

Cura e virtù: una filosofia dell'educazione all'etica

LUIGINA MORTARI

Ordinario di Pedagogia generale e sociale – Università di Verona

Corresponding author: luigina.mortari@univr.it

FEDERICA VALBUSA

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale – Università di Verona

Corresponding author: federica.valbusa@univr.it

Abstract. The essay presents and sustains the following theses: a) care is an ontologically constitutive phenomenon of the human condition; b) the essence of care expresses itself in postures of being which can be defined as virtues; c) if acting according to virtue is essentially ethical because it responds to the need to search for the best way to be in the world, then care is ethical in its essence; d) ethical education can be interpreted as education to the ethics of virtue in the horizon of care.

Keywords. Care - Virtue - Ethical education - Philosophy of Education

1. Introduzione

Il tempo attuale è attraversato da una crisi etica profonda, espressione di una pensosità ridotta al minimo e di un sentire impoverito (Mortari, 2019b; De Monticelli, 2010, 2015; Boella, 2006, 2018; Bauman, 2002). Certamente la società è tenuta insieme da buone pratiche di civiltà, ma ci sono momenti in cui le criticità si fanno più evidenti. Questo è un tempo difficile. La dilagante indifferenza per le condizioni altrui, connessa alla sempre maggior difficoltà di relazionarsi empaticamente con gli altri, la diffusa indisponibilità ad impegnarsi per il bene comune, espressione di un individualismo sempre più pervasivo, la violenza verbale che caratterizza il convivere nei diversi ambienti dove le persone si incontrano, la permanente connessione virtuale che sempre più si traduce in distanze affettive reali, il disinteresse per il degrado ambientale e il futuro del pianeta, che nonostante qualche voce controcorrente resta ancora uno dei problemi più preoccupanti con cui la nostra civiltà evita di fare i conti, gli alti livelli di competizione che danno forma a modelli di 'vita buona' fondati primariamente sull'affermazione di sé: tutti questi fenomeni manifestano una crisi della coscienza etica, su cui la pedagogia è chiamata a interrogarsi. Compito urgente ed essenziale per chi si occupa di educazione è infatti quello di promuovere, fin dai primi gradi di scolarizzazione, esperienze educative progettate per favorire la fioritura di una consapevolezza etica per una società più capace di cura: cura di sé, cura degli altri, cura del bene comune, cura del mondo (Noddings, 1984; Mayeroff, 1990; Lévinas, 1991; Tronto, 1993; Kittay, 1999; Held, 2006; Slote, 2007;

Ricoeur, 2007; Cambi, 2010; Mortari, 20019a, 2006, 2015). A partire da queste premesse, il saggio intende presentare una teoria dell'educazione all'etica delle virtù, delineata alla luce della filosofia della cura, che può fondare la progettazione di esperienze educative capaci di nutrire nei bambini la tensione al bene.

Le tesi attorno a cui si struttura l'argomentazione sono le seguenti: a) la cura è un fenomeno essenziale e irrinunciabile, ontologicamente costitutivo della condizione umana; b) l'essenza della cura si esprime in posture dell'esserci che sono definibili come virtù; c) se agire secondo virtù è essenzialmente etico perché risponde all'esigenza, ontologicamente radicata nell'essere umano, di cercare il modo migliore di esserci nel mondo, allora la cura è etica nella sua essenza; d) l'educazione all'etica può essere interpretata come educazione all'etica delle virtù nell'orizzonte della cura. La teoria che si andrà delineando attorno a queste tesi risulta fondativa di un percorso educativo per le scuole dell'infanzia e primarie, che verrà presentato nei suoi aspetti più significativi.

2. L'essenzialità ontologica della cura

Quando Heidegger parla della cura come «struttura d'essere dell'esser-ci» (1999, p. 311), tematizza un fenomeno essenziale e irrinunciabile. Veniamo al mondo e permaniamo in esso come esseri bisognosi di cura. Tale bisognosità, che caratterizza il nostro esserci, rende evidente, nella prospettiva di un'irrinunciabile reciprocità, la necessità di prenderci cura degli altri, che condividono con noi la stessa condizione ontologica. Il lavoro di cura si qualifica come essenziale e irrinunciabile in virtù di alcune caratteristiche costitutive della condizione umana: la consistenza relazionale, la vulnerabilità, la fragilità e l'incompiutezza.

L'esserci è con-esserci (Heidegger, 1976): l'essere nel mondo si esprime nella forma dell'abitare una dimora comune, dove il nostro vivere assume sempre i tratti di un con-vivere. Dell'altro non si può fare a meno: l'uomo mantiene la sua tensione costitutivamente relazionale anche quando la sua capacità di rapportarsi agli altri è carente o impoverita. Anche il pensiero, che è attività propria dell'uomo, è in se stesso plurale: il pensare infatti è quell'attività dialogica che «l'anima per sé instaura con se stessa» (Platone, *Teeteto*, 189 E – 190 A), in virtù della quale l'esserci fa esperienza della solitudine, ma non dell'isolamento (Arendt, 2004a, p. 83): essere in solitudine, infatti, «significa essere con se stessi» (Arendt, 1997, p. 55). Il pensiero può essere definito come quel dialogo del «due-in-uno» che rappresenta la condizione di emergenza di una coscienza etica (Arendt, 2004a, p. 161 e segg.); quando esso viene meno, come nelle situazioni di totalitarismo (Arendt, 2004b, 2007), ne va di qualcosa di essenziale per l'essere umano: la sua autonomia di giudizio, la sua libertà individuale, cioè, in definitiva, la sua originalità personale. Come insegna il costruzionismo (Gergen, 1999), il nostro modo di pensare è profondamente condizionato dal linguaggio che usiamo, che è espressione della comunità in cui viviamo: i significati che strutturano il nostro modo di guardare al mondo sono socialmente costruiti e la conoscenza non è mai un processo individuale ma un processo che prende forma in una dimensione plurale. Passando dall'ambito gnoseologico a quello psicologico e psicoanalitico, è nota da tempo l'importanza primaria che riveste, nella prima infanzia, la relazione con la madre (Trevarthen, 1993, pp. 91 e segg.; Winnicott, 1997, pp. 37 e segg.; Waddell, 2000, pp. 26 e segg.); inizialmente infatti il bambino espe-

risce una identificazione primaria con chi ha cura del suo essere (Winnicott, 1987, p.9) e sarebbe proprio questa tensione relazionale propria dell'essere umano a spiegare l'intenso attaccamento del neonato nei confronti del suo caregiver (Bowlby, 1972). Fin da quando veniamo al mondo, siamo dipendenti da altri ed è proprio questa dipendenza a rendere necessario ricevere cura. Questa necessità così impellente che caratterizza l'essere umano nei primi tempi della sua vita viene avvertita con urgenza anche nei momenti di maggior vulnerabilità, come quelli della malattia e dell'anzianità.

Sempre, tuttavia, l'essere umano è bisognoso di cura, non solo nelle situazioni di minor autonomia: la ricerca di relazioni significative accompagna il divenire di ciascuno e nessuno può portare a realizzazione da solo il progetto d'esistenza. Si ha bisogno della cura dell'amico, che consola l'anima quando si sente svuotata e che le restituisce slancio vitale attraverso l'offerta di un supporto sincero; si ha bisogno della cura dell'insegnante, che nutre l'essere di idee ed esperienze, per equipaggiarlo ad affrontare la vita presente e quella che verrà; si ha bisogno della cura di una persona amata, che con il suo sguardo valorizzante dischiude spazi di gioia vera, quelli in cui ci sentiamo riconosciuti nel nostro essere più profondo; si ha bisogno della cura di un collega, che sappia aiutarci a portare a maturazione un'iniziativa lavorativa, riempiendo il nostro tempo professionale di un'esperienza degna di stima, che ci aiuta a crescere davvero; e si ha bisogno anche dei piccoli gesti di cura che possono arrivare da persone più o meno sconosciute, che sanno manifestare attenzione per il nostro esserci nella quotidianità della vita.

