

**PASSIONI TRISTI,  
DECISIONI MORALI  
E SPERANZA EDUCATIVA**

a cura di  
**FRANCESCO RUSSO**

ANDREA LAVAZZA · GIUSEPPE CURCIO ·  
GIULIA D'AURIZIO · PAOLA RICCI  
SINDONI · FRANCESCO RUSSO ·  
MARIA TERESA RUSSO · PAOLO TERENCEZI

ESSAYS - 2

**FRANCESCO RUSSO**

(a cura di)

**PASSIONI TRISTI,  
DECISIONI MORALI E  
SPERANZA EDUCATIVA**

*Presentazione di:*

Andrea Lavazza

*Scritti di:*

Giuseppe Curcio  
Giulia D'Aurizio  
Paola Ricci Sindoni  
Francesco Russo  
Maria Teresa Russo  
Paolo Terenzi

EDUSC 2020

**I**nterdisciplinary  
**F**orum on  
**A**nthropology

Secondo volume della Collana ESSAYS

Prima edizione 2020

© 2020 - Edizioni Santa Croce s.r.l.  
Via Sabotino, 2/A - 00195 Roma  
Tel. (39) 06 45493637  
info@edusc.it  
www.edizionisantacroce.it

ISBN 978-88-8333-914-1

# SOMMARIO

*Andrea Lavazza*

PRESENTAZIONE. UN FILO NEL VORTICE CONTEMPORANEO	5
1. Cattive lezioni e lezioni cattive	5
2. L'attuale paradigma educativo	7
3. Formazione accademica e dilemmi morali	9

*Giuseppe Curcio, Giulia D'Aurizio*

DECISIONI MORALI E FORMAZIONE ACCADEMICA. UN PRIMO STUDIO EMPIRICO SU UNA POPOLAZIONE DI STUDENTI UNIVERSITARI ITALIANI	13
1. Premessa	13
2. Introduzione	14
3. Metodo	21
3.1. Partecipanti	21
3.2. Procedura	22
3.3. Analisi statistiche	24
4. Risultati	24
4.1. Tempo di lettura	24
4.2. Tempo di risposta	25
4.3. Tipo di risposta	26
5. Discussione	26

*Paola Ricci Sindoni*

DELUSIONE E ABBANDONO. NOTE ANTROPOLOGICHE ED ETICHE	35
1. Uno sguardo dal presente al futuro	35
2. Il senso del tempo	38
3. La strada verso Emmaus	39
4. Un'attesa profonda	43
5. Trascendenza e speranza	47

*Francesco Russo*

SPERANZA, FELICITÀ, VERITÀ.

PER UN'ANTROPOLOGIA DELL'AUTOTRASCENDENZA	53
1. Il perdurare della questione antropologica	53
2. Speranza e autotrascendenza	55
3. Alla ricerca della felicità	58
4. Quale autotrascendenza?	62
5. Desiderio, felicità e verità	65

*Maria Teresa Russo*

IL RUOLO DELL'ESEMPLARITÀ NELL'EDUCAZIONE MORALE:

PRATICHE GIOIOSE CONTRO LE "PASSIONI TRISTI"	69
1. L'educatore di fronte alle nuove sfide culturali	69
2. Oltre le "passioni tristi" degli educatori	72
3. Coltivare l'eroismo: l'educazione attraverso i modelli	78
4. Modelli ed esempi. Ammirazione, emulazione, imitazione	86
5. Conclusioni	94

*Paolo Terenzi*

BENASAYAG E LA CRITICA AL MODELLO FUNZIONALISTA  
DI EDUCAZIONE

1. Introduzione: funzionare o esistere?	99
2. La crisi del progetto moderno	102
3. Le conseguenze sull'educazione	104
4. Un'ipotesi alternativa	112

# PRESENTAZIONE UN FILO NEL VORTICE CONTEMPORANEO

*Andrea Lavazza*

Centro Universitario Internazionale, Università di Pavia

## 1. CATTIVE LEZIONI E LEZIONI CATTIVE

C'erano una volta i "cattivi maestri". Era un'epoca in cui la preoccupazione consisteva nel fatto che i discenti imparassero lezioni cattive, non che assistessero a cattive lezioni. Il presupposto stava nell'efficacia di alcuni messaggi perniciosi e nell'assorbimento che i giovani manifestavano verso di essi. Era un'epoca di rottura, per alcuni aspetti tragicamente imbevuta di violenza, non necessariamente fisica. Eppure, oggi, quella stagione, neppure troppo lontana, sembra quasi un'età dell'oro per la trasmissione intergenerazionale, capace di spargere semi d'odio ma anche di far crescere fiori preziosi che sono sbocciati in cento colori e sfumature.

Nel leggere i contributi di questo attualissimo volume dedicato a "Passioni tristi, decisioni morali e speranza educativa" veniamo confermati nell'idea che nelle nostre scuole ora prevalgano le cattive lezioni, che non scalfiscono gli sfuggenti e spesso rassegnati ascoltatori. Non c'è più una rivoluzione in vista, il futuro spaventa e manca un progetto per trasformarlo. È persino assente la volontà di mobilitarsi e di agire per cambiare la situazione. Nessuna lezione cattiva, nessun "cattivo maestro" che si segnali esplicitamente

come tale. A comandare sono paura e rassegnazione.

Un quadro eccessivamente fosco? Dipende dal filtro interpretativo che si vuole adottare. I sei autori qui chiamati a convegno non sono per nulla inclini a un facile nichilismo e, come vedremo, cercano di delineare percorsi per uscire dalla palude dello sconforto. La domanda da porsi è come si è passati repentinamente da un contesto in cui alcuni messaggi potevano infiammare, suscitando nuovi paradigmi teoretici ed entusiasmi pratici, a un contesto in cui, come scrive Maria Teresa Russo nel suo contributo, sono emersi «il declino del riferimento alla trascendenza dei valori di fronte alla loro privatizzazione; l'attenuarsi della distinzione fra giovani e adulti; la perdita di prestigio dell'istruzione come trasmissione di conoscenze oggettive di fronte al sapere tecnocratico e agli scopi pragmatici; la crisi della struttura gerarchica delle istituzioni educative; la funzione sempre meno importante del libro e della lezione, di fronte alla multifunzionalità della comunicazione e del sapere digitale».

Non sarebbe azzardato affermare che si tratta dei frutti avvelenati di un "rompete le righe" che ha caratterizzato il nostro sistema d'istruzione dall'inizio degli anni Settanta. Ma dovremmo aggiungere però una nota di cautela, per non avere una visione miope di quello che il Sessantotto è stato per la società intera, Chiesa compresa. Dovremmo forse rimpiangere autoritarismi e rigidità istituzionalizzate che mettevano ai margini le donne, i gruppi meno avvantaggiati, le fasce più deboli o meno integrate economicamente e culturalmente?

Dobbiamo piuttosto fare i conti con un effetto indesiderato e probabilmente impreveduto di un progresso che ha avuto aspetti luminosi. Si tratta dell'affermarsi di un "mito dell'autenticità", l'idea che cia-

scuno sia portatore di un'originalità che va espressa e assecondata liberamente, senza piegarsi a imposizioni esterne e a regole eteronome. Di qui, ignari dei condizionamenti sempre all'opera, come bene coglie Francesco Russo nel suo capitolo, nasce la pretesa «di giustificare l'eterogeneità e la superficialità delle esperienze, il passare da una "storia" all'altra, il rifiuto dei classici, l'estemporaneità dei programmi di studio, il predominio delle opinioni e dell'effimero. Il tutto fondato su una visione individualistica del conoscere, come se ognuno bastasse a se stesso e fosse l'arbitro indiscusso di ciò che è corretto o sbagliato».

## 2. L'ATTUALE PARADIGMA EDUCATIVO

Non c'è spazio qui per richiamare come all'origine di questa prospettiva vi sia un filone della psicologia accademica anglosassone, che l'autoindulgenza liberatoria ha teorizzato esplicitamente, senza considerare come ciò fosse funzionale a un pensiero acritico che indebolisce il carattere di fronte ai tanti manipolatori piuttosto che aprire la strada a una nuova esistenza di soddisfazione. Ma che non vi sia una un'inarrestabile discesa lungo una china negativa è mostrato dagli anticorpi che un altro psicologo, assai citato nei saggi del volume, è riuscito a inoculare nella cultura contemporanea. Stiamo parlando di Miguel Benasayag, il cui pensiero è al centro della riflessione di Paolo Terenzi.

Il pensatore di origine argentina ha, tra gli altri, saputo cogliere come «la proposta della società ai giovani è di *funzionare*. Non di esistere, ma di funzionare, cioè di essere performanti. Performanti per che cosa? Per la performatività in sé. Non c'è un orizzonte più ampio, non c'è un senso, una struttura. Il nostro è il

mondo della follia quantitativa: si tratta di fare una quantità maggiore di cose, anziché imparare ci si informa, sempre di più. E gli educatori lasciano il posto al *coach*, ossia a qualcuno che pretende di 'allenare' alla vita».

Siamo di fronte a un paradigma dell'accelerazione, come delineato dal sociologo tedesco Hartmut Rosa nel suo celebrato *Accelerazione e alienazione*<sup>1</sup> che potrebbe ben compendiare numerose delle critiche e dei timori rispetto alla società contemporanea che soggiacciono all'intero concerto che i sei esecutori realizzano in quest'agile strumento di analisi e di proposta sull'educazione. Rosa, infatti, individua come chiave di lettura della tarda modernità un aumento della velocità di tre ambiti chiave: la tecnologia, i mutamenti sociali e il ritmo di vita.

