

Philosophy for Children ed educazione emotiva. Un bilancio critico

ARIELE NICCOLI

Assegnista di ricerca – Italian University Line

Corresponding author: a.niccoli@iuline.it

Abstract. *Philosophy for Children* aims, among other things, to educate emotions through enhancing «caring thinking». The goal of this paper is to critically assess the Lipman-Sharp's theory of the emotions. It's firstly shown that P4C approach to emotion education rests on a theory that identifies emotions and evaluative judgments, then it's argued that it brings about an overintellectualization of the emotions. To conclude, it is suggested that P4C would benefit from theories of emotions that recognize a greater role to the body.

Keywords. Philosophy for Children - Emotions - Education - Judgmental Theory - Embodied Emotion

1. Introduzione

I fenomeni affettivi – come emozioni, sentimenti, umori – si sono imposti all'attenzione dei ricercatori di molteplici discipline in misura sempre maggiore da almeno tre decenni, tanto da poter parlare di una vera e propria «*affective turn*»¹. In particolare, è risultato evidente l'intimo rapporto tra dimensione affettiva e dimensione valutativa, rivelando così la cruciale importanza dei fenomeni affettivi per la sfera estetica e la sfera morale. Non soltanto, infatti, i fenomeni affettivi influenzano il pensiero cosciente o motivano questo o quel comportamento, ma si sono dimostrati aspetti costitutivi delle nostre facoltà valutative. In altre parole, la dimensione affettiva costituisce un accesso importante – secondo molti un accesso privilegiato – alla dimensione valoriale, fatto per cui senza un buono sviluppo dell'affettività è poco plausibile che ci si relazioni a questioni estetiche e morali con vitalità ed appropriatezza.

In accordo con la generale rivalutazione dell'affettività, anche le scienze della formazione – sia in Italia che nel panorama internazionale – hanno dedicato una notevole attenzione all'educazione affettiva, in particolare all'educazione delle emozioni, elaborando svariati approcci educativi finalizzati ad un loro sviluppo armonioso e positivo².

¹ F. Cova, J. Deonna, D. Sander, *Introduction: Moral Emotions*, in «Topoi», 34, 2015. La «svolta affettiva» entro cui gli autori inseriscono la loro trattazione delle emozioni morali ha portata multidisciplinare e coinvolge psicologia, neuroscienze, filosofia, scienze della formazione.

² Da qui in avanti la discussione sarà limitata alle emozioni ed ai sentimenti (rabbia, paura, gioia, vergogna,

Esiste, insomma, un consenso diffuso attorno ad almeno due punti-chiave: *primo*, che le emozioni siano educabili, ossia passibili di un processo di trasformazione che le conduca deliberatamente da una condizione meno desiderabile ad una condizione più desiderabile; *secondo*, che una buona educazione emotiva è una componente non trascurabile di una buona educazione estetica e morale, per cui fin dalla prima infanzia le varie agenzie formative dovrebbero includere le emozioni tra i propri ambiti d'azione, al fine di promuovere una maggiore sensibilità alla bellezza ed una maggiore capacità di impegno ed orientamento su questioni eticamente rilevanti³.

Sia a monte che a valle di tale consenso però, per così dire, le cose sono articolate, complesse e non prive di disaccordo. Da un lato, il dibattito teorico sulle emozioni è costituito da opzioni molto diverse, non solo a livello metodologico-disciplinare, ma anche in merito a questioni contenutistiche sostanziali: cosa sono le emozioni? Sono riducibili ad altri stati o hanno uno statuto proprio? L'espressione delle emozioni è parte dell'emozione stessa o no? Che ruolo ha il corpo nell'esperienza emotiva? Le attribuzioni di valore implicate nelle emozioni sono strettamente soggettive, dipendenti dalla cultura di riferimento o fanno presa su valori che hanno una certa oggettività? Entro quali limiti possiamo fidarci delle valutazioni veicolate dalle nostre emozioni? I giudizi morali dipendono dalle emozioni morali o viceversa? Le risposte possibili a questo genere di domande sono molteplici e, com'è facile intuire, aprono prospettive diverse sugli approcci formativi di educazione emotiva. Anche sul versante pratico le metodologie e le strategie per intervenire sulla vita emotiva al fine di rendere l'assetto affettivo equilibrato, maturo, intelligente o ben formato, possono differire sensibilmente l'una dall'altra.