A rendere ontologicamente fondamentale il lavoro di cura è anche la nostra costitutiva vulnerabilità, connessa all'inaggrabile relazionalità della nostra condizione. È proprio il dipendere da altro da sé, infatti, che ci rende vulnerabili: le azioni e le parole dell'altro possono nutrire ma anche minacciare il nostro essere. I legami relazionali che si traducono in un'asimmetrica dipendenza dagli altri hanno come corrispettivo la possibilità di trasformarsi in rapporti di potere: essere bisognosi degli altri può tradursi nella possibilità, da parte degli altri, di manipolare a loro favore questa bisognosità, all'interno di relazioni che indeboliscono ancora di più il nostro essere anziché proteggerlo e farlo fiorire. Tuttavia, nonostante le relazioni che intessiamo possano rivelarsi rischiose per il nostro essere, degli incontri con gli altri non possiamo fare a meno: ciò che dà più senso alla vita, infatti, sono proprio i beni relazionali, e proprio per questo la vita non può che tradursi nella ricerca e nella coltivazione di quelle relazioni di cura autentica, che sappiamo farla sentire protetta e farla fiorire al meglio.

Altro tratto caratteristico della condizione umana è la fragilità: veniamo al mondo indipendentemente da una nostra decisione e una volta «gettati» in esso (Heidegger, 1976) ci troviamo immersi nel fluire del tempo senza poter avere alcuna sovranità su di esso. Non ci è dato il potere di passare dal niente all'essere, come non ci è dato sapere fino a quando la nostra permanenza nell'essere è destinata a durare: l'enigmaticità della nostra origine e della nostra fine è consustanziale al vivere, e la percezione dell'incombenza della possibilità che, da un momento all'altro, l'esserci possa venire meno fa dell'angoscia un sentimento ontologico (Heidegger, 1976; Lévinas, 1997). Ci sono peraltro situazioni in cui si avverte il proprio esserci venire meno quando il tempo della vita ancora non è finito: questo succede in quei momenti di dolore profondo, nei quali sentiamo il nostro esserci nientificato pur nella sua permanenza nell'essere. La morte non ci fa essere più, ma la perdita di quanto per noi ha un valore profondo ferisce la nostra vita al

punto da nullificare il nostro essere mentre siamo vivi. La fragilità della vita si evidenzia anche nella consapevolezza che la forza vitale possa consumarsi, fino a venire meno; in queste situazioni, la cura si esprime attraverso gesti e pensieri capaci di nutrire l'anima, per farla sentire nuovamente capace di trovare nell'esperienza occasioni di rinascita.

A tutto ciò si aggiunge la condizione ontologica di incompiutezza: la mancanza d'essere, che ci caratterizza dalla nascita alla fine dei nostri giorni, ci rende in un continuo stato di bisogno. Siamo esseri mancanti di una forma, chiamati per tutta la vita al compito di modellarla nel tempo: il nostro essere è un «essere nella possibilità» (Stein, 1999, p. 71). La domanda sulla nostra identità essenziale: 'Chi sono?' si traduce immediatamente nella domanda sulla nostra formazione: 'Come diventare chi si è?' (De Monticelli, 2009, pp. 307 e segg.; Valbusa, 2017, pp. 35 e segg.). Siamo un problema a noi stessi perché non ci è dato sapere cosa si debba fare per dare una buona forma al nostro divenire nelle sue imprevedibili possibilità e ogni forma che andremo ad assumere nel tempo non avrà mai i tratti di una forma compiutamente formata, ma sempre quelli di una forma costantemente formantesi (Valbusa, 2017, p. 56). Come sottolinea Cusinato, infatti, «la persona si distingue dalle altre entità ontologiche in quanto nasce e si rinnova costantemente: non ha una *forma* fissa e conclusa ma è un essere in *formazione*» (2009, p. 9). La condizione umana è attraversata da un paradosso inaggirabile: sentire di essere prorogati di momento in momento (Stein, 1999), senza avere alcuna sovranità sul proprio essere e, al tempo stesso, trovarsi vincolati alla necessità e alla responsabilità di dare forma al proprio divenire. Si nasce mancanti d'essere, chiamati al compito di dar forma al proprio essere possibile.

La relazionalità, la vulnerabilità, la fragilità e l'incompiutezza sono le caratteristiche della condizione umana che rendono l'aver cura un fenomeno essenziale e irrinunciabile: in questo senso, si può parlare di primarietà ontologica della cura (Mortari, 2015, 2019a). Occorre ora capire in cosa consiste propriamente l'essenza della cura e quali sono le direzionalità in cui questo fenomeno si declina nell'esperienza.

2.1 *L'essenza della cura*

Per parlare di cura con il giusto rigore occorre individuare di essa l'essenza. Delimitare l'essenza di un fenomeno significa descrivere le sue proprietà fondamentali, quelle caratteristiche senza le quali quel fenomeno non sarebbe il tipo di fenomeno che è (Mortari, 2007; De Monticelli, 2008). La qualità essenziale della cura è quella di essere una pratica: c'è cura soltanto laddove c'è una persona che agisce, con i gesti o con le parole. Tali gesti e parole sono accompagnati da pensieri e sentimenti di cura, poiché l'azione di cura è sempre cognitivamente ed emozionalmente densa; tuttavia, siamo in presenza di un fenomeno di cura solo laddove c'è una pratica effettiva. La cura ha inoltre luogo in una relazione: la relazione fra qualcuno che ha cura e qualcun altro che riceve cura. Tale relazione può essere informale (come la relazione materna o quella amicale) o formalizzata (come la relazione educativa o quella terapeutica). La relazione di cura si struttura sempre come asimmetrica e, proprio per questo, chiede la massima responsabilità: si tratta di essere responsabili per la situazione dell'altro, che da noi dipende per la soddisfazione di un bisogno o la realizzazione di una potenzialità d'essere. La durata di un'azione di cura è variabile: può richiedere un tempo lungo, come accade per la cura

educativa che solo nel lungo periodo può vedere maturare i semi coltivati; oppure, può richiedere un tempo breve, come accade per la cura amicale che può esprimersi nel breve momento di un abbraccio che consola. La matrice generativa di un gesto o di una parola di cura è l'interesse per l'altro: si tratta cioè di avere preoccupazione per la sua condizione, per il suo necessitare di qualcosa che da solo non può procurarsi. Proprio per questo, l'oggetto della cura è qualcosa che l'altro percepisce come essenziale, essenziale per sentire riparatrice le ferite del proprio corpo o della propria anima, per potersi trovare nelle condizioni di conservare la propria vita, o per percepire la propria esistenza aperta a possibilità ulteriori, secondo le tre direzionalità della cura che andremo ad approfondire a breve. Se nella relazione terapeutica chi ha cura si fa carico totalmente dei bisogni dell'altro, nella relazione educativa chi ha cura mette l'altro nelle condizioni di imparare a realizzare in autonomia i propri bisogni. Infine, si è in presenza di un fenomeno di cura laddove la pratica è guidata dall'intenzione di produrre beneficio all'altro; tale intenzione può essere di tipo proattivo, cioè finalizzata alla ricerca del bene altrui, o protettivo, cioè finalizzata a riparare la vita da ogni forma di male.

