agostino²⁹; in *Le emozioni come giudizi di valore*, addirittura, Nussbaum sviluppa la propria riflessione immaginandosi di dialogare con la madre morta.

Ora, la filosofa americana utilizza questo episodio come fosse una conferma della natura eminentemente cognitiva delle emozioni: “il mondo penetra il Sé nell'emozione, con il suo enorme potere di ferire o di guarire, per via cognitiva, attraverso le nostre percezioni e credenze su ciò che è importante. Non è un braccio o una gamba, ma il senso della nostra vita, che patisce lo shock del dolore del lutto”³⁰. Abbiamo tuttavia delle ragioni per sostenere che il dato cognitivo delle emozioni, nella prospettiva di Nussbaum, sia esageratamente esasperato – forse per ragioni o inclinazioni personali, ma non certo valide per tutti: ad esempio quando, chiedendosi “cosa viene prima” tra la percezione e il giudizio nel processo formativo delle emozioni, la filosofa americana sostiene che in generale nell'infanzia “è molto più l'idea della centralità del genitori per il suo nutrimento e conforto a portare il bambino a focalizzare l'attenzione su questo particolare genitore, di quanto non siano le sue caratteristiche a renderlo degno di nota”³¹. Ora, che l'importanza del genitore per la propria sussistenza sia un'idea e non una percezione della bambina è discutibile, così come lo è l'estromissione di tale importanza dalle caratteristiche del genitore, quasi fosse possibile scindere, nella mente della bambina, il genitore in sé dal genitore “per me”, ovvero la persona dal ruolo. Nussbaum stessa, come vedremo quando tratta dell'importanza delle emozioni nello sviluppo psicologico e morale, tiene ben presente che nelle prime fasi dell'infanzia non è possibile “pensare” alla persona del genitore se non in quanto genitore. Eppure, talvolta propende verso una concezione che mira a svincolare il “pensiero”, il dato “cognitivo”, da qualsiasi percezione o sensazione, e ad assegnare al primo un ruolo determinante rispetto al secondo in ordine alla formazione delle emozioni. Questo è ancor più evidente

nell'articolo *Le emozioni come giudizi di valore*, in cui apertamente la Nussbaum sostiene che i pensieri valutativi sono condizioni non solo necessarie, ma *sufficienti* per le emozioni, “poiché ho sostenuto che se l'emozione non è presente, allora siamo legittimati a dire che il pensiero stesso sull'importanza non è pienamente o veramente presente”³². La Nussbaum qui cade in un errore logico, giacché il suo argomento *non* prova una relazione di condizione necessaria e sufficiente – potrebbero infatti esserci altri elementi, oltre al pensiero valutativo, necessari per la presenza delle emozioni, e parimenti assenti in assenza di quelle. Infatti, la madre, pur non essendo filosofa, nel dialogo immaginario ribatte:

ci sono pensieri in tutto ciò, certo. Supponiamo tu abbia ragione su questo, e anche su ciò che sono i pensieri. Eppure, ci sono ancora altri elementi nell'emozione in quanto tale, sensazioni di sofferenza, impennate di energia – e queste non sono parti di un giudizio su qualche stato di cose. Se ho capito bene la tua conferenza, e so di essere sempre lenta nel comprendere cose del genere, stai per dire che nelle emozioni non c'è nient'altro che pensiero e giudizio. Cosa hai da dire, allora, su queste altre parti che indubbiamente ci sono?.

E Nussbaum riconosce che “questa è la questione più difficile di tutte”. Sviluppa allora un ulteriore argomento per cui, in presenza della stessa emozione, le sensazioni e le percezioni sono mutevoli e varie, differenti tra loro e a volte addirittura opposte, in persone diverse o in momenti diversi nella stessa persona. Queste sensazioni, dunque – come la fatica, una fitta allo stomaco, un'improvvisa riserva di energia e così via –, “possono essere correlate, spesso, con una data emozione, ma non sono assolutamente necessarie per essa nel modo in cui sono necessari i pensieri”. Per bocca della madre, ancora una volta, Nussbaum auto-obietta: “Stai forse per dire che qualcuno prova dolore anche se non ha mai sperimentato una fitta, una fatica, o una sofferenza fisica? Anche se quella persona ha un sacco di pensieri, ma il suo corpo e i suoi sentimenti corporei non ne sono minimamente toccati?”; e così (si) risponde:

Probabilmente no. Se non ci sono nessun tumulto o nessun sentimento, forse non diremmo che c'è dolore. [...] Ma cosa abbiamo detto a questo punto? Solo che il provare dolore, negli esseri umani, è un fenomeno umano, legato agli altri aspetti caratteristici della nostra umanità. Non abbiamo guadagnato niente di abbastanza specifico da volerlo includere nella nostra definizione di dolore.