In questo articolo esaminerò criticamente il contributo che la *Philosophy for Children* (P4C) intende offrire, attraverso l'esercizio del «pensiero *caring*» nel contesto di una comunità di ricerca filosofica, all'educazione emotiva. Nel primo paragrafo saranno individuati gli assunti teorici abbracciati da Matthew Lipman e Ann-Margaret Sharp – e di conseguenza dai vari studiosi ed educatori che si riferiscono al curriculum da loro messo a punto – rispetto alle emozioni, a partire dagli esordi della P4C fino agli articoli più recenti. Mostrerò poi come le posizioni teoriche fatte proprie dalla P4C riguardo alle emozioni si inscrivano in una precisa stagione della filosofia delle emozioni, in cui era prevalente una concezione di stampo marcatamente intellettualista. Nel terzo e nel quarto paragrafo illustrerò i meriti di tale approccio alle emozioni, ma argomenterò che, sulla scorta degli sviluppi e dei risultati raggiunti nel dibattito attuale, tali approcci sovra-intellettualizzano le emozioni, tralasciando la centralità del corpo, sia per la *com-*

indignazione, amore, odio, fiducia) lasciando da parte altri fenomeni affettivi quali umori, temperamenti, altre alterazioni somatiche (ansietà, euforia, scontentezza, eccitamento, fiacchezza). Le emozioni ed i sentimenti infatti, come si chiarirà più avanti, hanno una relazione con le nostre valutazioni tale che risultano soggette a vincoli razionali di appropriatezza, cosa che non vale per gli altri fenomeni affettivi.

³ Nel panorama pedagogico italiano si vedano, tra gli altri, F. Cambi, *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Ospedaletto, Pacini, 2015; M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci, La Nuova Italia Editrice, 1992; A. Mariani (a cura di), *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*, Roma, Anicia, 2018; L. Mortari, *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017. A livello internazionale, due articoli utili per un approccio filosofico-educativo alle varie opzioni in campo sulla relazione tra educazione affettiva ed etica normativa sono K. Kristjaánnson, *Emotion education without ontological commitment?*, in «Studies in Philosophy and Education», 3, 2010; B. Maxwell, R. Reichenbach, *Educating moral emotions: A praxiological analysis*, in «Studies in Philosophy and Education», 2, 2007.

preensione che per l'educazione delle emozioni. Tale discussione critica intende contribuire ad individuare i limiti entro cui l'azione educativa della P4C può promuovere un buono sviluppo emotivo e al contempo suggerire ulteriori piste di ricerca per approfondire le specificità e le potenzialità di questo approccio per l'educazione emotiva.

2. Gli assunti teorici sulle emozioni nella proposta di Lipman-Sharp

L'attenzione di Lipman alla dimensione affettiva costituisce uno degli aspetti distintivi della seconda edizione, pubblicata nel 2003, di *Thinking in Education*, il principale testo teorico di riferimento per il movimento educativo della *Philosophy for Children*. Rispetto alla prima edizione infatti, precedente di oltre vent'anni, l'autore intende offrire una concezione più inclusiva dell'insieme di abilità fondamentali (*basic skills*) che costituiscono la capacità complessiva di pensare o riflettere bene. Accanto al nucleo centrale di riflessione sulle abilità logico-argomentative che promuovono il pensiero critico (*critical thinking*) e la dimensione etico-sociale strutturata nella pratica della comunità di ricerca, troviamo trattati con pari dignità il pensiero creativo (*creative thinking*) ed il pensiero *caring* (*caring thinking*)⁴.