2.2 Le direzionalità della cura

Nel greco antico, cura si dice in diversi modi: *therapeia*, *merimna* ed *epimeleia* sono le parole che permettono di esplorare la cura, che in italiano si dice in un modo solo, nelle sue differenti direzionalità. La cura come *therapeia* è quella che ripara le ferite dell'esserci, quando il corpo o l'anima si ammalano. Si differenzia dalla cura come *iatreia*, altra parola greca usata per indicare la cura, perché quest'ultima definisce esclusivamente l'attività esercitata dai medici per curare le affezioni del corpo fisico; la *therapeia*, invece, considera la persona nella sua complessità, come anima corporea e corpo spirituale. Separare le due dimensioni, corpo e anima, è un errore fenomenologico, che non tiene conto dell'essenza dell'umano: siamo materia spirituale e sostanza corpora, e per questo motivo chi agisce professioni terapeutiche deve tener conto del fatto che ogni intervento sul corpo dell'altro è un intervento sulla carne della sua anima. L'esperienza di ciascuno, peraltro, rivela che quando si sta bene fisicamente anche l'anima sembra avere più energia, capace di alimentare la sua tensione alla fioritura, mentre quando il corpo è dolorante anche l'energia vitale sembra consumarsi, e ci si percepisce in una condizione di passività rispetto al proprio divenire.

Una seconda direzionalità è quella identificata con la parola greca *merimna*: si tratta della cura che preserva l'esserci. La vita ha continuamente bisogno di qualcosa per non venire meno: acqua per dissetarsi, cibo per nutrirsi, una casa per ripararsi ecc. C'è una cura che è intesa come la preoccupazione di procurarsi e procurare all'altro cose che conservino il ciclo vitale. È la cura delle cose che servono per soddisfare i bisogni che abbiamo in quanto esseri che vivono in questo mondo.

Infine, c'è la cura come *epimeleia*, quella che fa fiorire la vita: è la cura di sé, socraticamente intesa come cura della propria anima affinché acquisisca la forma migliore possibile (Platone, *Apologia di Socrate*, 30 B), e la cura educativa, socraticamente intesa come la cura che l'educatore è chiamato ad avere dell'altro affinché apprenda ad aver cura di sé (Platone, *Apologia di Socrate*, 36 B). I dialoghi platonici offrono l'esempio di un «processo di cura (del maestro) che si sviluppa come 'risveglio', come 'dialettica', come 'ascesa' e

come ‘maieutica’, insieme, nei confronti dell’allievo» (Cambi, 2010 [ed. digitale 2014, p. 22]). Proprio perché il nostro essere è mancante di forma siamo legati al compito di cercare la forma migliore possibile, quella in cui sentiamo compiersi il senso buono dell’essere. Si tratta di cercare quelle condizioni esperienziali che consentono di concretizzare il nostro slancio alla trascendenza, che è quella chiamata all’ulteriore che ci fa avvertire la responsabilità di andare oltre ciò che è già dato per portare a fioritura il meglio di noi. Imparare ad aver cura di sé richiede di imparare a conoscere se stessi (Platone, *Alcibiade maggiore*, 129 A), esercitandosi in quel lavoro di autocomprensione che ci consente di acquisire consapevolezza della nostra geografia interiore (Mortari, 2019a), per comprendere quali sono le convinzioni che orientano il nostro agire, qual è la profondità emozionale con cui facciamo esperienza del nostro essere nel mondo e qual è la tessitura affettiva che dà forma alle nostre relazioni. Si tratta inoltre di comprendere quali sono le potenzialità esistenti che possiamo portare a fioritura o, detto in altre parole, qual è l’immagine ideale di noi stessi dischiusa dalla nostra personale vocazione (Valbusa, 2017). Usare un lessico vocazionale all’interno di un discorso sull’autocomprensione come essenziale alla cura di sé significa fare riferimento alla scoperta di quel «bene in sé per me» (Scheler, 2013, p. 945) che siamo chiamati a realizzare, cioè alla comprensione di quel piccolo, foss’anche minuscolo, pezzo di bene che la nostra originalità personale può portare al mondo (De Monticelli, 2009, p. 314). E questo percorso di autocomprensione vocazionale non può intendersi come una ricerca solipsistica, ma deve invece essere pensato come risvegliato dall’incontro con quelle alterità che, per la loro esemplarità esistenziale, sanno chiamarci, o richiamarci, a noi stessi, al nucleo più autentico di quello che possiamo diventare (Scheler, 2011, 2013). Esemplarità possono essere anche gli educatori che incontriamo nella nostra vita, laddove sappiano presentificare ordini di valori che possiamo arrivare a sentire anche come nostri, pur a partire da una riflessione critica, che l’educazione stessa è chiamata a promuovere su di essi (Mortari and Valbusa, 2013). Che si rivelino o meno personalità esemplari per la scoperta della nostra vocazione esistenziale e, quindi, anche per la scoperta dei sentieri da seguire per dare al nostro tempo una forma che sentiamo essere, a partire dalla nostra irripetibile originalità, autenticamente buona, gli educatori sono comunque chiamati, per svolgere appieno la loro missione di cura, a sollecitare gli alunni ad aver cura del proprio essere possibile, stimolandoli alla passione di comprendere quali sono loro potenzialità più proprie e come poter investire su di esse per portarle a fioritura.

2.3 *Le virtù della cura*

Un’analisi fenomenologica delle azioni di cura (Mortari, 2006; 2015; Mortari e Saiani, 2013) ha rivelato come il loro humus generativo sia costituito da posture dell’esserci definibili come virtù: sentirsi responsabili per l’altro, agire con generosità, avvicinare l’altro con reverenza, avere coraggio.

Etimologicamente, il concetto di responsabilità rimanda a quello di risposta: sentirsi responsabili per l’altro significa sentirsi chiamati a rispondere alla situazione in cui l’altro si trova, per aiutarlo a risolvere una condizione di bisogno o a comprendere le proprie potenzialità. Nella cura educativa entra in gioco anche una responsabilità indiretta: quella di mettere l’altro nelle condizioni di assumersi da sé la responsabilità del

proprio divenire. Per poter cogliere la qualità dell'esserci dell'altro, occorre essere capaci di un pensare emotivamente denso: solo se si è toccati, a livello emotivo, dalla condizione dell'altro si avverte la responsabilità di rispondere alla chiamata a fare qualcosa che da essa viene. Agire con generosità significa sapersi porre nei confronti dell'altro secondo una logica donativa: l'azione di cura, nella sua qualità più intensiva, è nella sua essenza gratuita, non chiede nulla in cambio. Quello che deriva dal sapersi relazionare all'altro con gratuità, sapendo donare all'altro il proprio tempo, è un guadagno di senso. L'imperativo diffuso nell'epoca attuale, anche nei contesti professionali, sembra essere quello dell'efficienza, del non perdere tempo. I racconti degli operatori della cura, che lavorano nei contesti terapeutici o educativi, ci dicono invece di quanto la cura autentica passi anche attraverso una donazione gratuita di tempo. Donazione non facile, se pensiamo che il tempo è ciò che di più prezioso abbiamo, perché di esso è fatta la vita, ma essenziale per far sentire l'altro dentro la nostra preoccupazione, dentro la nostra attenzione, dentro la nostra accoglienza, dentro il nostro riconoscimento, dentro la nostra valorizzazione. Avvicinare l'altro con reverenza significa avere rispetto, agendo questa virtù nei gesti e nelle parole. Si tratta di lasciar essere l'altro nella sua alterità, senza assimilarlo dentro concetti generali in cui la sua unicità diventa invisibile o dentro pregiudizi che impediscono alla sua personalità di esprimersi per quello che è davvero. La virtù del coraggio ha invece a che fare con la denuncia delle situazioni di incuria; in questi casi l'antica *parresia* è intesa come la presa di posizione pubblica per innescare un processo trasformativo; è un gesto di cura che nasce dall'attenzione per la situazione dell'altro e dall'impegno a contribuire ad un cambiamento migliorativo della realtà.

Affermare che le pratiche di cura sono ispirate da posture virtuose significa rilevarne l'essenziale eticità, poiché, come suggerisce la filosofia antica, laddove si agisce secondo virtù si agisce in vista del bene. In apertura dell'*Etica Nicomachea*, Aristotele sostiene che ogni essere tende al bene (I, 1, 1094a, 1-4) e, nel suo pensiero, il bene dell'essere umano è l'*eudaimonia*, termine che indica il «vivere bene» che è pensato come tutt'uno con l'«agire bene» (*Etica Eudemia*, II, 1, 1219b 1-2; *Etica Nicomachea*, I, 2, 1095a 19-20), e agire bene significa agire secondo virtù (*Etica Eudemia*, II, 1, 1219a 28).