29 Ivi, p. 633.

30 Ivi, p. 105.

31 Ivi, p. 111.

32 M. Nussbaum, *Le emozioni come giudizi di valore*, in «Dynamis», n. 2, 2022.

Stranamente, a questo punto, la filosofa mette in bocca alla madre una sferzata ironica, che da una parte sposta il tema dell'argomento, dall'altra ne può rappresentare una (auto)critica consapevole: "Che ciò sia incluso o meno nella definizione ci mostra parecchie cose sui filosofi, e non molto sul mondo".

D'altronde, l'argomento per cui nella stessa emozione vi sarebbero sensazioni e percezioni contrastanti non è molto forte; questo, infatti, vale anche per i pensieri di giudizio valoriale sull'oggetto in questione. Un'attrazione erotica per un'altra persona, ad esempio, può permanere tale anche in presenza di pensieri valutativi negativi nei suoi confronti; lo stesso dolore per la morte di un genitore non viene meno quando si considerino consapevolmente i lati di quella persona che stimiamo di meno. Ha dunque ragione Cusinato nel rimproverare a Nussbaum un esagerato intellettualismo, e nel ravvisare nella sua posizione "l'ipotesi secondo cui l'emozione risulta sempre un'aggiunta posteriore a un'attività cognitiva"³³. Nussbaum rischia di cadere, sul piano etico-pratico, nello stoicismo da lei tanto criticato, poiché, nel momento in cui vi siano disfunzionalità emotive, ovvero giudizi di valore non appropriati all'oggetto, la soluzione da lei suggerita per uscirne passa da una correzione di certi pensieri. Emblematico è il caso dei conflitti emotivi:

supponiamo, ora, che ci sia un'emozione contro cui vogliamo combattere – ad esempio, l'ira o il risentimento, o anche l'odio. Supponiamo che vogliamo vincere queste emozioni grazie all'amore che abbiamo per quello stesso oggetto. La visione secondo cui le emozioni sono 'forze prive di mente' dice che l'ira preme da una parte, e l'amore dall'altra, finché uno dei due vince. La mia visione neo-stoica dice che quando un'emozione governa un'altra, lo fa sulla base di certi giudizi e modi di vedere [...] suggerisce due meccanismi strettamente legati mediante cui l'amore può riportare una vittoria sull'odio. Il primo è concentrandosi sul valore indipendente e intrinseco dell'oggetto. [...] se ci concentriamo sempre più sul valore della persona, sulla sua importanza in sé stessa, indipendentemente dai nostri bisogni, allora in modo efficace possiamo dissipare quelle emozioni negative che mirano a governare o possedere l'oggetto. Strettamente legata a questa strategia ve ne è una seconda, che gli psicanalisti della scuola delle relazioni oggettuali hanno chiamato 'riparazione'. [...] Qualcuno che scopra in sé l'odio per un genitore può, al di là delle sue colpe, dedicarsi a fare qualcosa che esprima amore e gioia. L'idea è che in questa vittoria, che è una vittoria cognitiva e non priva di mente, l'amore infine possa fare il mondo a sua immagine³⁴.

33 G. Cusinato, *Periagoge. Teoria della singolarità e filosofia come cura del desiderio*, QuiEdit, Verona 2014, p. 126.

34 M. Nussbaum, *Le emozioni come giudizi di valore*, in «Dynamis»,

Ancora una volta, ci sembra che questi suggerimenti possano valere come *alcuni* dei modi in cui si può gestire il conflitto emotivo, validi soprattutto per certi tipi di persone, ma non univocamente e universalmente: senza abbracciare l'estremo opposto, quello secondo cui le emozioni sarebbero *soltanto* forze prive di mente che si disputano il cuore dell'uomo senza che questi possa farci niente, ci sembra che una teoria delle emozioni che reintegri, accanto alla loro componente cognitiva, anche una *altrettanto necessaria* componente materiale e ricettiva, derivante dall'oggetto stesso, possa aiutarci a costruire un'etica e una pedagogia dell'affettività maggiormente rispettosa dell'integralità del vissuto emotivo.