Il pensiero *caring*, nella articolazione tripartita proposta da Lipman, è sicuramente l'ambito maggiormente connesso con l'affettività, in quanto riflessione che coinvolge ciò che abbiamo a cuore, ciò che ci mobilita maggiormente e verso cui abbiamo atteggiamenti «caldi», affettivamente carichi.

Secondo Sharp il pensiero *caring* presenta quattro aspetti, i quali coinvolgono tutti le emozioni. Il pensiero valutativo (*valuational thinking*) riguarda oggetti particolari a cui siamo legati per la loro rilevanza per la nostra vita, gli atteggiamenti e i comportamenti che apprezziamo (o meno) in noi e negli altri, ma anche i valori più astratti che sottendono i principi etici di una data società o di un dato individuo. L'esercizio del pensiero valutativo è orientato ad articolare le ragioni che giustificano la sensibilità che si manifesta nelle nostre scelte, nei nostri impegni e nelle nostre emozioni. Il pensiero affettivo (*affective thinking*) riguarda il riconoscimento e la familiarità con le emozioni ed i sentimenti nostri ed altrui, il modo in cui ci fa sentire – ad esempio – un episodio di rabbia, vergogna o indignazione. È finalizzato a sviluppare uno spiccato atteggiamento empatico, la capacità di assumere la prospettiva dell'altro e il desiderio di gestire pacificamente le reazioni emotive che avvengono in un dato contesto. Il pensiero attivo (*active thinking*) consiste nella capacità di farsi coinvolgere pienamente da una causa e interessarsi ad essa con passione. Esplora il linguaggio e gli atteggiamenti che consentono di sostenere una credenza e promuove la motivazione ad agire in favore di una certa prospettiva. Infine, il pensiero normativo (*normative thinking*) si interroga non tanto sullo stato effettivo delle cose, quanto su come le cose potrebbero o dovrebbero essere, sia su un piano generale come quello dei diritti umani o delle questioni bioetiche ed ambientali, sia sul piano della condotta individuale⁵.

⁴ M. Lipman, *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 2003², trad. it. *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005. Per una presentazione sintetica, esaustiva e puntuale sull'approccio Lipman-Sharp si veda J. Oyler, *Philosophy with Children: the Lipman-Sharp Approach to Philosophy for Children*, in M. A. Peters (a cura di), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapore, Springer Nature, 2017.

⁵ A. M. Sharp, *Education of The Emotions in The Classroom Community of Inquiry*, in «Gifted Education International», 22, 2007.

Com'è chiaro, tutti gli aspetti del pensiero *caring*, non solo *vertono su* atteggiamenti e temi che chiamano in causa la nostra affettività, ma al contempo *prevedono il coinvolgimento* di emozioni e sentimenti: l'empatia verso gli altri, la fiducia per poter esprimere le proprie preferenze valoriali, la rabbia e l'indignazione per osteggiare una credenza ritenuta immorale, la speranza per motivare la difesa di un valore, la meraviglia e l'ammirazione per esplorare la bellezza di un'opera o di un gesto, e così via. Se il pensiero *caring* consistesse esclusivamente in una pratica di chiarificazione concettuale *sulle* emozioni sarebbe poco plausibile l'ambizione di poter educare le disposizioni emotive stesse, così da promuovere, attraverso il dialogo della comunità di ricerca, lo sviluppo di individualità capaci di empatia, orientate alla non-violenza e abili nel coltivare le emozioni che supportino una società democratica. Quando Lipman si chiede se parlare di educazione emotiva significa considerare le emozioni come materia di studio o, invece, considerare le emozioni in quanto fenomeni attivi nel processo educativo ed oggetto di formazione, è chiaramente interessato alla seconda opzione⁶.