Non è un'inebriante cavalcata quella che trascina le nostre esistenze, bensì un continuo inseguimento dentro meccanismi sistemici di cui non abbiamo controllo, ma neppure piena comprensione. Ed è interessante soffermarsi sul motore culturale che, secondo Rosa, alimenta l'accelerazione, ovvero la "promessa di eternità". In una società secolarizzata, l'enfasi maggiore è posta sulla vita prima della morte. Aspirazioni e desideri sono indirizzati verso il mondo e la pienezza di vita risulta dalla somma e profondità delle esperienze fatte nel corso dell'esistenza. Gustare la vita in tutte le sue altezze e i suoi abissi è diventata l'aspirazione principale dell'uomo moderno.

Ben presto, però, scopriamo che le opzioni sul mercato (è il caso di dirlo) sono molto più numerose delle possibilità che materialmente abbiamo di sperimentarle. C'è una divergenza crescente tra il tempo

<sup>1</sup> *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica della tarda modernità*, Einaudi, Torino 2015.

percepito del mondo e il tempo della vita del singolo, secondo la terminologia di Hans Blumenberg. Di conseguenza, l'accelerazione del ritmo di vita diventa la soluzione più funzionale. Se viviamo due volte più veloce, possiamo dimezzare il tempo per raggiungere un obiettivo e possiamo raddoppiare la somma delle esperienze. Raddoppia così la nostra efficacia, cioè la proporzione tra le possibilità realizzate e quelle realizzabili, nota il sociologo tedesco. «La promessa eudaimonistica dell'accelerazione moderna si fonda quindi sull'idea (inespressa) che l'accelerazione del ritmo di vita sia la nostra risposta (ossia la risposta della modernità) al problema della finitezza e della morte». Ma - argomenta Rosa - è superfluo dire che la promessa non viene mantenuta.

Le stesse tecniche ci hanno portato a guadagnare tempo (pensiamo al viaggiare, sempre più rapido, in cui un ritardo di pochi minuti ci indispettisce per il tempo apparentemente sprecato) hanno portato anche a un'esplosione delle opzioni del mondo. Possiamo essere i più veloci eppure, inesorabilmente, la proporzione tra esperienze vissute e quelle mancate non diminuisce, bensì aumenta incessantemente. «Questa è, oserei dire, una delle tragedie dell'individuo moderno: sentirsi imprigionato in una ruota da criceto, mentre la sua fame di vita e di mondo non è mai soddisfatta, ma anzi gradatamente sempre più frustrata».

### 3. FORMAZIONE ACCADEMICA E DILEMMI MORALI

Ecco allora la necessità di uscire da questa gabbia di finto vitalismo, in realtà destinata soltanto ad accendere passioni tristi. È un punto di osservazione ristretto quello che adottano Giuseppe Curcio e Giulia D'Aurizio, e non potrebbe che essere così per realiz-

zare un esperimento scientifico, tuttavia esso risulta assai significativo. Nel loro resoconto delle decisioni morali adottate da un campione di studenti universitari, allo scopo di verificare l'influenza della formazione accademica, emerge infatti che il progredire nel corso di studi ha un'incidenza ridotta se non negativa nell'approccio etico ai dilemmi cui si è esposti. Come se, ma è un'ipotesi da verificare, l'approfondimento disciplinare e il contatto con i docenti non sortisse quell'auspicato effetto di maturazione e di accresciuta sensibilità umana, professionale e civile che ci si attende da una istruzione superiore.

Ancora una volta, non si tratta di cedere al pessimismo, piuttosto di rialzare lo sguardo a un orizzonte più lontano e promettente, come invita a fare Paola Ricci Sindoni la quale, affrontando i temi della delusione e dell'abbandono, approda a una speranza cristiana che si alimenta di quell'ansia di trascendenza che ogni essere umano ha in sé e che «è pura fideità nella capacità rivelativa dell'incontro, nella possibilità estrema di intercettare l'alterità da questo tesoro di fiducia congenita, da questa fonte originaria, con cui ci si apre con slancio alla compiutezza di ciò che l'uomo vuole essere».

Tutto ciò è possibile in un'esperienza educativa che sappia provare a sciogliere i nodi di una generazione che è in ricerca come le precedenti e come quella che la seguirà (sebbene qui si affacci il problema grande e grave della denatalità, figlio proprio di una chiusura al futuro mentre ciascuno si affanna, piccolo criceto, a fare girare la propria ruota nel vano tentativo di andare più lontano degli altri).

Trovare ogni volta la giusta via al cuore e alle menti dei giovani resta un'impresa ardua e meritevole del diuturno impegno di tutti gli adulti. Questo

libro getta semi fecondi di riflessione e stimola a un impegno educativo che deve essere generoso ma anche rigoroso, ispirato da valori universali e nello stesso tempo guidato da un'analisi scientifica. Non possiamo permetterci il pessimismo di un oggi che può risultare spesso difficile e faticoso. Verità e felicità rimangono fari all'orizzonte, nella consapevolezza che tanta strada si è fatta finora e il cammino percorso fin qui può essere di conforto nei momenti di scoramento. Perché l'auspicio corale degli autori è che rinnovate "pratiche gioiose" ci immunizzino dalle "passioni tristi" che consumano i nostri tesori come la tarma e la ruggine evangeliche.

# IL RUOLO DELL'ESEMPLARITÀ NELL'EDUCAZIONE MORALE: PRATICHE GIOIOSE CONTRO LE "PASSIONI TRISTI"

*Maria Teresa Russo*  
Università Roma Tre  
Dipartimento di Scienze della Formazione

## 1. L'EDUCATORE DI FRONTE ALLE NUOVE SFIDE CULTURALI

Le metafore tradizionalmente utilizzate per suggerire il compito educativo – da quella agricola a quella idraulica, da quella ortopedica a quella informatica – oggi risultano insufficienti, sia per le caratteristiche delle giovani generazioni che per l'attuale clima culturale, o forse non sono mai state pienamente adeguate. Coltivare interessi, innescare processi, correggere deviazioni, introdurre conoscenze, sono tutte azioni sicuramente pertinenti al lavoro educativo, ma non ne costituiscono più la sostanza né sono oggi sempre praticabili. Edgar Morin, nell'ultimo saggio della sua trilogia dedicata all'educazione<sup>72</sup>, associa significativamente la domanda ben nota posta da Jonas – “Quale pianeta lasceremo ai nostri figli?” – riguardante la responsabilità ecologica nei confronti delle generazioni future, a un interrogativo che ricorda l'altrettanto essenziale responsabilità educativa degli adulti verso i giovani: “A quali figli lasceremo il mondo?”.

<sup>72</sup> E. MORIN, *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2015.

Già alcuni decenni fa Aviram<sup>73</sup> aveva messo in luce come il relativismo, l'orizzontalismo e il pluralismo, caratteristici del clima culturale contemporaneo, avessero incrinato i pilastri dei sistemi educativi tradizionali. Ve ne sono alcune evidenti manifestazioni: il declino del riferimento alla trascendenza dei valori di fronte alla loro privatizzazione; l'attenuarsi della distinzione tra giovani e adulti; la perdita di prestigio dell'istruzione come trasmissione di conoscenze oggettive di fronte al sapere tecnocratico e agli scopi pragmatici; la crisi della struttura gerarchica delle istituzioni educative; la funzione sempre meno importante del libro e della lezione, di fronte alla multifunzionalità della comunicazione e del sapere digitale<sup>74</sup>.

D'altra parte, non vanno trascurati elementi positivi, come ad esempio la caduta dell'antica barriera fra cultura umanistica e saperi tecno-scientifici, giacché si avverte con maggiore urgenza la necessità di una *comprensione* globale della realtà e della vita stessa. Si è infatti sempre più consapevoli che mentre agli esordi dell'era della comunicazione la minaccia era costituita dall'incomunicabilità, oggi lo è l'incomprensione non soltanto fra stranieri, ma anche tra membri di una stessa società e di una stessa famiglia.

Il compito dell'educazione pertanto non è semplicemente quello di offrire una spiegazione del mondo e di sé in termini concettuali e oggettivi, ma di favorire una *comprensione umana*, che esige attenzione ai nessi e ai significati ed è sempre anche intersoggetti-

<sup>73</sup> Cfr. A. AVIRAM, *The Decline of the Modern Paradigm in Education*, «International Review of Education», 42 (1996), pp. 421-443.

<sup>74</sup> Cfr. C. SCURATI, *Spunti per una pedagogia della postmodernità*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Postmodernità e problemi pedagogici. Volume Primo. Modernità e postmodernità tra discontinuità, crisi e ipotesi di superamento*, Armando, Roma 2003, p. 153.

va, in quanto richiede l'apertura verso l'altro<sup>75</sup>. Vanno pertanto respinte concezioni e pratiche educative che favoriscono quella parcellizzazione del sapere priva di un principio di selezione e di organizzazione che gli dia senso, ossia il pensiero frammentato e frammentante, «l'intelligenza che sa solo separare spezza il complesso del mondo in frammenti disgiunti, fraziona i problemi, unidimensionalizza il multidimensionale»<sup>76</sup>. Se non si fanno emergere le domande sull'umano, i risvolti sono gravi non soltanto dal punto di vista cognitivo ma anche dal punto di vista etico, in quanto «un'intelligenza incapace di considerare il contesto e il complesso planetario rende ciechi, incoscienti e irresponsabili»<sup>77</sup>. La perdita dello sguardo sull'insieme comporta l'affievolirsi del senso di responsabilità; la tendenza alla riduzione produce incomprensione.