Torniamo per un attimo a Scheler, per vedere come può aiutarci a istituire un correttivo all'estremo intellettualismo di Nussbaum, a sua volta preziosa per compensare l'estremo oggettivismo del primo. Anzitutto, precisiamo che la visione proposta da Scheler *non* descrive le emozioni come *prive* di qualsiasi contenuto cognitivo. Quando, ad esempio, descrive il desiderio, che sembrerebbe una semplice pulsione, Scheler invece – recuperando un tema caro a una certa *temperie* romantica –, precisa che esso nasce dall'esperienza di un ostacolo che si frappone tra il volere e il poter fare.

Perfino lo spirito più illuminato vive 'come una colpa' il fatto che accada per caso quanto di malvagio 'voleva', ad esempio la morte di una persona. Ogni tendere, il cui contenuto si trovi *al di fuori* della sfera del 'poter fare' esperito, assume il 'carattere di desiderio' solo se si è compiuta l'esperienza di collegare, 'per mezzo del volere', la *possibile* realizzazione causale di un contenuto volitivo (non la sua realizzazione effettiva) a un precedente voler fare [...] Solo *dopo* aver fatto esperienza di una connessione del successo (anche solo) possibile del volere col voler fare, e *dopo* aver fatto esperienza dell'*ostacolo*, che la sfera del poter fare oppone a una parte del 'volere', la parte inibita diventa 'mero' *desiderio*³⁵.

Quanto vale per il desiderio, vale in generale, secondo Scheler, per "tutti gli *stati* affettivi *sensoriali*": essi, infatti, "sono *fondati* dalle *resistenze esperite* (e dipendono dal tipo di resistenza e dalla sua forza) che il volere 'incontra' e che, appunto, li precedono"³⁶.

Vedremo nel prossimo paragrafo le implicazioni di tutto ciò nel processo di crescita della persona. Per adesso sottolineiamo che, rispetto alla visione troppo intellettualistica di Nussbaum, Scheler restituisce al vissuto emotivo un carattere che nondimeno risulta coerente con la

n. 2, 2022.

35 Scheler, *Der Formalismus*, tr. it. cit., p. 259.

36 Ivi, p. 285.

visione neo-stoica delle emozioni come riconoscimenti di “dipendenza”: in sintesi, ogni emozione è determinata dal riconoscimento, via via sempre più strutturato nella vita della singola persona, che la propria volontà non è onnipotente, e che dunque la propria felicità dipende anche da certi oggetti esterni, non del tutto in nostro potere, a cui si è portati a riconoscere un’importanza (determinandone dunque il carattere di “beni”).

4. Crescere è comprometersi col mondo

In *L'Etica materiale dei valori* Scheler non si occupa direttamente del problema educativo, che pure in altre occasioni, come vedremo, tratta. Tuttavia, in quella stessa opera si può ricavare un’indicazione preziosa, ancora una volta da mettere in parallelo con la tematizzazione che Nussbaum svolge in *L'intelligenza delle emozioni*. Scheler, riprendendo il tema dell’ostacolo già visto sopra, scrive che

il fenomeno primario che rivela la *maturità* psichica è una costante *limitazione* del volere alla *sfera del 'fare possibile'*. L'adulto rinuncia ai progetti velleitari del bambino e dell'adolescente, ai fantastici 'sogni' (che in quel periodo non sono dati *'come'* sogni); al fanatismo della volontà si sostituisce progressivamente il 'compromesso'. [...] Più l'uomo è primitivo, più crede al potere *universale* del suo *volere*. [...] L'esperienza è soprattutto una scuola di saggia 'rassegnazione' rispetto ai fini originari di volere, *non* una *fonte positiva* della loro creazione³⁷.