3. Educare all'etica delle virtù

Se, alla luce delle argomentazioni precedenti, l'essenza della cura si esprime in posture dell'esserci che sono definibili come virtù e agire secondo virtù è essenzialmente etico perché risponde all'esigenza, ontologicamente radicata nell'essere umano, di cercare il modo migliore di esserci nel mondo, allora la cura è etica nella sua essenza. Queste premesse possono fondare una teoria dell'educazione all'etica delle virtù, nell'orizzonte della cura.

3.1 Etica e virtù

Per fondare una teoria dell'educazione all'etica occorre innanzitutto chiarire cosa si intende per etica. Ricoeur (2007) prende in esame i termini 'etica' e 'morale' e, dopo averne evidenziato la riconducibilità ad uno stesso significato originario, poiché '*ethos*' in greco e '*mores*' in latino indicano i costumi, si focalizza sulla differenza che sussiste fra

essi. All'etica Ricoeur assegna il compito di comprendere quello che è valutato buono da fare, mentre alla morale assegna il compito di definire quello che è giusto da fare. Se la questione fondamentale per l'etica risulta quindi quella di comprendere in cosa consiste ciò che è buono per la vita, la morale si muove nel campo della definizione di norme e di regole di condotta. Poiché l'etica ha a che fare con la passione per la ricerca del bene, ragionare eticamente significa situare la ricerca prima della definizione della regola: si tratta cioè di cercare i principi alla luce dei quali decidere poi cosa fare; se si trovasse un accordo su tali principi, allora il sapere morale, che ha a che fare con la definizione di regole, troverebbe un fondamento saldo. Anche Lévinas propone una differenziazione fra i due termini, definendo la morale come «un insieme di regole di condotta fondate sull'universalità delle massime o su un sistema gerarchizzato di valori» (1986, p. 17); a monte della definizione delle norme sta l'etica, intesa come «preoccupazione per l'essere dell'altro-da-sé» (ivi, p. 252). Gli spunti di riflessione sull'etica offerti da questi autori possono essere integrati con l'affermazione di Dworkin, secondo cui la «sovraresponsabilità etica» è rappresentata dal compito di rispondere alla chiamata a «fare qualcosa di valore della propria vita, come un pittore cerca di fare il migliore quadro possibile» (2011, p. 13). Etica è allora quella riflessione che cerca la verità su ciò che significa fare qualcosa di valore, per dare al proprio tempo di vita una forma buona. Ragionando a partire dalla prospettiva ricoeuriana, che pone la riflessione etica prima di ogni formalizzazione prescrittiva di norme, l'etica può essere intesa come la disamina delle questioni di fondo, che ci impegna a non ritenere mai conclusa la domanda su cosa sia bene e su cosa sia bene fare. La filosofia morale ha spesso cercato una formula universale, anelando ad una discorsività scientifica capace di offrire anche in questo ambito modelli dal valore generale, ma per quante regole si possano formulare la problematicità della vita scontorna ogni perimetro che pretenda di circoscrivere l'imprevedibilità e la situazionalità degli eventi in una logica geometrica: ciò rende necessario andare alla ricerca di quella forma di saggezza che consenta di individuare principi per l'agire a partire da un'attenta disamina delle situazioni nella loro particolarità, cercando la giusta misura dell'esserci nella infinita variabilità dell'esperienza. Tuttavia, per quanto non risulti possibile al pensiero umano, necessariamente parziale e situato, trovare alle questioni etiche una risposta che abbia la struttura di una formula geometrica dal valore generale, costituisce un bisogno reale quello di cercare un sapere etico quanto più possibile esteso, capace di accomunare più persone possibili dentro un orizzonte simbolico condiviso, e quanto più possibile rigoroso, pur nella consapevolezza dei limiti delle capacità cognitive umane. Possiamo allora definire come propriamente etico quel sapere che cerca principi adeguatamente estesi, senza mai perdere di vista l'attenzione all'unicità delle persone a cui è rivolta l'azione etica. A conciliare queste due tensioni, quella che cerca un accordo quanto più ampio possibile e quella che è attenta alla particolare unicità dell'agire etico, è il pensare secondo virtù. Definendo un modo dell'esserci come una postura che orienta l'azione, le virtù possono essere intese come modi dell'esserci attraverso cui la persona cerca di attualizzare nell'esperienza la ricerca di ciò che è del massimo valore per l'esistenza. L'etica delle virtù armonizza l'esigenza di un pensiero particolare e situato, perché attento all'inesauribile differenza delle situazioni problematiche, con l'esigenza di una decisionalità che tenga conto di una prospettiva generale. Il ricorso a prospettive generali, senza che si smarrisca il particolare, è legittimato dal fatto che nelle situazioni singolari

c'è sempre qualcosa di plurale che le rende leggibili da principi extracontestuali. La tradizione filosofica sulle virtù si articola essenzialmente in quattro periodi: il periodo classico-medievale, durante il quale le virtù occupavano un posto fondamentale nella filosofia etica; il periodo moderno, durante il quale si impongono altri modi di interpretare l'etica, ma le virtù rimangono comunque presenti nella riflessione filosofica; il periodo positivistico-analitico, durante il quale si assiste al declino dell'etica delle virtù; il tempo presente, durante il quale si rileva un rinnovato interesse per le virtù (Pellegrino-Thomasm, 1993, p. 3). Secondo Nussbaum (2012, p. 38) l'attenzione per l'etica delle virtù che contrassegna il tempo attuale si spiega con la crescente insoddisfazione nei confronti delle etiche formalistiche, che sono avvertite come lontane dalle necessità della vita pratica perché interessate a garantire ragionamenti dalla valenza universale. In questa rivalutazione delle virtù un riferimento fondamentale è il pensiero aristotelico, proprio per la sua attenzione alla qualità complessa dell'esperienza umana. Nussbaum però sottolinea come vi sia una differenza significativa fra l'etica aristotelica e le etiche della virtù contemporanee: prendendo in esame alcuni autori contemporanei, come ad esempio Alasdair MacIntyre, Bernard Williams e Philippa Foot, il ritorno all'etica delle virtù, ispirato dall'esigenza di una teoria situata, sembrerebbe inserirsi in una visione relativistica dell'etica. Per quanto nessuno di loro sostenga inequivocabilmente il relativismo, essi rifiutano l'idea che l'etica possa fornire norme dal valore transculturale, giustificabili con il riferimento a ragioni universali, e ritengono che la concezione aristotelica possa supportare una posizione relativistica; la teoria di Aristotele invece combina l'attenzione alla specificità delle diverse situazioni con la ricerca di un riferimento extracontestuale, che è rappresentato da un'unica e generale idea di bene e, di conseguenza, da un unico modo di concepire il fiorire dell'umanità della persona (Nussbaum, 2012, p. 447). Nussbaum sostiene che nella prospettiva aristotelica non sia rilevabile alcuna incompatibilità fra la fondazione della teoria etica sulle virtù e il sostenere che di ogni forma di bene cui aspiriamo l'idea è una sola e oggettiva, perché le due visioni si supporterebbero reciprocamente (*ibidem*). Per Aristotele le virtù etiche, che si distinguono da quelle dianoetiche o dell'intelletto, hanno a che fare con l'azione e ogni azione è orientata da una valutazione che prende forma alla luce di un'analisi della situazione; poiché ciò che può mettere a rischio un'azione è lo squilibrio che può sussistere fra i poli opposti verso cui può dirigersi, la virtù consiste nel saper stare nella medietà. Infatti, «sia l'eccesso che il difetto distruggono il bene, mentre la medietà lo salva» (*Etica Nicomachea*, II, 5, 1106b 11-13) e «la virtù quindi è una certa medietà, dato che è ciò che tende al giusto mezzo» (*Etica Nicomachea*, II, 5, 1106b 27-28). Nella *Retorica*, Aristotele aggiunge: «La virtù, a quanto pare, è una facoltà in grado di procurare e preservare i beni, un'energia che produce beni grandi e numerosi, di ogni tipo e di ogni circostanza» (1366a-b). Aristotele esplicita inoltre una distinzione fra le virtù che si esercitano verso se stessi e quelle che si esercitano verso gli altri, e suggerisce che le virtù che si esercitano verso gli altri sono di una qualità maggiore (*Etica Nicomachea*, V, 3, 1130a 7-8).