Vediamo dunque più da vicino qual è la teoria delle emozioni abbracciata da Lipman e Sharp, sulla quale riposa la convinzione che una pratica dialogica – condotta in comunità – a partire da un contenuto testuale specifico (il curriculum della P4C) possa influire sulle disposizioni affettive di coloro che vi partecipano.

Già nel 1995, in *Using Philosophy to Educate Emotions*, Lipman assume una posizione netta nel campo della filosofia delle emozioni, affermando che «si può sostenere che *le emozioni sono giudizi* e sono, in certa misura, frutto di scelta [...] I bambini possono imparare a distinguere modi di sentire ragionevoli da modi irragionevoli, tanto quanto possono imparare a distinguere modi ragionevoli di fare inferenze da modi irragionevoli [...]. Gradualmente, imparano a coltivare disposizioni di autocritica ed autocontrollo, grazie alle quali non permettono a sé stessi inferenze non valide ed emozioni inappropriate, mentre si permettono il contrario»⁷. Più di vent'anni dopo Sharp sostiene la medesima posizione, secondo cui le emozioni sono una forma di giudizi di valore, giudizi che orientano la nostra attenzione su ciò che è rilevante: «E tuttavia la comunicazione di ciò che è rilevante poggia su un giudizio di rilevanza. Solo il giudizio che qualcosa di fronte a noi è degno di essere notato e di motivare azioni conseguenti. Perché? Perché lo troviamo sconcertante, minaccioso, rattristante, perché suscita sentimenti di meraviglia, curiosità, rabbia, compassione o indignazione, e quindi è degno della nostra ricerca comune»⁸.

L'assimilazione, o addirittura l'identificazione delle emozioni con i giudizi di valore, si riflette direttamente su due aspetti strettamente pedagogici della P4C. Su un piano metodologico, lo strumento principale di educazione delle emozioni messo in campo dalla P4C è il linguaggio verbale, a vari livelli. Insegnare a padroneggiare il vocabolario emotivo è considerato il primo passo che si deve fare per educare le emozioni, perché se le emozioni sono giudizi di valore significa che il loro contenuto ha forma proposizionale, e quindi la padronanza di concetti quali «rabbia», «offesa», o «torto» costituisce un prerequisito essenziale per l'educazione emotiva. Inoltre, l'attività di formazione vera

⁶ M. Lipman, *Thinking in Education*, cit., p. 127.

⁷ M. Lipman, *Using Philosophy to Educate Emotions*, in «Analytic Teaching and Philosophical Praxis», 2, 1995, traduzione e corsivo dell'autore. A conoscenza di chi scrive, si tratta della prima pubblicazione in cui Lipman affronta il tema delle emozioni.

⁸ A. M. Sharp, *Education of The Emotions in The Classroom Community of Inquiry*, cit., traduzione dell'autore.

e propria, ossia di raffinamento delle disposizioni affettive, è affidata alla pratica dialogica, costituita principalmente da contenuti articolati in forma proposizionale⁹. Su un piano normativo, l'obiettivo formativo in gioco è di promuovere lo sviluppo di emozioni «ragionevoli», che vuol dire innanzitutto promuovere lo sviluppo di emozioni che scaturiscono da «buone ragioni»¹⁰.

Nel prossimo paragrafo, dopo aver sottolineato i punti di forza degli approcci teorici che assimilano le emozioni a giudizi valutativi, presenterò alcune obiezioni – ad oggi largamente accolte e consolidate nel dibattito filosofico – che mettono in guardia contro le interpretazioni che tendono ad una radicale intellettualizzazione delle emozioni.