Sembra una concezione eminentemente negativa del progresso di crescita individuale, quasi la presa d’atto di una necessaria resa rispetto alle proprie inclinazioni. Dovremmo tuttavia recuperarne non soltanto il realismo, quanto anche il valore positivo in ordine alla realizzazione e alla felicità della persona. Anzitutto, dobbiamo considerare che il “volere” di cui qui Scheler parla non è da intendersi come equivalente alla “libertà”, quanto piuttosto il contrario: vi è una sfera volitiva, in ogni essere umano, che si esprime mediante pulsioni e inclinazioni verso qualcosa di esterno, e rispetto a cui la volontà *libera* esercita primariamente una funzione di controllo, di “potere-non” trasformare la pulsione in atto, di “disporre (parzialmente) di” una certa inclinazione. “Avere voglia” di qualcosa non equivale a “volarla”, neanche nel significato più superficiale che diamo a queste espressioni.

Uno degli ambiti specifici del nostro vissuto in cui ritroviamo questa sfera volitiva non libera è, appunto, la sfera emotiva. Provare o meno un’emozione verso un certo

evento od oggetto segnala la presenza di un “volere” o viceversa di un “rigettare” tale evento o oggetto esterno, giudicandolo un bene o un male. È certamente possibile influire sulla percezione stessa di un’emozione, stimolandola o inibendola, ma nella maggior parte dei casi essa non arriva, o non va via, “a comando”. L’educazione, nel campo affettivo, consisterà allora nell’imparare le modalità in cui la libera volontà della persona può disporre di tali emozioni.

È proprio in questo senso che Nussbaum sviluppa la sua riflessione, in dialogo con la psicologia dello sviluppo della scuola di Winnicott. Addirittura, così come Scheler nel passo sopra citato, anche Nussbaum intende la “primitività” del desiderio di onnipotenza sia in senso individuale che culturale. I miti dell’età dell’oro, ovvero di un’“epoca in cui le persone non dovevano fare nulla per sé stesse, lavorare, agire, spostarsi qua e là”, vedono la terra come un grande grembo materno, che dona tutto ciò di cui si ha bisogno senza chiedere niente in cambio. Ciò che essi descrivono, in sostanza, è “l’onnipotenza del bambino, la sua sensazione che il mondo giri intorno a lui, strutturato esclusivamente per soddisfare i suoi bisogni”; meglio ancora, precisa Nussbaum, questi miti trasfigurano simbolicamente “le elementari esperienze anteriori alla nascita, che fanno vivere al bambino una vera età dell’oro”: una sensazione, come scrive Esiodo, di “beata completezza”³⁸.

“Ma la nascita distrugge tutto ciò”, continua la filosofa americana riprendendo Freud, “portando il neonato in un mondo di oggetti, nel quale deve dipendere da cose e persone al di fuori di lui per sopravvivere”³⁹. Le prime emozioni dopo il senso di appagamento, allora, saranno la rabbia, la frustrazione e la vergogna, derivanti dal senso della propria impotenza: analogamente, la narrazione mitica biblica descrive l’uscita dal giardino dell’Eden come una nascita dolorosa all’umanità, con la consapevolezza della propria vergogna e la cacciata dal grembo accogliente paterno/materno⁴⁰.

In questa fase, risulterà determinante il ruolo dei genitori (o di chi si prende cura della bambina), che dovranno consentire alla bambina lo sviluppo di un “principio di realtà” in cui il bisogno di appagamento frustrato apre alla fiducia verso coloro che, pur non essendo in suo pieno potere, possono comunque appagarlo. Citando i lavori di Winnicott e Bowlby sull’attaccamento primario,

38 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., pp. 231-232.

39 *Ibidem*.

40 Cfr. in questo senso Nussbaum, op. cit., p. 245, anche se la nostra costituisce un’interpretazione ulteriore rispetto alla lettura di Nussbaum.