Esaminato cosa si intende per etica e virtù, occorre ora prendere in considerazione una questione ulteriore: un'educazione all'etica delle virtù è concepibile? Se sì, come?

3.2 Educazione e virtù

La questione relativa all'insegnabilità delle virtù viene posta da Menone, nell'omonimo dialogo: «Sai dirmi, o Socrate, se la virtù può essere insegnata?» (Platone, *Menone*, 70 E). Il dialogo, ad un certo punto, presenta l'argomentazione secondo cui non essendo possibile trovare maestri né scolari di virtù, allora occorre ritenere che queste non possano essere oggetto di insegnamento (Platone, *Menone*, 96 C-D). La questione viene ripresa nel *Protagora*, dove Socrate riflette sul fatto che «anche nella vita privata i più sapienti e i migliori cittadini non sono in grado di trasmettere quella virtù, che pure essi posseggono» (319 E). E, dopo aver dichiarato di poter citare moltissimi uomini personalmente buoni che, tuttavia, non seppero rendere buono nessun altro, Socrate conclude: «Ora, Protagora, se considero quesiti esempi, non mi pare che la virtù si possa insegnare» (Platone, *Protagora*, 320 B). Queste affermazioni potrebbero supportare la conclusione secondo cui Socrate escluderebbe la possibilità dell'apprendimento della virtù; tuttavia, un'analisi più approfondita, che tenga conto anche della lingua greca in cui i dialoghi sono scritti, porta a una interpretazione differente. Infatti, laddove nel *Menone* Socrate dice che le virtù non possono essere insegnate usa la parola greca 'didaktón', che significa appunto 'insegnabile' (89 D; 89 D; 93 B): si tratta di una scelta lessicale significativa, perché l'azione propriamente didattica indica l'atto di trasmettere qualcosa a qualcun altro, mentre la virtù non è qualcosa che si può trasmettere ad altri come una nozione disciplinare. Del resto, la *paidea* socratica non si qualifica come azione didattica – «non ho mai fornito [...] alcuna dottrina, né ho insegnato», dice infatti Socrate nell'*Apologia* (33 B) – ma come pratica educativa, ed educare è cosa diversa dall'istruire: se l'istruzione ha a che fare con la trasmissione di nozioni che nutrano la dimensione propriamente intellettuale dell'essere umano, l'educazione è un più ampio processo di coltivazione dell'anima che promuove la fioritura delle diverse dimensioni esistive della persona, considerata nella sua complessità. Facendosi guidare dalle argomentazioni articolate nell'*Apologia di Socrate*, si può definire l'educazione come quell'aver cura del pensare dell'altro, affinché l'altro apprenda a darsi pensiero e aver cura della sua anima (29 D-E); in questa concezione, l'educazione alle virtù assume una rilevanza centrale nella misura in cui la cura dell'anima si realizza cercando di coltivare le virtù, da cui nascono le ricchezze necessarie alla vita (30 B). Obiettivo dell'educazione per Socrate è dunque quello di persuadere ad avere cura delle virtù (Platone, *Apologia di Socrate*, 31 B), guidando l'altro a ragionare su di esse per coglierne l'essenza: questo è proprio quello che lui fa nei dialoghi, dove attraverso il metodo maieutico, che si articola a partire da domande eidetiche, cioè domande sull'essenza dei fenomeni, guida gli interlocutori ad esaminare in profondità concetti eticamente rilevanti, per sondare criticamente le loro convinzioni e giungere a una costruzione argomentata di significati. Affermare che la virtù non può essere insegnabile significa ritenere che non possa essere intesa come un concetto definito o una regola stabilita; la virtù può invece essere coltivata se considerata come un'idea che può essere fatta oggetto di un pensare speculativo finalizzato ad apprendere l'essenza. Il passo dell'*Apologia* in cui Socrate afferma che «il bene più grande per l'uomo è fare ogni giorno ragionamenti sulla virtù» (38 A) va interpretato ricordando che nei dialoghi i suoi interlocutori non sono sollecitati ad apprendere idee già confezionate, ma un metodo di pensiero. Per questo motivo i contesti educativi che si ispirano alla *paidea* socratica

dovrebbero essere guidati dal principio di «far acquisire pratica del come pensare senza voler prescrivere che cosa si debba pensare, né quali verità debbano essere credute» (Arendt, 1999, p. 37). La pratica dialogica del cercare l'essenza delle virtù trae il suo senso dal portare un contributo al compito ontogenetico di dare forma ad una vita buona. Per Socrate nessuno cerca intenzionalmente il male, se non per ignoranza del bene e, a suo parere, il male più grande per l'essere umano è avere un'opinione falsa sulle cose del massimo valore (Platone, *Gorgia*, 458 A); a partire da questa concezione si può sostenere che, se la qualità dell'agire dipende dalla qualità della conoscenza che si acquisisce sulle questioni etiche, allora per apprendere ad agire in modo virtuoso è importante ragionare sulle virtù per acquisire conoscenza su cosa esse essenzialmente sono.

Aristotele prende le distanze dall'intellettualismo socratico, suggerendo che le virtù possono essere apprese mettendole in atto: «Compiendo atti giusti si diventa giusti, temperanti con atti temperanti, coraggiosi con atti coraggiosi» (*Etica Nicomachea*, II, 1, 1103b 1-2). Per questo motivo per Aristotele la virtù può essere intesa come un'abituale disposizione ad agire bene, ma il concetto di abito non va misinterpretato come un comportamento agito irriflessivamente: si tratta invece di un modo di essere che prende forma attraverso un lavoro della ragione. Nell'*Etica Nicomachea* Aristotele spiega chiaramente che l'agire virtuoso deve essere informato da un pensare meditato: «Le azioni virtuose non sono compiute giustamente o in modo temperante, quando hanno una certa qualità, ma lo sono, se, inoltre, colui che agisce lo fa trovandosi in certe condizioni: prima di tutto se agisce consapevolmente, poi se ha compiuto una scelta e l'atto virtuoso è stato scelto per se stesso, in terzo luogo se agisce con una disposizione salda e insieme immutabile» (II, 3, 1105a 28-33). Si può dunque considerare la teoria aristotelica, che interpreta le virtù come modi di essere, alla luce del metodo maieutico socratico, che sollecita un continuo lavoro del pensiero: questa concezione porta alla decostruzione dell'idea che le virtù possano diventare una seconda pelle dell'anima, perché sottoporre le idee a una continua disamina critica le protegge dal diventare modi irriflessivamente abitudinari dell'esserci. Il contributo socratico e quello aristotelico possono quindi essere pensati come complementari per la costruzione di una teoria dell'educazione all'etica delle virtù che pone attenzione al cercare il significato di ogni virtù e all'agire secondo virtù: a caratterizzare tale teoria è la centratura sulla coltivazione del pensare, quello eidetico che cerca l'essenza e quello esperienziale che esamina il vissuto. Assumendo come sfondo la filosofia della cura e riprendendo, a partire da questa, l'etica delle virtù di Socrate e Aristotele, è possibile giungere a una teoria dell'educazione all'etica delle virtù¹