La questione fondamentale con la quale l'impresa educativa è chiamata a confrontarsi non è soltanto la generale mancanza di un senso unificante della vita e della realtà, ma lo svuotamento stesso della domanda di senso. In altri termini, questa domanda rischia di diventare superflua e insignificante, a causa del relativismo e del nichilismo. Allan Bloom lo rilevava già alcuni decenni fa, in un fortunato e profetico saggio, a torto tacciato di conservatorismo: «C'è una sola cosa di cui un professore può essere assolutamente certo: quasi tutti gli studenti che entrano nell'università credono, o dicono di credere, che la verità è relativa. Se si mette alla prova questa convinzione, si può essere certi della loro reazione: non capiranno. Li stupisce che

<sup>75</sup> Cfr. G. ANGELINI, *Educare si deve, ma si può?*, Vita e Pensiero, Milano 2002.

<sup>76</sup> E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, pp. 5 e ss.

<sup>77</sup> *Ibidem*.

qualcuno non consideri assiomatica questa affermazione, come se mettesse in dubbio che due più due fa quattro... Sono unificati solo dal loro relativismo e dalla loro fedeltà all'uguaglianza. E questi due elementi sono uniti in un'intenzione morale. La relatività della verità non è una percezione teorica, ma un postulato morale, la condizione di una società libera, o almeno così essi ritengono... Il relativismo è necessario per l'apertura mentale; e questa è la virtù, l'unica virtù che l'istruzione primaria per più di cinquant'anni si è impegnata a conculcare»<sup>78</sup>.

Del resto, già mezzo secolo fa i *Minima moralia* di Adorno si aprivano con l'ammissione di una sorta di fallimento, dovuto proprio alla rinuncia da parte della filosofia di avanzare una proposta etica valida. Da qui la sua trasformazione in "triste scienza": «La triste scienza, di cui presento alcune briciole all'amico, si riferisce ad un campo che passò per tempo immemorabile come il campo proprio della filosofia, ma che, dopo la trasformazione dei metodi di quest'ultima, è caduto in preda al disprezzo intellettuale, all'arbitrio sentenzioso, e infine all'oblio: la dottrina della retta via»<sup>79</sup>.

## 2. OLTRE LE "PASSIONI TRISTI" DEGLI EDUCATORI

La questione della verità dunque si presenta oggi come prioritaria, condizione necessaria di un lavoro educativo che non sia dominato né dalla "triste scienza" né dalle "passioni tristi". Secondo l'efficace

<sup>78</sup> A. BLOOM, *La chiusura della mente americana* (1987), trad. di P. Pieraccini, Lindau, Torino 2009, p. 65.

<sup>79</sup> T.W. ADORNO, *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa* (1951), trad. di R. Solmi, Einaudi, Torino 1979, p. 3.

espressione di Benasayag e Schmit<sup>80</sup>, queste ultime sono rappresentate dal «cambiamento di segno del futuro»<sup>81</sup>, che a causa delle promesse non mantenute dalla modernità, da *futuro-promessa* si è trasformato in *futuro-minaccia*. Ne consegue una sensazione di impotenza e di fatalismo, che è incompatibile con la fiducia e la speranza, elementi irrinunciabili del lavoro educativo.

La vicenda raccontata nel romanzo di Antonio Scurati, *Il sopravvissuto*, premio Campiello 2005, ci offre un esempio narrativo efficace di come il disincanto dell'educatore conduca inesorabilmente alla perdita di credibilità del suo stesso compito. La scena si apre in un'aula del liceo scientifico Sarpi di Casalegno, paese immaginario dell'hinterland lombardo: Vitaliano Caccia, ripetente, si presenta in ritardo all'esame orale di maturità davanti a una svogliata commissione, che comunque ha già intenzione di bocciarlo per gli scarsi risultati dello scritto. Ad un tratto il ventenne estrae una pistola e fa fuoco sulla commissione, uccidendo sette degli otto insegnanti. Lascia in vita solo Andrea Marescalchi, il professore di filosofia, che è il narratore dell'intera vicenda. Dopo la strage, Vitaliano è irreperibile. Unico sopravvissuto, Marescalchi inizia una dolorosa e lunga indagine sulle ragioni del massacro, che lo induce a interrogarsi non solo sul proprio lavoro di insegnante, ma sul compito di educatore a cui poco a poco prende coscienza di aver abdicato<sup>82</sup>.

<sup>80</sup> M. BENASAYAG, G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004.

<sup>81</sup> *Ivi*, p. 17.

<sup>82</sup> «All'origine di tutto deve esserci stato qualcosa di mio, di mio e di suo: una mia parola, un mio gesto, un mio insegnamento rimasto ignoto persino a me che lo impartivo» (A. SCURATI, *Il sopravvissuto*, Bompiani, Milano 2005, p. 172).

Per rispondere all'interrogativo sul motivo del gesto del suo allievo, Marescalchi ripercorre la storia della sua relazione educativa con Vitaliano Caccia richiamando alla mente le lezioni di filosofia dell'ultimo anno di corso. Di ricordo in ricordo, il professore si rende conto di aver spesso evitato di toccare quei temi fondamentali per lo sviluppo culturale e morale degli allievi, a causa di una buona dose di frustrazione, dell'isolamento nei confronti degli altri colleghi<sup>83</sup>, ma soprattutto per l'atteggiamento personale di disincanto e di sarcasmo. Consapevole della speciale sensibilità di cui era dotato Vitaliano, egli si era sforzato di instaurare una relazione sì amichevole, ma non autorevole. Significativo è il dialogo con il ragazzo che fa seguito alla lezione sull'amore romantico, durante un passaggio offerto in macchina:

«“Prof, lei crede davvero a quelle cose che ha detto stamattina sull'amore?”. Io allora con l'istinto del pugile di tecnica, ho provato a schivare. Leggeri passi di danza sul ring e continue torsioni del busto: “Non si tratta di crederci o non crederci. È filosofia, non religione. Con l'idea romantica dell'amore siamo

<sup>83</sup> Di fronte alla difficoltà del lavoro di insegnante, Tanzi, collega di scienze, gli aveva dato una lezione di cinismo: «Non te la prendere, Marescalchi. Non è il caso di farsi il sangue amaro. Cosa vuoi, quando si è giovani si guarda alla vita come a una prova di abilità, nella quale sarebbero i talenti, gli estri, le virtù a decidere il risultato. Ma chi ha esperienza sa che, in realtà, si tratta di una gara di resistenza nella quale prevale chi ha le doti di solidità fisica e di ottusità mentale necessarie a tener duro e ad arrivare fino in fondo. Noi che siamo chiamati a giudicare dei giovani, a selezionarli per il futuro della società, non possiamo ignorare questa verità. Noi dovremmo promuovere chi sia dotato di insensibilità, di tenace indifferenza, di impermeabile mediocrità, di beata ignoranza, di mancanza di acume, insomma dovremmo apprezzare tutte quelle incapacità che rendono un uomo adatto allo scopo della sopravvivenza in questo mondo» (*ivi*, p. 211).

davanti a una grandiosa costruzione intellettuale, un sontuoso edificio teorico e poetico, elevato dalla mente dell'uomo ottocentesco per influenzare la cultura dei secoli successivi [...] Ogni testo filosofico deve essere letto a partire dall'assunto del carattere funzionale della teoria...". "Va bene, va bene" si è spazientito lui, "ma lei, nella sua vita, ci crede o no?". Niente da fare [...] Quando di anni ne hai venti, non te ne frega niente del sapere. A vent'anni vuoi la verità, non il sapere. Messo di fronte alla ottusa, intransigente ricerca della verità del ventenne, mi sono perso d'animo. [...] Allora gli ho detto: "No, Vitaliano, non ci credo. Nella mia vita, all'amore non ci credo". Lui, allora, fissando i moscerini spiaccicati sul parabrezza davanti a sé, ha detto: "Che delusione, prof. Che grande delusione". Poi è balzato fuori dalla macchina»<sup>84</sup>.

Rileggendo i suoi vecchi appunti, finalmente Marescalchi approda a un dato sconvolgente: è stato lui stesso, involontariamente, l'ispiratore della strage. Pensando al colloquio di fine anno con la madre di Vitaliano, il professore ricorda come la donna gli avesse commentato che il figlio era rimasto particolarmente turbato da una delle sue ultime lezioni<sup>85</sup>. L'argomento trattato era il fenomeno dei genocidi del XX secolo che ancora una volta aveva profondamente deluso Vitaliano. Quando, infatti, il professore aveva presentato una lunga lista di massacri perpetuati dai vari regimi, il ragazzo con aria sconvolta aveva iniziato a ripetere che la lezione non poteva fermarsi lì, ma che era necessario un commento, concludendo con una domanda fondamentale: «Se le cose stanno così come dice lei, allora che si fa, professore?»<sup>86</sup>. Marescalchi aveva

<sup>84</sup> *Ivi*, pp. 215-216.