37 Ivi, p. 263.

Nussbaum sostiene dunque che “un buon abbraccio consente al bambino di essere allo stesso tempo onnipotente e completamente dipendente, sia al centro del mondo che totalmente fiducioso in un altro”⁴¹. Questo senso di protezione viene via via interiorizzato mediante “oggetti transizionali”, come una coperta o un peluche, che simboleggiano i genitori e svolgono la funzione di “segnaposto” quando questi sono assenti. Allo stesso tempo, l’amore e la fiducia che la bambina inizia a sviluppare saranno accompagnati dall’invidia nei confronti di tutti coloro, tranne sé stessa, a cui i genitori prestano le loro attenzioni, e alla conseguente rabbia nei confronti dei genitori stessi. Ecco nascere la prima ambivalenza emotiva: la stessa persona, il genitore, è oggetto di un sentimento di amore e di un sentimento di rabbia. Ed ecco anche sorgere, al contempo, il senso di colpa per i sentimenti negativi che si provano verso una persona amata e desiderata. A questo punto, se si ha la fortuna di crescere in un ambiente accogliente e protettivo, alla bambina si presenterà una strategia per convivere positivamente con questa ambivalenza: comportarsi secondo la moralità del proprio contesto familiare e sociale, e fare del proprio meglio per compiere atti d’amore invece che di violenza.

La moralità, limitando la cattiveria della bambina, la difende dall’essere divorata. Fa sì che essa provi una sensazione di sicurezza, di essere protetta dal danno, e le consente di rinunciare ai desideri di completo controllo dell’oggetto, all’invidia e alla gelosia che li accompagnano. Da questo momento in avanti, la bambina accetta di vivere in un mondo nel quale gli altri hanno legittime esigenze, e accetta che i suoi desideri abbiano degli appropriati limiti. Se si oltrepassano questi limiti, si deve fare ammenda. [...] La colpa morale è tanto migliore della vergogna, perché può essere espiata, e non macchia l’intero nostro essere. [...] La struttura della moralità svolge una funzione di ‘abbraccio’ per la bambina, dandole un senso di sicurezza⁴².

Con questo bagaglio emotivo e cognitivo, e, se ha avuto fortuna, con questi due primi “abbracci” rassicurativi ricevuti, quello dei genitori e quello della moralità, la bambina si appresta a incontrare un’istituzione che dovrebbe donarle un terzo abbraccio: la scuola.

41 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 241. Cfr. J. Bowlby, *Attaccamento e Perdita*, III voll., Bollati Boringhieri, Torino 1999-2000; D. W. Winnicott, *Holding and Interpretation: Fragment of an Analysis*, Grove, New York 1986; Id., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma 1997; F. G. Lopez e K. A. Brennan, *Dynamic processes Underlying Adult Attachment Organization*, in «Journal of Counseling Psychology», 47, 2000, pp. 283-300; S. B. Hrdy, *Istituto materno*, Sperling&Kupfer, Milano 2001.

42 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 268.

5. La scuola come rappresentazione del mondo, e alcune idee di pratiche educative

La scuola rappresenta spesso la prima istituzione sociale, che media le relazioni tra la bambina e il mondo esterno al proprio nucleo familiare. Alle relazioni maggiormente immediate nel contesto dei parenti e degli amici si affianca così un modello articolato di “filtro” culturale e istituzionale, con gerarchie, procedure burocratiche, differenze di ruoli da apprendere, regole prestabilite, modelli proposti.

Ecco perché possiamo far rientrare il ruolo della scuola tra i principali riferimenti di Nussbaum, quando scrive in generale che

le istituzioni possono esprimere l’idea che il bisogno è sintomo di vergognoso fallimento, oppure che esso è una parte normale dell’essere umani [...] Dovremmo domandarci quali capacità della personalità favoriscano le diverse istituzioni, e in che misura questo ci dà ragione di scegliere un assetto piuttosto che un altro⁴³.

In altre parole, e per il tema che qui ci interessa, alla scuola spetta tra gli altri il gravoso compito di “rappresentare” le modalità in cui la bambina, e poi la ragazza, può esprimere le proprie emozioni nel mondo, in che misura e con quali ragionevoli aspettative.

Come viene accolto nell’ambiente-classe il fallimento scolastico, ad esempio in un compito in classe? Quali strategie si possono mettere in atto affinché la bambina cresca nella consapevolezza che, da una parte, non tutto le è dovuto e non è sempre al primo posto (consapevolezza di primaria importanza per la futura vita sociale), e, dall’altra, che i fallimenti non rappresentano delle punizioni, quanto degli stimoli positivi? Come educare alla gestione non violenta della naturale competizione tra pari, incanalandola in una visione di comunità in cui ognuno è portatore di un valore proprio che può mettere a servizio degli altri?