¹ Per una presentazione più approfondita occorrerebbe procedere ad un confronto con le altre proposte presenti nella letteratura internazionale. Ci limiteremo qua a rilevare i principali elementi di similarità e differenza rispetto agli approcci della *character education* (Lickona, 1978, 1993, 2004; Howard, Berkowitz and Schaeffer, 2004), del *moral reasoning* (Kohlberg, 1981, 1984; Colby and Kohlberg, 1987; Power, Higgins and Kohlberg, 1989; Turiel, 1998, 2002, 2010; Smetana, 1995, 2006; Nucci, 1981; Nucci and Nucci, 1982; Nucci and Narvaez, 2008; Killen and Smetana, 2008, 2010) e della *care ethics education* (Noddings, 2002), a cui facciamo riferimento soltanto per meglio chiarire la teoria presentata in questo saggio, senza poter in poche righe descriverli e discuterli nella loro completezza e complessità (rimandiamo per questo a: Mortari and Ubbiali, 2017; Mortari, 2019b, pp. 80 e segg.). Come la *character education*, la teoria presentata in questo saggio ritiene centrale la centratura sulle virtù, ma prende le distanze dal rischio di confondere l'educazione etica con la mera socializzazione; come il *moral reasoning*, considera fondamentale porre l'accento sullo sviluppo del pensiero analitico, critico e deliberativo, evitando però di cadere in un certo astrattismo e razionalismo che sembrano caratterizzare alcune attività di questo approccio; come la *care ethics education*, assegna un valore

che può fondare teoreticamente una proposta educativa centrata sul seguente obiettivo: sviluppare la capacità di prendere in esame analiticamente e criticamente le questioni considerevoli dal punto di vista etico e apprendere la disposizione a esaminare l'esperienza alla luce dei concetti etici che si vanno costruendo attraverso la riflessione, assumendo come sfondo di ogni azione cognitiva le idee di bene e di cura.

4. Il progetto MelArete: una proposta per le scuole

Il ragionamento articolato nei paragrafi precedenti consente di delineare una teoria dell'educazione all'etica delle virtù nell'orizzonte della cura, strutturata secondo le seguenti tesi: la cura ha una primarietà ontologica; poiché l'agire con cura è mosso dall'intenzione di cercare ciò che è bene, si può parlare di etica della cura; tale etica ha il suo nucleo vivente in un modo di essere orientato alle virtù; l'educazione all'etica può attuarsi nell'offerta di esperienze finalizzate alla fioritura di modi di essere virtuosi; tali esperienze educative prevedono l'utilizzo di strumenti strutturati a partire dalla concezione secondo cui le virtù si imparano ragionando sul significato che esse hanno e riflettendo sull'esperienza che di esse si fa nella quotidianità, così da acquisire consapevolezza dei modi di pensarle e di agirle.

Tale teoria risulta fondativa di una proposta educativa che nell'anno scolastico 2016/2017 è stata sperimentata in dodici sezioni di sei scuole dell'infanzia di Roma, Aldeno (TN), Imola (BO), Galliera (BO), Minerbio (BO), con il coinvolgimento di 116 bambini di 4-5 anni, e in sei classi quarte di quattro scuole primarie di Bergamo e Roma, con il coinvolgimento di 106 bambini di 8-9-10 anni. Il progetto, promosso dal Cred (Centro di ricerca educativa e didattica) dell'Università di Verona, ha preso il nome di 'MelArete', parola che unisce i termini del greco antico '*melete*', che significa cura, e '*arete*', che significa virtù, i due concetti fondamentali della teoria che ispira il progetto. MelArete è definito come una ricerca educativa perché prevede la promozione di un percorso educativo, su cui viene effettuato uno studio qualitativo volto a comprendere cosa emerge dalle attività proposte e come si qualifica la loro efficacia (Mortari, 2019c).

4.1 Il percorso educativo

Il percorso educativo (Mortari, 2019c) è stato articolato in alcuni incontri con i bambini, che si sono svolti durante l'intero anno scolastico, ogni due settimane circa. Tali incontri vertevano sui concetti di cura, bene e virtù, e sulle virtù specifiche di coraggio, generosità, rispetto e giustizia. I primi tre concetti sono stati scelti per la rilevanza che essi hanno nella teoria dell'educazione all'etica che fonda il progetto; per quanto riguarda le virtù specifiche, invece, le prime tre sono state scelte in quanto, in una precedente ricerca esplorativa svolta in alcune scuole primarie delle province di Verona e Mantova, erano risultate le più familiari ai bambini (Mortari e Mazzoni, 2014), mentre la quarta è stata aggiunta sulla base della rilevanza ad essa da sempre attribuita nel pensiero etico occidentale.

primario al principio di cura, allontanandosi però da una interpretazione troppo situazionale e prevalentemente affettiva di essa.

Nel corso dei diversi incontri, i ricercatori coinvolgevano i bambini in diverse attività finalizzate a promuovere il pensare etico attraverso le seguenti tipologie di strumenti:

- conversazioni socratiche, che a partire da una domanda eidetica, relativa al significato essenziale di un concetto eticamente rilevante o di una virtù, promuovono la generatività dialogica di pensiero e la co-costruzione di idee in classe;
- presentazione di storie a finale aperto, che raccontano gesti virtuosi su cui i bambini sono poi invitati a riflettere prima individualmente e poi insieme in classe a partire da alcune domande aperte che invitano ad esplorare le ragioni vissute e la fenomenologia dell'agire etico;
- vignette, che presentano dilemmi etici o situazioni eticamente problematiche su cui riflettere prima individualmente e poi insieme in classe;
- giochi, per approfondire le diverse interpretazioni delle virtù;
- diario delle virtù, su cui almeno una volta alla settimana i bambini della primaria sono invitati a scrivere e quelli dell'infanzia a disegnare le virtù che agiscono in prima persona o vedono agire da altri nella loro esperienza.

L'incontro che apre il percorso prevede la presentazione di una storia, a partire dalla quale, attraverso una conversazione socratica, i bambini vengono invitati a riflettere sui significati di bene e di cura. Seguono uno o due incontri dedicati alle attività esplorative, promosse per comprendere quali idee hanno i bambini all'inizio del percorso rispetto alle virtù del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia; si intende inoltre capire se i bambini conoscono la parola 'virtù' ed, eventualmente, come la definiscono (alla primaria viene chiesto ai bambini di spiegare anche come, secondo loro, le virtù si possono apprendere). Si apre poi la parte centrale del percorso, dedicata alle attività su coraggio, generosità, rispetto e giustizia: per ciascuna di queste virtù, viene presentata una storia, che funziona come stimolo per far riflettere i bambini in merito a un gesto virtuoso, e vengono poi proposti un gioco oppure una vignetta per approfondire la riflessione. Il percorso si chiude con le attività conclusive, che ripropongono le stesse domande di quelle esplorative e servono per comprendere se e come si è sviluppato il pensiero dei bambini grazie alle esperienze in cui sono stati coinvolti. Dopo le attività esplorative viene introdotto un lavoro trasversale di riflessione sull'esperienza: il diario delle virtù in cui i bambini della primaria scrivono e quelli dell'infanzia disegnano gesti virtuosi agiti o visti agire. Ai bambini viene suggerito di compilare il diario almeno una volta alla settimana: affinché un lavoro di questo tipo riesca davvero a promuovere una disposizione riflessiva, infatti, occorre che sia portato avanti con regolarità e continuità temporale (Mortari, 2013).