<sup>85</sup> Cfr. *ivi*, p. 338.

<sup>86</sup> *Ivi*, p. 343.

evaso la domanda e Vitaliano aveva deciso di farne argomento della tesina da presentare all'esame di maturità. Proprio in questo lavoro del ragazzo Marescalchi crede di vedere la vera motivazione del suo comportamento: forse un terribile modo per comunicargli la vera risposta<sup>87</sup>.

Si tratta di uno spunto narrativo che favorisce la riflessione su un problema reale, pur all'interno di una visione a tal punto disincantata da rischiare di trasformarsi in cinismo. Da una parte, è efficace la denuncia del disagio giovanile, della crisi degli insegnanti e del degrado della stessa istituzione scolastica per offrire un richiamo forte a una maggiore coerenza educativa. Dall'altra, la generalizzazione appare estrema, con il rischio di produrre l'effetto opposto: la rinuncia alla speranza educativa. Oscurare o minimizzare la realtà del bene, ritenendo forse troppo ingenuo che ci siano ideali positivi a cui l'uomo tende e che siano un patrimonio condiviso da tutti, è pericoloso. Qualcuno lo ha definito una "fenomenologia del peggio", con una inversione del processo di simbolizzazione, che produce una caduta del valore e una strisciante diffidenza nei confron-

<sup>87</sup> «Il mio insegnamento della storia dell'umanità, di questa lugubre, ripetitiva sciarada di immani distruzioni, futili al punto da non riuscire nemmeno a generare un'estinzione finale, al punto da fallire persino l'obiettivo minimo dell'autoconsunzione, ha funzionato da annuncio nefasto che si è adempiuto per tramite di Vitaliano nella strage di fine anno scolastico. Stando al mio insegnamento, il XX secolo si sarebbe chiuso sulla strage come sulla sua ultima parola. Per il mio giovane allievo, il XXI si annunciava, quindi, all'insegna del massacro. Sterminando i suoi professori in quella palestra, l'allievo non ha fatto altro che tradurre in pratica la lezione del maestro. In un certo senso, è stato il mio allievo più perspicace... L'induzione alla violenza nichilista era oggettivamente insita nello studio della storia» (p. 344).

ti dell'altro<sup>88</sup>. Se il cinismo e il disincanto potrebbero sembrare sinonimo di acume intellettuale e di capacità di leggere "dietro" gli avvenimenti, all'educatore spetta invece saper leggere "dentro" i fatti, tentando di far propria una ermeneutica del positivo, che pur evidenziando le ombre colga le potenzialità della luce sulla capacità di vedere e di distinguere le cose<sup>89</sup>.

Ricordiamo che Chesterton metteva in guardia dal ritenere il pessimista un ribelle, perché a suo parere il pessimismo si appella al lato debole dell'uomo. Per lui il vero ribelle è l'ottimista: «In genere si ritiene che il pessimista sia un uomo in rivolta. Non è così. Primo, perché mantenersi in uno stato di rivolta richiede buon umore e, secondo, perché il pessimismo si appella al nostro lato debole, e quindi il pessimista fa affari d'oro come l'oste. La persona davvero in rivolta è l'ottimista, che di solito vive e muore nel tentativo disperato e suicida di convincere tutti gli

<sup>88</sup> Si veda il 53° *Rapporto Censis sulla situazione sociale del Paese*, 6 dicembre 2019, in cui si rileva la presenza di una "società ansiosa macerata dalla sfiducia", dove si rischia di impostare le relazioni interpersonali in chiave difensiva. Disponibile online: <https://www.censis.it/rapporto-annuale/sintesi-del-53%C2%B0-rapporto-censis>

<sup>89</sup> «Recentemente ho parlato con un giovane padre. A mio figlio, diceva, faccio vedere tutti i documentari sugli animali feroci perché voglio che sappia come va la vita. E come va? gli ho chiesto. Va che sopravvivono i più forti, i più adatti. E gli altri? ho insistito. Soccombono, mi ha risposto con apparente saggezza. Hai mai pensato che un giorno sarai vecchio e debole e sarà tuo figlio a prendersi cura di te? La sua espressione è cambiata di colpo. Dopo un lungo e pensieroso silenzio mi ha risposto: No, non ci avevo mai pensato. Ecco, forse ora è giunto il momento di cominciare a pensare. Alle tigri e ai lupi il loro mondo, e a noi esseri umani lasciamo la delicatezza e la fragile complessità del nostro» (S. TAMARO, *L'urgenza di ripensare al bene e le parole semplici per raccontarlo*, «Corriere della Sera», 14 luglio 2012, p. 23).

altri del loro valore. [...] Tutti i grandi rivoluzionari, da Isaia a Shelley, erano ottimisti. Non si indignavano per la bruttezza dell'esistenza, ma per la lentezza con cui gli uomini si accorgono della sua bellezza. Il profeta che viene lapidato non è un attaccabrighe o un guastafeste, ma soltanto un amante respinto»<sup>90</sup>.

Le "passioni tristi", come il pessimismo e il disincanto, si associano a quel processo di de-sensibilizzazione, effetto del susseguirsi di notizie drammatiche e dell'intensificarsi di immagini brutali, che accresce la sensazione di impotenza e di inerzia. Questo indurimento mediatico, definito dalla psicologia sociale *bystander effect*<sup>91</sup>, fa sì che la disponibilità all'aiuto sia inversamente proporzionale al numero degli spettatori, con la conseguente diluizione della responsabilità individuale.

### 3. COLTIVARE L'EROISMO: L'EDUCAZIONE ATTRAVERSO I MODELLI

MacIntyre, nella sua analisi sullo smarrimento di un patrimonio morale condiviso, iniziata con il saggio *Dopo la virtù*, afferma che l'insegnamento della filosofia, in particolar modo della filosofia morale, è incompatibile con l'idea liberale di università e con la scomparsa di un ordine di beni causata dal relativismo<sup>92</sup>. A suo parere, anche il moltiplicarsi dei corsi di etica applicata non è confortante, giacché il più delle volte questa si riduce all'elaborazione di regolamenti o di codici, esposti comunque a continue revisioni,

<sup>90</sup> G.K. CHESTERTON, *L'imputato. In difesa di ciò che c'è di bello nel brutto del mondo* (1901), a cura di F. Giardini, Lindau, Torino 2011, p. 22.

<sup>91</sup> Cfr. J.M. DARLEY, B. LATANÉ, *Bystander Intervention in Emergencies: Diffusion of Responsibility*, «Journal of Personality and Social Psychology», vol. 8 (1968), pp. 377-383.

<sup>92</sup> Cfr. A. MACINTYRE, *Enciclopedia, genealogia, tradizione. Tre versioni rivali di ricerca morale* (1989), Massimo, Milano 1993, pp. 315 e ss.

oppure alla ricerca di soluzioni pratiche a problemi urgenti senza un'adeguata giustificazione razionale.

La proposta di MacIntyre per evitare lo scontro tra versioni rivali della morale è quella di tornare a unificare l'indagine sulla natura del bene con il possesso delle virtù morali. In altri termini, si tratta della prospettiva classica della filosofia: «se si vuole arrivare a una conoscenza della verità sul proprio bene e sul bene caratteristico di ogni uomo, bisogna imparare a trasformarsi in un nuovo tipo di persona»<sup>93</sup>. Ciò richiede una trasformazione personale analoga a quella che avviene quando si apprende una *téchne*, ossia una "pratica" o "mestiere". Se, come affermava Aristotele: «ogni bene è l'érgon di una *téchne*»<sup>94</sup>, il suo apprendimento comporta una sorta di *sophía* che è sia teorica che pratica. L'analogia tra la filosofia e la pratica di un mestiere, secondo MacIntyre, si fonda su una duplice capacità di distinzione da sviluppare: innanzitutto, chi apprende un mestiere deve saper distinguere ciò che è bene fare da ciò che non lo è, riconoscendo gli errori; in secondo luogo, deve saper distinguere il grado di perfezione a cui è arrivato e quello a cui invece bisogna aspirare (*télos*). In questo modo, l'apprendista comprende quali abilità o virtù sono da acquistare e quali difetti sono da sradicare<sup>95</sup>.

Occorre, tuttavia, precisare – osserva MacIntyre – che, in linea con Aristotele, il possesso di una *téchne* non garantisce la bontà del *télos*: occorre il giudizio della retta ragione per indirizzare il desiderio verso il bene autentico. Ma perché il giudizio sia retto, occorrono definizioni teoretiche e pratiche sul bene, per

<sup>93</sup> *Ivi*, p. 99.

<sup>94</sup> ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, 1152b 19.

<sup>95</sup> Cfr. A. MACINTYRE, *Enciclopedia, genealogia, tradizione*, cit., pp. 100-102.

formulare le quali è necessario il possesso di virtù. Per non cadere in un paradosso, si rende indispensabile il ricorso all'autorità di un maestro: «da qui emerge una concezione di autorità razionale docente, interna all'esercizio della pratica, del mestiere della ricerca morale, proprio come succede in altri mestieri, come l'artigianato dei mobili e la pesca, dove, al pari della ricerca morale, questa concezione definisce in maniera significativa il rapporto tra maestro e apprendista»<sup>96</sup>.