Sono questioni educative importanti, che rappresentano una sfida per gli educatori non solo scolastici, a cui nondimeno è difficile rispondere in via puramente teorica.

In questa sede possiamo indicare almeno una pista di lavoro.

Se consideriamo le emozioni quali componenti essenziali per lo sviluppo morale della persona, allora un primo compito che la scuola potrebbe/dovrebbe assolvere è quello di educare e stimolare la capacità di *riconoscere* le proprie emozioni, portandole dunque ad un livello cognitivo cosciente.

43 Nussbaum, *Upheavals of Thought*, tr. it. cit., p. 281.

Si tratta di un'opera di introspezione che neanche molti adulti sono in grado di compiere, forse proprio perché non educati a farlo. Nel sistema scolastico italiano si parla di "competenze" più che di "conoscenze" come fine educativo: in questo caso, la *competenza* consisterebbe anzitutto nel *conoscere sé* stessi in profondità. È una *skill* la cui utilità nella vita della persona, e nel suo sviluppo morale, è di grande valore. Ed è una *skill* che possiamo far rientrare anche nell'idea antica, di derivazione socratica, dell'*educere* come maieutica, come "tirar fuori" ciò che si ha dentro, anzi, che si è dentro.

Un primo modo per sviluppare questa *competenza emotiva* è quello di "dare un nome alle emozioni": si potrebbe stilare un elenco, variegato e articolato, di almeno 30 emozioni positive e 30 emozioni negative, suddivise in categorie. Si potrebbe poi chiedere agli studenti, di qualsiasi ordine e grado, di descrivere "cosa hanno provato quando...": presentando una situazione comune, ad esempio qualcosa che è accaduto a scuola, ogni studente deve *scrivere* come si è sentito, scegliendo almeno due delle emozioni dall'elenco, e cercando di collegare ad esse una sensazione fisica, un ricordo, o anche un'immagine tratta dal mondo naturale.

Esempio: "come ti sei sentita quando quest'anno, il primo giorno di scuola, non hai trovato il solito collaboratore scolastico dello scorso anno?" "Mi sono sentita *amareggiata e delusa*, come quando ti aspetti di andare fuori a giocare e invece piove, o come quando tre Natali fa pensavo di ricevere un certo regalo e poi ne ho ricevuto un altro che mi piaceva di meno. Ho sentito come se il corpo mi si intirizzisse e si mettesse sull'attenti, come quando entro in una casa di persone che non conosco. Mi viene in mente un'immagine di nebbia, di cose non nette e non riconoscibili".

Si tratta di un esempio di attività che può essere svolta, a diversi gradi di introspezione e complessità, da studentesse e studenti di ogni ordine di scuola. Essa, se condivisa attraverso modalità non coercitive, può favorire non solo l'introspezione personale individuale, ma anche la capacità di empatizzare con l'altro: ascoltando la descrizione delle emozioni altrui, da una parte possiamo imparare a svolgere meglio il difficile compito di "ascoltare noi stessi", e dall'altra possiamo addentrarci nel suo cuore, nella parte più delicata di sé, quella che tutti spesso celiamo agli altri per paura di essere feriti. Ci si sentirà, così, meno soli nella propria debolezza e nel proprio bisogno: anche gli altri provano emozioni, anche se spesso faticiamo a comunicarle vicendevolmente. La classe diverrà così una comunità di bisogni, non solo di competenze o di competizione.

Una volta che la competenza emotiva è stata adeguatamente sviluppata, si può passare via via a trattare, con estrema delicatezza, eventi sempre più "complessi" dal punto di vista della gestione emotiva e dei rapporti interpersonali, quali appunto le amicizie nella classe, le rivalità, i fallimenti scolastici.

Il ruolo del docente consiste anzitutto nel sovrintendere e favorire questo processo; ma il modo migliore per svolgere questo ultimo compito consiste nel partecipare attivamente all'attività, descrivendo anche lei/lui le proprie emozioni. La repulsione che, in un primo momento, proverà nel farlo, è la stessa dei propri studenti. Ma forse sarà altrettanto preziosa la lezione che potrà trarne.