4.2 La ricerca

La cornice epistemologica che ispira la ricerca effettuata è quella naturalistica (Lincoln and Guba, 1985; Mazzoni, 2016), che prevede che i fenomeni vengano studiati nei contesti del loro apparire, perché è il contesto a fissare il significato. Un contesto privilegiato per la comprensione del pensiero e dell'esperienza dei bambini è la scuola, un ambiente dove i bambini passano molto tempo della loro vita e in cui incontrano opportunità significative di fioritura. Quella effettuata non è semplicemente una ricerca 'con' i

bambini, ma più precisamente una ricerca ‘per’ i bambini (Mortari, 2009), perché, come è stato chiarito nel paragrafo precedente, ha previsto un’offerta di esperienze che si ipotizzavano significative per la loro maturazione etica; proprio tali esperienze educative hanno costituito l’oggetto di uno studio qualitativo, che ha preso forma a partire dalle seguenti domande generali:

- come si qualificano il pensiero etico e l’esperienza etica dei bambini?
- qual è l’efficacia educativa delle attività proposte per lo sviluppo del pensiero etico dei bambini?

Tali domande si sono poi declinate in interrogativi specifici, coerenti con le diverse attività proposte; gli strumenti utilizzati infatti non avevano solo un obiettivo educativo, ossia la promozione e lo sviluppo del pensiero etico dei bambini, ma anche un obiettivo euristico, ossia la raccolta di dati per la comprensione dei pensieri espressi dai bambini in relazione alle diverse attività proposte. I dati raccolti durante le diverse attività attraverso gli strumenti utilizzati sono quindi costituiti dalle audioregistrazioni delle conversazioni in classe, oltre che dai testi (definizioni scritte, racconti diaristici e storie inventate) e dai disegni prodotti dai bambini. Il materiale raccolto attraverso ciascuna attività è stato trascritto e anonimizzato, e analizzato seguendo un metodo meticciano (Mortari, 2007; Mortari and Silva, 2018), che incorpora elementi del metodo fenomenologico (Husserl, 2002; Mortari, 2008) e della *grounded-theory* (Glaser and Strauss, 1967). L’obiettivo è quello di pervenire a una descrizione fedele delle caratteristiche essenziali del pensiero etico e dell’esperienza etica dei bambini coinvolti, attraverso un processo di etichettatura e successiva categorizzazione dei dati, accompagnato da una pratica di riflessione continua sui processi euristici attivati. Il meticciamiento metodologico è scientificamente legittimo nella misura in cui è orientato dall’obiettivo di comprendere un fenomeno nella maniera più adeguata possibile: si tratta di trovare un posizionamento plurimetodico che consenta di avvicinarsi il più possibile alla realtà. Il meticciamiento può avvenire in modo efficace se i metodi che si assumono come propri riferimenti hanno alcuni aspetti rilevanti in comune. Nel caso del metodo fenomenologico e della *grounded theory*, possiamo rilevare le seguenti comunanze: entrambi condividono la preoccupazione dell’aderenza ai dati, per costruire resoconti fedeli all’oggetto di indagine; entrambi orientano processi euristici di tipo induttivo, per elaborare sapere mantenendosi radicati ai dati e a partire da essi; entrambi raccomandano la sospensione delle assunzioni teoriche predate, per non farsi condizionare da esse nella comprensione del fenomeno esplorato.

4.3 I principali risultati

Dall’analisi dei dati sono emerse diverse tipologie di risultati che rendono conto di qual è stata l’efficacia educativa delle diverse attività per la promozione e lo sviluppo del pensiero dei bambini (Mortari, 2019c). Non è possibile, per gli scopi di questo articolo, presentare tutti i risultati emersi con riferimento all’obiettivo euristico specifico di ciascuna attività e con la necessaria differenziazione fra infanzia e primaria, ma ci sembra significativo proporre una breve panoramica complessiva di quello che è emerso dal percorso con riferimento alle domande di ricerca generali, ossia: come si qualificano il pensiero etico e l’esperienza etica dei bambini? Qual è l’efficacia educativa delle attività proposte per lo sviluppo del pensiero etico dei bambini?

I bambini hanno mostrato di avere un pensiero etico molto complesso e profondo già all'inizio del percorso, pensiero che poi è andato arricchendosi ed è legittimo ipotizzare che l'arricchimento cognitivo sia l'esito delle differenti esperienze di pensiero vissute dai bambini. L'arricchimento è stato anche di tipo lessicale: in particolare, la parola 'virtù' era per lo più sconosciuta quando il progetto è iniziato, ed è poi progressivamente entrata a far parte del vocabolario quotidiano dei bambini. Le attività esplorative hanno reso conto del fatto che per i bambini della scuola dell'infanzia la virtù più difficile da definire all'inizio del percorso era la generosità, virtù che al contrario risultava molto familiare ai bambini della scuola primaria che invece hanno presentato più difficoltà nella definizione della giustizia. I dati emersi attestano che i bambini, invitati a pensare a partire da domande autenticamente aperte, manifestano una intensa capacità analitica e riflessiva. Lo strumento che più ha permesso di sviluppare il pensiero etico dei bambini attraverso il progetto è il diario delle virtù; dall'analisi dei diari si colgono le conquiste di pensiero dei bambini. In particolare, gli indicatori di sviluppo emersi dall'analisi longitudinale dei diari riguardano l'incremento nella qualità della descrizione, l'esplicitazione delle conseguenze del gesto virtuoso, l'esplicitazione delle argomentazioni a supporto del gesto virtuoso, la capacità di vedere la complessità dell'esperienza etica, che può richiedere di utilizzare più termini riferibili a diverse virtù, la comparsa di un'interpretazione allocentrica del gesto virtuoso, l'espressione di idee che evidenziano una rielaborazione personale dei concetti proposti dal progetto, e l'evidenza di una progressione nella capacità meta-riflessiva, cioè nella capacità di esplicitare i pensieri sottesi alle azioni.

Complessivamente i risultati raccolti evidenziano come il progetto MelArete, strutturato a partire da una teoria dell'educazione all'etica delle virtù elaborata nell'orizzonte della filosofia della cura, si sia rivelato efficace per la promozione e lo sviluppo del pensiero etico dei bambini. Se, alla luce della riflessione teorica presentata nei primi capitoli di questo saggio, possiamo affermare che l'educazione etica è irrinunciabile, alla luce della ricerca empirica condotta sul percorso MelArete possiamo concludere che essa è anche possibile, a patto di attenersi all'unica vera lezione della *paideia* socratica: non avere la presunzione e la pretesa di poter insegnare 'cosa' pensare, giacché i concetti eticamente rilevanti non possono essere prettamente trasmessi, ma proporre esperienze in cui gli alunni possano fare pratica del 'come' pensare, perché l'etica si nutre di una disamina critica continua su ciò che è bene e che è bene fare.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1978), *La vita della mente*, trad. it., Il Mulino, Bologna 1987.
Arendt H. (1958), *Vita activa*, trad. it., Bompiani, Milano 1997.
Arendt H. (1961), *Tra passato e futuro*, trad. it., Garzanti, Milano 1999.
Arendt H. (2003), *Responsabilità e giudizio*, trad. it., Einaudi, Torino 2004a.
Arendt H. (1951), *Le origini del totalitarismo*, trad. it., Einaudi, Torino 2004b.
Arendt H. (1963), *La banalità del male. Eichmann a Gerusalemme*, trad. it., Feltrinelli, Milano 2007.
Aristotele, *Retorica*, Mondadori, Milano 1996.
Aristotele, *Etica Nicomachea*, Laterza, Roma-Bari 1999.