Si educa pertanto alle virtù grazie all'«esposizione all'esperienza del concreto o della quotidianità»<sup>97</sup> resa possibile dalla mediazione di un maestro o di un modello. Si pone allora la questione di come parlare oggi del valore dei modelli e degli esempi in ambito educativo, visto che sembrerebbe in declino l'idea stessa di un riferimento autorevole, che non comporti dipendenza ma crescita personale. Per di più, a causa dell'estetizzazione della nostra cultura, è sempre più spesso la società dello spettacolo o dei social a suggerire modelli fortemente seduttivi – *influencer*, *opinion-maker* – ma privi di contenuti etici e comunque sempre più effimeri, il cui mito declina con la stessa rapidità con cui era venuto alla ribalta<sup>98</sup>. Ciò a confer-

<sup>96</sup> *Ivi*, p. 104.

<sup>97</sup> A. MACINTYRE, *Plain Persons and Moral Philosophy: Rules, Virtues and Goods*, «American Catholic Quarterly», 66, n. 1 (Winter 1992), pp. 3-19. Cfr. M. MAURI ÁLVAREZ, *Virtudes, actividades y potencias*, «Acta Philosophica», vol. 27 (2018), pp. 251-261.

<sup>98</sup> Il 15° Rapporto Censis sulla Comunicazione, *I media digitali e la fine dello star system*, Roma, 11 ottobre 2018, ha evidenziato il declino del divismo, ossia di quel pantheon di idoli ed "eroi", figure simboliche che incarnavano un modello di vita migliore e desiderabile: «oggi la moltitudine dei soggetti, novelli Prometeo dell'era digitale, ha trascinato quel pantheon giù dall'Olimpo nel disincanto del mondo. Uno vale un divo: siamo tutti divi. O nessuno, in realtà, lo è più». Disponibile online: <https://www.censis.it/comunicazione/15%20B0-rapporto-censis-sulla-comunicazione>.

ma del fatto che di modelli c'è ancora bisogno, sebbene risulti sempre più difficile distinguere tra esemplarità e controesemplarità.

Dopo il modello dell'eroe o del saggio, dell'età antica, la filosofia e la letteratura contemporanea hanno spesso imboccato la strada dell'antierismo, con la tendenza a presentare atteggiamenti perplessi, dichiarazioni di impossibilità, esistenze prosaiche, personaggi "inetti", rinunciando a proporre riferimenti valoriali sicuri e universali e figure che li incarnassero. Fatta eccezione per le varie declinazioni del superomismo, sia nella sua versione nietzschiana che in quella prometeica di un certo scientismo e militarismo, la narrativa eroica ha conosciuto una crescente impopolarità, come se la mediocrità e il basso profilo fossero più adeguati a sostenere la quotidianità. Accanto alla "banalità del male" si è fatta strada una "banalità del bene", che se ben intesa può indicare una ricerca dell'eroismo nel quotidiano e nei piccoli gesti, ma può anche creare l'illusione che ci si possa trasformare in "eroi per caso" senza l'esercizio abituale delle virtù, che richiede impegno e confronto. D'altra parte, la recente proliferazione della narrativa, sia cinematografica che fumettistica, sui "supereroi" non risolve ma aggrava il problema, in quanto propone figure straordinarie, del tutto distanti dalla quotidianità, i cui "superpoteri" sono una dotazione e non una conquista personale.

Il declino della trasmissione generazionale attraverso esempi e modelli rischia di dar luogo a una generazione di "diseredati", secondo la definizione dello scrittore Bellamy<sup>99</sup>, sedotti dall'idea che non solo l'edificio del sapere, ma anche la realizzazione perso-

<sup>99</sup> F.X. BELLAMY, *I diseredati ovvero l'urgenza di trasmettere* (2014), a cura di E. Maffi, Itaca, Castel Bolognese 2016.

nale si possano costruire in assoluta autonomia, nel rifiuto di ogni mediazione.

Per rispondere a questa esigenza, negli ultimi decenni è fiorita un'abbondante letteratura dedicata all'importanza dei modelli nell'educazione morale, che ha preso le distanze dalla visione, predominante in ambito educativo nella maggior parte del XX secolo. Questa, anche per l'influenza del pensiero di Rousseau e di Kant, criticava l'educazione morale attraverso i modelli accusandola di essere emotiva anziché razionale, motivata estrinsecamente, anziché intrinsecamente ed eteronoma anziché autonoma<sup>100</sup>.

Nelle recenti versioni di quella che in ambito anglosassone viene definita *role-model education* si fondono principalmente tre elementi: l'insegnante o educatore come inevitabile modello proprio in quanto insegnante; la necessità di una guida morale volontariamente accettata, più anziana e più esperta grazie al cui aiuto i giovani possano essere introdotti nell'età adulta; l'uso sistematico di esempi morali (attraverso storie, biografie, video e altro materiale didattico) che hanno lo scopo di ispirare gli studenti all'emulazione. Si concorda nel ritenere che il ruolo professionale dell'insegnante non possa essere nettamente separato dalle qualità morali che lo rendono comunque un modello e sul fatto che in ogni momento della sua attività egli, indirettamente, attraverso la condotta e gli atteggiamenti trasmetta un messaggio morale<sup>101</sup>.

In ogni caso, alcuni rilevano che questo approccio non sia esente da interrogativi, ad esempio su quali siano le modalità per avviare gli studenti all'emula-

<sup>100</sup> Cfr. K. KRISTJÁNSSON, *Aristotle, Emotions, and Education*, Ashgate, Aldershot 2007, pp. 99 e ss.

<sup>101</sup> Cfr. K. KRISTJÁNSSON, *Justifying Emotions. Pride and Jealousy*, Routledge, London 2002, p. 190.

zione di modelli e sui contenuti che dovrebbero essere precisamente insegnati. Inoltre, la maggior parte delle indagini sull'influenza dei modelli sui giovani presenta una incertezza: una cosa è avere qualcuno come modello, altra cosa è identificarsi con esso, altra cosa ancora è fare in modo che esso influenzi la propria identità morale. Risulta poi dibattuta la questione se vada riconosciuta una differenza tra esempio e modello, oltre che tra emulazione ed imitazione. Infine, se si possa porre l'ammirazione a perno di una educazione attraverso i modelli o se invece presenti anch'essa un'ambiguità.

In questo dibattito, è indubbia la funzione che svolge la psicologia morale, che, assieme alle scienze cognitive, può integrare le teorie filosofiche con la ricerca empirica sulle tappe di sviluppo delle virtù morali, tratteggiando quella che in ambito anglosassone è stata definita *Developmental Virtue Ethics*<sup>102</sup>. Non sempre, tuttavia, filosofia, psicologia e scienze cognitive riescono a dialogare correttamente e ad attenersi ai rispettivi confini, per motivi sia di ordine concettuale che metodologico, con il rischio di approdare a una psicologia moralizzata o a una filosofia morale psicologizzata<sup>103</sup>.

In ambito più strettamente filosofico, il dibattito si concentra anche sulla tradizione a cui ispirarsi nel proporre l'approccio educativo degli esempi morali:

<sup>102</sup> Cfr. M. JOHNSON, *How Moral Psychology Changes Moral Theory*, in L. MAY, M. FRIEDMAN, A.G. CLARK (eds.), *Mind and Morals: Essays on Cognitive Science and Ethics*, MIT Press, Cambridge, MA 1996, pp. 45-68; D.K. LAPSLEY, F.C. POWER (eds.), *Character Psychology and Character Education*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 2005.

<sup>103</sup> Cfr. J. ANNAS, D. NARVAEZ, N. E. SNOW (eds.), *Developing the Virtues: Integrating Perspectives*, Oxford University Press, New York 2016.

l'ispirazione aristotelica è quella predominante, in particolare da quando l'etica delle virtù è tornata a riflettere sul valore dei modelli e degli esempi, sviluppando quella che è stata definita *Exemplarist Theory*<sup>104</sup>, di cui si parlerà più avanti. La ripresa del pensiero aristotelico si centra sulla funzione del *phrónimos*, o *spoudaios*, colui che possiede esperienza e prudenza, conoscenza dell'universale e del particolare, la cui eccellenza suscita quell'ammirazione ed emulazione all'origine del dinamismo morale del singolo e della comunità<sup>105</sup>.

Ma c'è anche chi intende rifarsi alla linea socratico-platonica, respingendo la tesi che essa abbia privilegiato la razionalità e l'apprendimento autonomo delle virtù a scapito dell'imitazione degli esempi e mostrando invece come sia il valore dell'esperienza sia la nozione di imitazione siano ben presenti nella *paidéia* socratico-platonica<sup>106</sup>. Ad esempio, l'imitazione è raccomandata nella *Repubblica* a tutti i livelli, dall'imitazione di divinità benevole e di eroi coraggiosi da parte dei bambini, all'imitazione dell'idea del bene da parte degli incipienti filosofi<sup>107</sup>. Inoltre, in molti dialoghi

<sup>104</sup> Cfr. L. TRINKAUS ZAGZEBSKI, *Exemplarist Moral Theory*, Oxford University Press, Oxford 2017.

<sup>105</sup> Cfr. ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, VI, 1140 b 8.

<sup>106</sup> Cfr. M.E. JONAS, *Plato on the Necessity of Imitation and Habituation for the Cultivation of the Virtues*, in D. CARR, J. ARTHUR, K. KRISTJÁNSSON (eds.), *Varieties of Virtue Ethics*, Palgrave Macmillan, London 2017, pp. 233-248.