Sicuramente, in questo modo, avrà svolto in maniera positiva per i propri studenti una funzione che volente o nolente svolge sempre: quella di essere un *modello* per loro. Scheler, che pure in *L'etica materiale dei valori* non tratta direttamente il tema dell'educazione, tratta altrove ampiamente la figura del modello⁴⁴, collegandolo direttamente alle dinamiche pedagogiche nello scritto *Le forme del sapere e la formazione* (1925)⁴⁵. Qui – consapevole del fatto che la bambina, il ragazzo, la studentessa, imparano anzitutto per assorbimento e mimesi, come già da neonati – Scheler scrive che, "tra gli stimoli positivi per la formazione",

il primo e più importante consiste nel modello assiologico offerto da *una persona* che si è conquistata il nostro amore e la nostra ammirazione. [...] *L'intero uomo* deve abbandonarsi a un modello integro e autentico, libero e nobile. [...] Un tale modello non lo si 'sceglie'. È il modello che ci afferra, seducendoci e invitandoci, attirandoci impercettibilmente al suo seno⁴⁶.

Risuona qui il motivo della grazia agostiniana, pure in una sua versione secolarizzata e riferita a modelli umani⁴⁷.

44 Oltre a *Die Formen des Wissens und die Bildung*, che citeremo, ricordiamo M. Scheler, *Modelli e capi. Per un personalismo etico in sociologia e filosofia della storia*, a cura di E. Caminada, Franco Angeli, Milano 2010.

45 M. Scheler, *Die Formen des Wissens und die Bildung*, Friedrich Cohen, Bonn 1925, tr.it. *Le forme del sapere e la formazione*, in Id. *Formare l'uomo*, a cura di G. Mancuso, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 49-87.

46 Ivi, p. 71.

47 Sarebbe interessante interpretare in questo senso la massima cristiana dell'*Imitatio Christi*, ponendola a confronto con la teoria mimetica di R. Girard, ma non è questa la sede opportuna. Ci permettiamo soltanto di richiamare, in questa linea di pensiero, che il personalista D. de Rougemont sottolineava come l'*imitatio Christi* non significasse ricerca spasmodica di fondersi con Lui quanto primariamente cogliere nell'Incarnazione un appello ad aprirsi "all'altro, e in pari tempo al proprio vero io" (D. de Rougemont, *L'Amour et l'Occident*, Plon, Paris 1972 (1939), tr. it. *L'Amore e l'Occidente*, BUR, Milano 2006, p. 367).

Scheler si rende conto dell'enorme potere del modello, e del suo potenziale pericolo. Se il modello promuove l'omologazione, o la sottomissione, o l'uniformarsi ad esso, esso verrà meno al suo compito primario, ovvero quello di motivare allo sviluppo delle capacità *personali* di ognuno. I modelli autenticamente educativi sono quelli che propongono come primo vero "modello", prima ancora che sé stessi, il modello dell'*originalità personale*, di cui essi sono portatori: ecco perché, continua Scheler, "l'autentica formazione è necessariamente *diversificante*"⁴⁸.

I modelli non sono oggetti che richiedono imitazione o cieca sottomissione, come si ritiene così di frequente in questa nostra terra tedesca bisognosa di autorità [si noti, tra parentesi, che il testo è del 1925!]; i modelli sono precursori, che ci spingono ad ascoltare la chiamata della *nostra* persona; sono semplicemente i primi albori che annunciano il giorno di sole, vale a dire, fuori di metafora, quella coscienza morale e quella legge che sono *nostre in modo individuale*. Le personalità esemplari devono renderci *liberi* e ci rendono liberi – nella misura in cui esse stesse non sono schiave, ma libere⁴⁹.

Il grande ruolo educativo dell'insegnante, dunque, non consiste soltanto nel promuovere lo sviluppo di competenze e di conoscenze, ma nel favorire il crearsi di ambienti educativi in cui ognuno possa sentirsi "libero di essere bisognoso", e così trovare negli altri, a partire dal docente stesso, compagni e modelli che possano aiutarlo a fare di tali apparenti debolezze strumenti di scoperta di sé e del proprio potenziale irriducibile di sviluppo personale.

48 Scheler, *Die Formen des Wissens und die Bildung*, tr. it. cit., p. 71.

49 Ivi, p. 72.