- Aristotele, *Etica Eudemia*, Laterza, Roma-Bari 2005.
- Bauman Z. (2001), *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*, trad. it., Il Mulino, Bologna 2002.
- Boella L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano 2006.
- Boella L., *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Bowlby S. A. (1969), *Attaccamento e perdita. Vol. I: L'attaccamento alla madre*, trad. it., Bollati Boringhieri, Torino 1972.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo. Tra aduldità e scuola*, Laterza, Roma-Bari 2010 [Edizione digitale luglio 2014].
- Colby A. and Kohlberg L., *The measurement of moral judgment. Vol 1: Theoretical foundations and research validation*, Cambridge University Press, New York 1987.
- Cusinato G., *Rettificazione e Bildung*, in M. Scheler, *Formare l'uomo. Scritti sulla natura del sapere, la formazione, l'antropologia filosofica*, Franco Angeli, Milano 2009, pp. 7-18.
- De Monticelli R., *La fenomenologia come metodo di ricerca filosofica e la sua attualità*, in De Monticelli R. e Conni C., *Ontologia del nuovo. La rivoluzione fenomenologica e la ricerca oggi*, Bruno Mondadori, Milano 2008, pp. 5-129.
- De Monticelli R., *La novità di ognuno. Persona e libertà*, Garzanti, Milano 2009.
- De Monticelli R., *La questione morale*, Cortina, Milano 2010.
- De R. Monticelli, *Al di qua del bene e del male*, Einaudi, Torino 2015.
- Dworkin R., *Justice for Hedgehogs*, The Belknap Press, Cambridge 2011.
- Gergen K. J., *An invitation to social construction*, Sage, London 1999.
- Glaser B. and Strauss A., *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*, Aldine, Chicago 1967.
- Heidegger M. (1927), *Essere e tempo*, trad. it., Longanesi, Milano 1976.
- Heidegger M. (1975), *Prolegomeni alla storia del concetto di tempo*, trad. it., Il Melangolo, Genova 1999.
- Held V., *The Ethics of Care. Personal, Political, and Global*, Oxford University Press, Oxford-New York 2006.
- Howard R. W., Berkowitz M. W., and Schaeffer E., *Politics of character education*, in «Educational Policy», 18(1), 2004, pp. 188-215.
- Husserl E. ([1913]/1976), *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, trad. it., Einaudi, Torino 2002.
- Killam M. and Smetana J., *Moral judgment and moral neuroscience: Intersections, definitions, and Issues*, in «Child Developmental Perspectives», 2, 2008, pp. 1-6.
- Killam M. and Smetana J., *Future directions: social development in the context of social justice*, in «Social Development», 19, 2010, pp. 642-657.
- Kittay E., *Love's Labor*, Routledge, New York 1999.
- Kohlberg L., *Essays on moral development. Vol. I: The philosophy of moral development*, Harper & Row, San Francisco 1981.
- Kohlberg L., *Essays in moral development. Vol. II: The psychology of moral development*, Harper and Row, San Francisco 1984.
- Lévinas E. (1982), *Di Dio che viene all'idea*, trad. it., Jaca Book, Milano 1986.
- Levinas E., *Entre nous. Essai sur le penser-à l'autre*, éditions Grasset et Fasquelle, Paris 1991.

- Lévinas E. (1947), *Dall'esistenza all'esistente*, trad. it., Marietti, Genova 1997.
- Lickona T., *Character matters*, Touchstone, New York 2004.
- Lickona T., *The return of character education*, in «*Educational Leadership*», 51(3),1993, pp. 6-11.
- Lickona T., *Helping teachers become moral educators*, in «*Theory into Practice*», 17(3), 1978, pp. 258-266.
- Lincoln Y.S. and. E.G. Guba, *Naturalistic inquiry*, Sage, Newbury Park, 1985.
- Mayeroff M., *On Caring*, HarperCollins Publishers, New York 1990.
- Mazzoni V., *Naturalistic Inquiry e ricerca per i bambini*, in «*Encyclopaideia*», XX, 44, 2016, pp. 43-56.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007.
- Mortari L., *The ethic of delicacy in phenomenological research*, in «*International Journal of Qualitative Studies on health and Well-being*», 3(1), pp. 3-17, 2008.
- Mortari L. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, Carocci, Roma 2013.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Cortina, Milano 2019a.
- Mortari L., *MelArete. Vol 1: Cura etica e virtù*, Vita e pensiero, Milano 2019b.
- Mortari L. (a cura di), *MelArete. Vol. 2: Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*, 2019c.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- Mortari L. e Saiani L., *Gesti e pensieri di cura*, McGraw-Hill, Milano 2013.
- Mortari L. and Valbusa F., *Affective Responses and Personal Flourishing*, in «*Phenomenology and Mind*», 5, 2013, pp. 66-73.
- Mortari L. e Mazzoni V., *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*, Edizioni Universitarie Cortina, Verona 2014.
- Mortari L. and Ubbiali M., *The "MelArete" Project: Educating children to the ethics of virtue and of care*, in «*European Journal of Educational Research*», 6(3), 2017, pp.269-278 [https://www.eu-jer.com/EU-JER_6_3_269_Mortari_etal.pdf].
- Mortari L. and Silva R., *Words Faithful to the Phenomenon: A Discursive Analysis Method to Investigate Decision-Making Processes in the Intensive Care Unit*, in «*International Journal of Qualitative Methods*», 17(1), 2018.
- Noddings N., *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 1984.
- Nucci L., *The development of personal concepts: a domain distinct from moral and social concepts*, in «*Child Development*», 52, 1981, pp. 114-121.
- Nucci L. and Narvaez D. (Eds.), *Handbook of moral development and character education*, Routledge, Oxford 2008.
- Nucci L. and M. Nucci, *Children's social interactions in the context of moral and conventional Transgressions*, in «*Child Development*», 53, 1982, pp. 403-412.
- Nussbaum M., *Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach*, in G. Sher (ed.), *Ethics: Essential Readings in Moral Theories*, Routledge, New York 2012, pp. 446-459.
- Pellegrino E.D. and D.C. Thomasma, *The Virtues in Medical Practice*, Oxford University Press, New York 1993.
- Platone, *Tutti gli scritti*, Bompiani, Milano 2000.
- Power F. C., Higgins A., and Kohlberg L., *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Educa-*

- tion, Columbia University Press, New York 1989
- Ricoeur P., *Etica e morale*, Morcelliana, Brescia, 2007.
- Scheler M. ([1912-1914]/1971), *Modelli e capi*, trad. it., Franco Angeli, Milano 2011.
- Scheler M. (1913-1916), *Il formalismo nell'etica e l'etica materiale dei valori*, trad. it., Bompiani, Milano 2013.
- Slote M., *The ethics of care and empathy*, Routledge, London and New York 2007.
- Smetana J., *Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments*, in M. Killen and J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development*, Erlbaum, Mahwah 2006, pp. 119-153.
- Smetana J., *Morality in context: abstractions, ambiguities, and applications*, in R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*, Vol. 10. Jessica Kingsley, London 1995, pp. 83-139.
- Stein E. (1950), *Essere finito e essere eterno*, trad. it., Città Nuova, Roma 1999.
- Stein E. ([1932-1933]/1994), *La struttura della persona umana*, trad. it., Città Nuova Editrice, Roma.
- Tronto J., *Moral Boundaries*, Routledge, London 1993.
- Turiel E., *Domain specificity in social interactions, social thought, and social development*, in «Child Development», 81, 2010, pp. 720-726.
- Turiel E., *The culture of morality: Social development, context, and conflict*, Cambridge University Press, Cambridge 2002.
- Turiel E., *The development of morality*, in W. Damon (Series Ed.) and N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3: Social, emotional, and personality development*, John Wiley, New York 1998, pp. 863-932.
- Trevarthen C., *Le emozioni nell'infanzia: regolatrici del controllo e delle relazioni interpersonali*, in C. Riva Crugnola (a cura di), *Lo sviluppo affettivo del bambino. Tra psicoanalisi e psicologia evolutiva*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1993, pp. 73-108.
- Valbusa F., *Divenir se stessi. Unicità e vocazione*. QuiEdit, Verona 2017
- Waddell M. (1998), *Mondi interni. Psicoanalisi e sviluppo della personalità*, trad. it., Bruno Mondadori, Milano 2000.
- Winnicott D. W., *I bambini e le loro madri*, trad. it., Raffaello Cortina, Milano 1987.
- Winnicott D.W. (1996), *Bambini*, trad. it., Raffaello Cortina Editore, Milano 1997.