<sup>107</sup> «-Non solo, ma la natura dell'uomo, o Adimanto, mi sembra che sia frazionata in particelle ancora più piccole di queste, sì che è davvero impossibile imitar bene più cose o far le stesse cose di cui le imitazioni sono immagini. -Verissimo -disse. -Se, dunque, ci vogliamo mantener fermi al principio sul quale fin dall'inizio ci siamo basati, e cioè che i nostri custodi, liberi da ogni altro mestiere, siano gli artefici della libertà dello Stato, non dedicandosi ad altro se non abbia questo per mèta, è neces-

platonici si sottolinea la necessità di insegnanti saggi e virtuosi, come ad esempio, nel *Critone*, dove Socrate sostiene l'importanza dell'opinione del saggio e di seguire il suo esempio<sup>108</sup>. Altrettanto si osserva riguardo al valore dell'esercizio per l'acquisizione delle virtù. Trattando dell'"arte della conversione", che è paragonabile al volgersi dalla tenebra alla luce, Socrate afferma che, come non si tratta di instillare la vista negli occhi che non vedono, ma di far voltare l'intero corpo nella giusta direzione, così non è possibile infondere la scienza nell'anima che non la possiede, ma occorrono le virtù, le quali «se all'inizio mancano, è facile che poi vengano infuse con l'abitudine e l'esercizio»<sup>109</sup>.

Tanto nella tradizione platonica come in quella aristotelica, dunque, affiora la consapevolezza che, se si intende favorire lo sviluppo delle virtù, occorre temperare l'educazione di emozione e ragione,

sario che non facciano, né imitino alcun'altra cosa; o se debbono imitare qualcosa, imitino quelle qualità che debbono imparare fin da fanciulli, il coraggio, la temperanza, la pietà, la generosità dell'uomo libero e tutte le altre virtù di questo genere: ma non commettano né imitino cose basse, o qualsiasi altro vizio; ho paura, se no, che realmente divengano ciò che imitano. Non hai forse notato che chi da bimbo e poi nella vita imita, l'imitare si volge in abitudine che divien come una seconda natura, che cambia il corpo, la voce, lo spirito?» (PLATONE, *La Repubblica*, III, 395c-d, in *Dialoghi Politici*, vol. 1, a cura di F. Adorno, Utet, Torino 1970, pp. 372-373).

<sup>108</sup> «In particolare, a proposito del giusto e dell'ingiusto, del brutto e del bello, del buono e del cattivo, su cui ora verte la nostra decisione, dobbiamo seguire l'opinione dei più e temerla o quella dell'unico competente, posto che ci sia, di cui bisogna aver vergogna e paura più che tutti gli altri insieme? Se non lo seguiremo, corromperemo e rovineremo quella parte che col giusto diventa migliore e con l'ingiusto perisce» (PLATONE, *Critone*, 47d, in *Dialoghi filosofici*, vol. 1, a cura di G. Cambiano, Utet, Torino 1970, p. 92).

<sup>109</sup> Cfr. PLATONE, *La Repubblica*, VII, 518c.

l'esposizione all'esperienza e la teoria, la proposta di modelli da seguire con la promozione dell'autonomia personale. L'applicazione all'ambito educativo non è quindi esente dal rischio di esasperare una posizione oppure l'altra. L'insistenza sul binomio *phronesis-praxis* può condurre a una posizione esperienziale e anti-fondazionalista, in cui il *phronimos* diventa una sorta di arbitro morale, il parametro fondamentale di ciò che è bello e piacevole<sup>110</sup>. Si ignora che in Aristotele il *phronimos* riconosce cosa è moralmente buono, in quanto comprende il valore intrinseco delle virtù e non semplicemente perché è stato orientato (e può orientare gli altri) a una specifica pratica morale<sup>111</sup>.

Viceversa, appellandosi alla linea socratico-platonica, concetti come "apprendimento indipendente", "approcci centrati sullo studente" e "metodi di scoperta di sé" possono trasformarsi in un programma di non interventismo educativo, sottovalutando piuttosto ingenuamente la necessità, oltre che di una guida autorevole, di una regolazione ed educazione delle emozioni, indispensabili per l'orientamento alla pratica del bene<sup>112</sup>.

#### 4. MODELLI ED ESEMPI. AMMIRAZIONE, EMULAZIONE, IMITAZIONE

Come osservato in precedenza, un punto dibattuto riguarda l'eventuale differenza tra esempio e modello, relativamente all'azione e all'efficacia. C'è chi afferma che il modello possieda una

<sup>110</sup> Cfr. J. DUNNE, *Back to the Rough Ground: 'Phronesis' and 'Techne' in Modern Philosophy and in Aristotle*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1993, p. 55.

<sup>111</sup> Cfr. K. KRISTJÁNSSON, *Aristotle, Emotions and Education*, cit., p. 109.

<sup>112</sup> Cfr. F. RUSSO, *Antropologia delle relazioni. Tendenze e virtù relazionali*, Armando, Roma 2019, pp. 79-85.

carica seduttiva che induce all'imitazione e alla riproduzione, ma rimanendo sempre altro da sé, irraggiungibile, mentre l'esempio agirebbe come un fattore di ampliamento dell'orizzonte affettivo-valoriale. L'esempio scuote e mette in discussione, favorendo la crescita personale e promuovendo nuovi modi di vedere la realtà, di pensare e di agire<sup>113</sup>.

Certo, tanti sono gli atteggiamenti che l'incontro o la ricezione di un'alterità attraente può suscitare e non tutti positivi: ammirazione, contaminazione, imitazione, emulazione, seduzione, fiducia, suggestione. Forse, per armonizzare la dimensione dell'attrattiva con la sollecitazione verso il meglio, è più corretto parlare di "modello esemplare", che ne mette in luce sia l'eccellenza morale che la capacità di promozione e di elevazione<sup>114</sup>.

Restano tuttavia alcuni interrogativi. Come identificare i modelli esemplari: l'ammirazione è un elemento sufficiente, come vorrebbero alcuni? Ancora: si imita un modello in quanto attraente o esso attrae perché se ne riconoscono delle qualità morali superiori?

Esaminiamo sinteticamente il tema dell'ammirazione, che è al centro della *Exemplarist Ethics*

<sup>113</sup> «Il processo di *Bildung* che l'animale umano vive in quanto relazionale-patico comporta che l'alterità rivesta un potenziale trasfigurativo oltre che "conduttivo", ossia che sia in grado di contagiare e scuotere dall'appiattimento su di sé, di agire come *Vor-bildung* che pre-figura possibilità inesprese e così può generare *Um-bildung*: questo avviene proprio quando l'alterità agisce non come modello ma come esempio» (G. Pezzano, *Nati per patire. Passioni ed esemplarità*, «Thaumazein», 2 (2014), p. 546: <http://rivista.thaumazein.it/index.php?journal=thaum&page=article&op=view&path%5B%5D=36&path%5B%5D=37>

<sup>114</sup> Cfr. G. CUSINATO, *La totalità incompiuta. Antropologia filosofica e ontologia della persona*, Franco Angeli, Milano 2008, pp. 57 e ss.

teorizzata in particolare da L. Zagzebski. Per la filosofa, “eccellente” significa “ammirevole”, ossia degno di ammirazione, definita come «l’esperienza universale con la quale identifichiamo le persone esemplari»<sup>115</sup>, che può giocare un ruolo fondamentale nell’apprendimento delle virtù morali e intellettuali. Ammirare una persona significa considerarla ammirevole e pertanto imitabile, in quanto valore da imitare<sup>116</sup>. L’ammirazione moralmente significativa è quella non rivolta alle doti naturali, ma all’eccellenza delle virtù: in questa prospettiva, il vero esemplare è il santo, in quanto il genio è tale per talento e non è imitabile, mentre l’eroe potrebbe non essere eccellente da tutti i punti di vista<sup>117</sup>.

Ovviamente, l’ammirazione potrebbe essere fuorviante e indirizzarsi a personaggi che non ne sono degni: per questo, sebbene la qualifichi come un’esperienza pre-teoretica, Zagzebski afferma che essa ha bisogno di essere educata e modellata all’interno di una comunità, attraverso narrazioni, reali o immaginarie, che fanno parte di una tradizione condivisa. Inoltre, perché l’ammirazione possa essere una garanzia di validità dell’esemplare, occorre che sia durevole e accompagnata dalla desiderabilità, ossia dalla spinta a emulare il modello<sup>118</sup>.

<sup>115</sup> Cfr. L.T. ZAGZEBSKI, *Exemplarist Moral Theory*, cit., p. 2.

<sup>116</sup> Cfr. L.T. ZAGZEBSKI, *Admiration and the Admirable*, «Aristotelian Society Supplementary», n. 1, LXXXIX (2015), pp. 205-221. «Quando una persona non virtuosa ammira un modello, sente un’attrazione che le dà un motivo per imitarne la vita virtuosa» (IDEM, *Exemplarist Moral Theory*, cit., p. 169).

<sup>117</sup> Cfr. *ivi*, pp. 25 e ss.

<sup>118</sup> L’autrice aggiunge tuttavia che non tutti i modelli esemplari ammirabili sono anche desiderabili, com’è il caso dei martiri: cfr. *ivi*, pp. 30-32.

D'altra parte, c'è chi opera una distinzione tra imitazione ed emulazione. Per Kristjánsson<sup>119</sup> l'emulazione non ha goduto storicamente della stessa popolarità di altre virtù morali teorizzate da Aristotele e ha avuto raramente un posto privilegiato nel pensiero morale ed educativo dalla tarda età ellenistica fino al medioevo e alla modernità. Fa eccezione il Cristianesimo, con il costante invito all'imitazione di Cristo e dei Santi<sup>120</sup>. In genere si ritiene che l'emulazione sia priva di contenuto cognitivo, ma se risaliamo alla riflessione aristotelica, notiamo che si tratta di una virtù morale in cui confluiscono diverse dimensioni: affettiva, desiderativa, cognitiva e comportamentale<sup>121</sup>.

Nel contesto dell'educazione attraverso i modelli esemplari, l'elemento affettivo sarebbe il sentimento della mancanza di una qualità posseduta dal modello esemplare; l'elemento desiderativo sarebbe la motivazione per acquisire tale qualità, senza sottrarla al modello; l'elemento cognitivo consisterebbe nello sviluppo della comprensione del perché questa

<sup>119</sup> Cfr. K. KRISTJÁNSSON, *Aristotle, Emotions and Education*, cit., pp. 106-107.

<sup>120</sup> Jaeger, trattando del concetto di formazione (*móρφosis*) in Gregorio di Nissa, evidenzia il tema dell'imitazione di Cristo, come la modalità attraverso la quale il cristiano lavora alla propria formazione. W. JAEGER, *Cristianesimo primitivo e paideia greca*, trad. it. di S. Boscherini, a cura di A. Valvo, Bompiani, Milano 2013, p. 147. Si tratta di un ciclo di conferenze (*Carl Newell Jackson Lectures*) tenute da Jaeger all'università di Harvard nel 1960.

<sup>121</sup> Nella *Retorica* (II, 1388b4-8), Aristotele afferma che l'emulazione richiede quattro elementi: (1) una sorta di dolore per la mancanza di beni desiderati e onorevoli che qualcun altro possiede; (2) lo zelo di compiere sforzi per acquisire beni simili senza sottrarli all'altro emulato; (3) la vera conoscenza di sé e l'auto-persuasione razionale, che indirizza verso beni raggiungibili di cui possiamo realisticamente diventare degni; e (4) la ricerca di beni moralmente degni o, almeno, non moralmente indegni.

qualità, mostrata in misura rilevante dal modello esemplare, siano un valore morale e quali modi ragionevoli ci siano per acquisirlo; infine l'elemento comportamentale implicherebbe l'impegno effettivo per ottenere questa qualità.

Secondo Kristjánsson<sup>122</sup>, gran parte della letteratura sull'emulazione dei modelli esemplari mentre tiene conto degli elementi desiderativi e comportamentali, trascura invece i prerequisiti emotivi e la dimensione cognitiva. In questa prospettiva, sembrerebbe quasi che le qualità morali divengano importanti in quanto sono mostrate dai modelli esemplari, piuttosto che essere mostrate dai modelli perché sono importanti, in modo essenziale e indipendente. L'enfasi posta più sugli eroi o leader che sulle qualità da essi incarnate finisce per trasformare l'emulazione in semplice imitazione: si riconosce l'attrattiva del modello e lo si segue, ma in base a una "conformità non illuminata" (*unenlightened conformity*)<sup>123</sup>, ossia senza la comprensione razionale dell'eccellenza delle qualità morali che esso incarna e che lo rende degno di emulazione. Questo approccio non farebbe altro che sostituire un vizio imitato con una virtù altrettanto imitata in modo acritico, senza che si sia capaci di motivare la propria ammirazione. Infatti, in recenti indagini citate dallo studioso, alla richiesta di definire quale elemento rendesse alcuni personaggi meritevoli di sequela, molti studenti hanno risposto indicando il personaggio: «È la qualità che questo eroe/leader ha»<sup>124</sup>.

<sup>122</sup> Cfr. K. KRISTJÁNSSON, *Aristotle, Emotions and Education*, cit., pp. 108-109.

<sup>123</sup> Cfr. *ivi*, p. 102.

<sup>124</sup> Cfr. *ibidem*. Kristjánsson rivolge qui la sua critica all'approccio di D. ROSE, *The Potential of Role-model Education*, 2004. Online: <http://infed.org/mobi/the-potential-of-role-model-education/>

Si tratta dunque di risolvere la questione cruciale su cosa esattamente gli studenti dovrebbero imparare a emulare: una persona o un ideale incarnato in una persona? La domanda ci riporta a quella che Socrate pone a Eutifrone, quando gli chiede la definizione di santo: «il santo è amato dagli dèi in quanto è santo, o è santo in quanto è amato?»<sup>125</sup>. Di fronte alle esitazioni dell'interlocutore, Socrate non fornisce una vera e propria risposta, ma chiarisce che se si accetta la seconda tesi, si confonde la sostanza con l'accidente, giacché il fatto che un'azione sia santa non deve dipendere dall'apprezzamento degli dèi, ma da una sua proprietà oggettiva a cui anche gli dei sono subordinati. Lo stesso dovrebbe valere per l'educazione: se gli studenti vogliono evitare la conformità acritica, devono imparare ad apprezzare gli ideali incarnati nei modelli perché quei valori sono essenzialmente preziosi e non semplicemente per il fascino esercitato dai personaggi<sup>126</sup>.

Significativo è il saggio in cui Nietzsche<sup>127</sup>, evocando l'influenza educativa che su di lui aveva avuto Schopenhauer, afferma che «l'esempio deve essere dato con la vita visibile e non semplicemente con dei libri, a quel modo quindi che insegnavano i filosofi della Grecia: con l'aspetto, l'atteggiamento, il vestito, il cibo, i costumi più ancora che con il parlare o addirittura con lo scrivere»<sup>128</sup>. Per lui, il compito di un esempio morale non è quello di indurre

<sup>125</sup> PLATONE, *Eutifrone*, 10a, in *Dialoghi filosofici*, vol. 1, a cura di G. Cambiano, Utet, Torino 1970, p. 116.

<sup>126</sup> Cfr. *Ivi*, pp. 102-103.

<sup>127</sup> F. NIETZSCHE, *Schopenhauer educatore. III Considerazione inattuale* (1874), in *Opere*, vol. III, tomo 1, a cura di G. Colli e M. Montinari, Adelphi, Milano, 1972, pp. 357-457.

<sup>128</sup> *Ivi*, p. 373.

all'imitazione, ma di elevare, di far emergere e risvegliare coloro che vivono come se fossero immersi in una corrente e non hanno la forza di sollevarsi: «e chi sono coloro che ci sollevano? Sono quegli uomini veri, *quei non-più-animati, i filosofi, artisti e santi*; al loro apparire e per il loro apparire la natura, che non salta mai, fa il suo unico salto, un salto di gioia, perché per la prima volta si sente giunta allo scopo»<sup>129</sup>.

I filosofi, gli artisti e i santi hanno dunque l'indispensabile funzione di porre di fronte all'uomo comune «l'immagine pura e compiuta della natura», che egli da solo non riesce a vedere<sup>130</sup>. E il filosofo ricorre a un'immagine suggestiva per indicare l'azione di perfezionamento esercitata dai grandi uomini: «gli uomini con cui viviamo sono simili a un campo in cui sono raccolti gli abbozzi informi di sculture meravigliose, dove tutto grida verso di noi: venite, aiutateci, compite, mettete insieme ciò che deve stare insieme, noi desideriamo smisuratamente di diventare interi»<sup>131</sup>.

<sup>129</sup> *Ivi*, p. 406.

<sup>130</sup> «Così, infine, la natura ha bisogno del santo, nel quale l'io è interamente fuso e la sua vita sofferente non è più, o quasi più, sentita individualmente, bensì come un sentimento di eguaglianza, di comunanza, e di unità di tutti gli esseri viventi: del santo nel quale ha luogo quel miracolo della metamorfosi che non è mai colto dal giuoco del divenire, quel finale, supremo divenir uomo verso cui aspira e urge tutta la natura, per la sua redenzione da se stessa. Non vi è dubbio, noi tutti siamo affini e legati con il santo, come lo siamo con il filosofo e l'artista; vi sono momenti, e quasi scintille del più limpido fuoco amoroso, alla cui luce non comprendiamo più la parola "io"; al di là del nostro essere vi è qualcosa che in quei momenti diventa un al di qua e perciò noi desideriamo dal più profondo del cuore il ponte tra qui e là» (*ivi*, pp. 408-409).

<sup>131</sup> *Ivi*, p. 412.

Sorprendente l'analogia con quanto scriverà circa mezzo secolo dopo il filosofo Bergson, proponendo la causalità esemplare dei santi come elemento di trasformazione sia morale che sociale<sup>132</sup>. Ma mentre in Nietzsche l'enfasi sui "grandi uomini" li trasforma quasi in creatori dei valori, all'interno di una prospettiva più immanente -la perfezione della natura- che trascendente, in Bergson i santi sono «rivelatori di verità metafisiche»<sup>133</sup>. I santi, in particolare i mistici, sono il motore della storia e la loro modalità di attrazione si propaga nel corso della storia grazie al ricordo e alla memoria, quindi anche per merito del racconto. Non è né una pressione né una spinta, ma un richiamo che viene risvegliato anche soltanto grazie all'evocazione di una personalità tale da divenire un modello che stimola il desiderio di assomigliarle.

Queste considerazioni spingono a una riflessione sui programmi e i contenuti dell'istruzione: se la cultura umanistica, sia letteraria che filosofica, subisce un'amputazione, se a motivo di una pretesa laicità si espungono dall'insegnamento testi e figure religiosamente rilevanti, sarà difficile proporre personaggi del passato, da interpretare ed eventualmente da ammirare<sup>134</sup>.

<sup>132</sup> Cfr. H. BERGSON, *Les deux sources de la morale et de la religion*, apparsa nel 1932.

<sup>133</sup> «Creatore per eccellenza è colui la cui azione, di per sé già intensa, è capace di intensificare anche l'azione di altri uomini, e di accendere, generosa, focolai di umanità. I grandi uomini di bene, in particolare coloro il cui eroismo inventivo e semplice ha spianato alla virtù nuove strade, sono rivelatori di verità metafisiche» (H. BERGSON, Conferenza *La conscience et la vie*, 29 maggio 1911, in *Oeuvres*, Puf, Paris 1959, p. 834).

<sup>134</sup> Bloom constatava amaramente a proposito degli studenti americani: «La perdita dei libri li ha resi più limitati e ottusi. Più

## 5. CONCLUSIONI

La preoccupazione che i giovani si limitino all'emulazione di un personaggio, senza arrivare a comprendere se e quali virtù possieda per essere degno di emulazione, è senz'altro fondata, ma è anche più teorica che pratica, purché il dialogo educativo si confronti con l'oggettività del bene e quindi della virtù. In questo caso, il percorso più efficace e naturale è proprio quello di partire dalla concretezza di una storia personale dalla forte carica persuasiva, per poi giungere a riconoscere e valutare il contenuto etico del messaggio esemplare. In questo modo si potrà concludere che ad attrarre non è la persona in sé stessa, ma, come afferma Scheler, il valore "sotto forma di persona", ossia il valore in quanto vissuto in una realizzazione individuale e come tale reso presente e percepibile nella sua esemplarità<sup>135</sup>.

Si tratta pertanto di proporre figure emotivamente attraenti, ma al contempo favorire il passaggio dall'ammirazione alla riflessione sul contenuto valoriale di quell'emozione. Risulta evidente che in un contesto relativistico sarà difficile oltrepassare la semplice suggestione di una personalità carismatica

limitati perché mancano di ciò che è più necessario, di una base reale di scontentezza del precedente e della consapevolezza che esistono alternative ad esso. Sono più contenti di ciò che è e al tempo stesso disperano di riuscire un giorno a sfuggirgli. Si è attenuato il desiderio di ciò che è al di là. I modelli stessi di ammirazione e disprezzo sono scomparsi. Più ottusi, perché privi della capacità di interpretare le cose, senza poesia o immaginazione, la loro anima è come uno specchio, non della natura, ma di ciò che è attorno» (A. BLOOM, *La chiusura della mente americana*, cit., p. 67).

<sup>135</sup> Cfr. M. SCHELER, *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori. Nuovo tentativo di fondazione di un personalismo etico (1911-1913)*, a cura di G. Caronello, San Paolo, Cinisello Balsamo 1996, pp. 217 e ss.

e approdare a un discorso sui valori: il modello non avrebbe alcuna funzione maieutica e pedagogica, ma varrebbe solo per il potere seduttivo della sua eccezionalità.

Questo è il motivo per cui la sola ammirazione, perno della proposta di Zagzebski, appare un punto di partenza necessario e un'alternativa interessante a un'educazione morale esclusivamente normativa, ma di per sé non sufficiente. Se, come ammette la stessa filosofa, è indispensabile autenticarla attraverso un processo razionale, la circolarità tra ammirazione e riflessione diverrebbe un circolo vizioso. In effetti, per fidarsi dell'ammirazione nei confronti di un modello occorrerebbe una certa "coscienziosità" o sensibilità morale che d'altronde solo grazie a un modello si potrebbe conseguire<sup>136</sup>. C'è dunque chi propone di rovesciare l'ordine per avviare al giudizio morale: non dall'ammirazione -che potrebbe avere una valenza ambigua- alla comprensione della virtù, ma dalla comprensione della virtù all'ammirazione<sup>137</sup>.

Jonathan Haidt, nelle sue ricerche di psicologia positiva, ha denominato "elevazione" la risposta emotiva innescata dall'inaspettata visione di esempi di bontà e di altruismo, che favorisce lo sviluppo morale, motivando a comportamenti prosociali e associativi<sup>138</sup>. Opposta al disgusto sociale prodotto dal vizio,

<sup>136</sup> Cfr. L.T. ZAGZEBSKI, *Exemplarist Moral Theory*, cit., pp. 139-146.

<sup>137</sup> Cfr. T.H. IRWIN, *The Moral Significance of Admiration: Nil admirari? Uses and Abuses of Admiration*, «Proceedings of the Aristotelian Society», 1, 89 (2015), pp. 223-248.

<sup>138</sup> Cfr. J. HAIDT, *The Positive Emotion of Elevation*, «Prevention and Treatment», 3 (2000): <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.33c>; J. HAIDT, *Elevation and the Positive Psychology of Morality*, in C.L. M. KEYES, J. HAIDT (ed.), *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived*, American Psychological Association, Washington, DC 2003, pp. 275-289; S.B. ALGOE, J. HAIDT, *Witnessing Excel-*

l'elevazione causata dalle personalità eccellenti, come i santi, è fonte di contaminazione positiva, tanto da provocare il desiderio di prossimità anche attraverso il contatto fisico, al contrario della repulsione provata nei confronti delle figure negative, che induce alla distanza. A suo parere, sarebbe l'elevazione la risposta all'eccellenza morale, mentre l'ammirazione potrebbe essere una reazione anche nei confronti di una eccellenza non morale.

Kristjánsson ritiene che sarebbe più adeguato parlare di "timore reverenziale" (*awe-inspired route*), rivolto non tanto alle persone, ma a ideali transpersoneali, come la bellezza, la verità e bontà, tenendo tuttavia conto che spesso la storia ci ha mostrato quanto sia rischioso il fascino di ideali tanto distopici quanto astratti<sup>139</sup>.

Prescindendo da distinzioni spesso più terminologiche che concettuali, è fuor di dubbio che per promuovere un'educazione morale efficace occorra parlare sia all'intelligenza che alle emozioni, coniugando l'universalità del bene e del vero con il realismo della saggezza pratica, giacché, secondo il detto aristotelico, non ci si inoltra in questa impresa per «sapere che cosa sia la virtù, ma per divenire virtuosi, poiché altrimenti essa non avrebbe nessuna utilità»<sup>140</sup>.

D'altra parte, l'insegnante non può evitare di essere un modello per gli studenti, sia in positivo che in

*lence in Action: The 'other-praising' Emotions of Elevation, Gratitude, and Admiration*, «Journal of Positive Psychology», 2, 4 (2009), pp. 105-127.

<sup>139</sup> Cfr. K. KRISTJÁNSSON, *Emotions Targeting Moral Exemplarity: Making Sense of the Logical Geography of Admiration, Emulation and Elevation*, «Theory and Research in Education», 1, 15 (2017), pp. 20-37.

<sup>140</sup> ARISTOTELE, *Etica Nicomachea*, libro II, 1103b, 27-29, in *Etiche*, a cura di L. Caiani, Utet, Torino 1996, p. 222.

negativo, confermando il detto tradizionale che insegna meglio chi vive meglio. È evidente, infatti, che gli studenti modellano le loro risposte emotive sull'insegnante adottando spesso le stesse modalità di credere, desiderare, agire. Ciò conferma una visione dell'insegnamento come una professione eticamente connotata<sup>141</sup>, che non può attestarsi su una posizione neutrale ed asettica. Non a caso, in ambito pedagogico, è crescente l'interesse per il cosiddetto "curriculum nascosto" (*Hidden curriculum*), i cui elementi essenziali sono costituiti dalla dimensione relazionale dell'insegnamento e dagli aspetti strutturali e procedurali della formazione<sup>142</sup>. Il divario tra valori annunciati e vita vissuta che emerge dai comportamenti concreti del docente/formatore, può essere destabilizzante per gli studenti e minare alla base la loro fiducia nei confronti delle stesse istituzioni educative. Al contrario, la coerenza, che legittima nei fatti ciò che l'educatore afferma in teoria, ha una forza persuasiva che spesso sfugge allo stesso studente, il quale ne assimila l'impatto quasi senza renderne conto<sup>143</sup>.

L'antidoto alle "passioni tristi" non può dunque che essere una "gioiosa" pratica educativa.

<sup>141</sup> Cfr. D. CARR, *Character in Teaching*, «British Journal of Educational Studies», 4, 55 (2007), pp. 369-89.

<sup>142</sup> J. KONIECZKA, *The Hidden Curriculum as a Socialization of Schooling is in Process at all Time, and Serve to Transmit Messages to Students about Values, Attitudes and Principles*, «Advanced Research in Scientific Areas», December 2-6 (2013), pp. 250-252.

<sup>143</sup> Cfr. P. BINETTI, *Hidden curriculum e potenza dei modelli educativi praticati e non solo predicati*, «Medic. Metodologia didattica e innovazione clinica», 1, 24 (2016), pp. 66-72. È evidente che il "curriculum nascosto" potrebbe avere anche una valenza negativa, nel caso divenisse uno strumento per manipolare occultamente le coscienze.