3. Le emozioni come giudizi di valore. Meriti e limiti delle teorie giudicative delle emozioni

Come abbiamo visto, secondo Lipman e Sharp le emozioni *consistono in* giudizi di valore. Secondo questo approccio, rappresentato ad esempio dalle teorie di Martha Craven Nussbaum e Robert Solomon, le emozioni sono dei fenomeni il cui contenuto è strutturato in forma analoga al contenuto di un giudizio di tipo valutativo¹¹. Provare un'emozione, in altre parole, comporta l'affermazione e la credenza di un giudizio che assegna un valore ad un dato oggetto, come ad esempio «questo scherzo è divertente» (relativamente ad un episodio di divertimento), «il tono di voce del professore è offensivo» (rabbia), «il trattamento ricevuto da Giovanni è ingiusto» (indignazione), e simili. L'elemento concettuale-proposizionale, in una parola *intellettuale* – sotto forma di giudizio di valore – è ritenuto la componente essenziale degli stati emotivi.

Questo approccio ha avuto l'importantissimo merito di criticare l'idea, molto diffusa nella cultura occidentale, secondo cui le emozioni – o passioni – sarebbero forze cieche e dirompenti che ci travolgono, compromettono la nostra lucidità e minano la correttezza della nostra condotta. L'analisi delle emozioni in termini di giudizi di valore ha infatti segnato la stagione filosofica – tra gli anni Settanta e Ottanta del Novecento – in cui le emozioni sono tornate ad essere un tema molto discusso e ha consentito di includerle a pieno titolo nella sfera della ragione e della responsabilità (e dunque dell'educazione). In particolare, le teorie giudicative delle emozioni hanno messo in luce due importanti aspetti delle emozioni che sono rimasti un'eredità stabile nel dibattito.

In primo luogo, *le emozioni sono stati intenzionali*¹². Questo significa che le emozioni, come le credenze o le percezioni – e diversamente da uno stato somatico come la nausea o la fatica – sono rivolte a qualcosa. L'idea che nel provare un'emozione determi-

⁹ M. Lipman, *Thinking in Education*, cit., pp. 149 e segg. È molto significativo che in *Thinking in Education* Lipman ammetta esplicitamente che la sua fonte primaria in merito alle emozioni sia il lavoro di C. Z. Elgin, *Considered Judgment*, Princeton, Princeton University Press, 1996, che, come risulta evidente fin dal titolo, è uno studio sulla facoltà di giudizio.

¹⁰ M. C. Carvalho, D. Mendoca, *Thinking as a Community. Reasonableness and Emotions*, in M. R. Gregory, J. Haynes, K. Murrin, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, New York, Routledge, 2017.

¹¹ M. C. Nussbaum, *Upheavels of Thought. The intelligence of Emotions*, New York, Cambridge University Press, 2001, trad. it., *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino, 2004; R. C. Solomon, *On Emotion as Judgments*, in «American Philosophical Quarterly», 2, 2017.

¹² In questo uso tecnico del termine, come spiegato di seguito, «intenzionale» non significa «volontario» e si distingue dunque dall'*intender fare* qualcosa.

nati aspetti del mondo si rendano manifesti alla coscienza del soggetto è stata trattata, in filosofia, facendo ricorso alla nozione di *intenzionalità*. Secondo una tradizione che risale – nel pensiero contemporaneo – a Franz Brentano ed Edmund Husserl e che attraversa la gran parte della filosofia della mente contemporanea, l'intenzionalità è la proprietà che caratterizza in senso proprio e generale la coscienza, in quanto *coscienza di qualcosa*. In termini generali, la nozione di intenzionalità si riferisce al fatto che la coscienza è un'apertura sul mondo, un intreccio di aspetti cognitivi, valoriali e pratici che sono complessivamente orientati e diretti verso il mondo. L'analisi della relazione tra le emozioni ed i loro oggetti proposta dalle teorie giudicative sottolinea precisamente la capacità delle emozioni di riferirsi a qualcosa che è per noi un (dis)valore: nella vergogna qualcosa è giudicato come vergognoso, nella rabbia come offensivo, nell'indignazione come ingiusto, nel disgusto come disgustoso, e così via¹³. Le emozioni, cioè, sono stati affettivi aperti verso il mondo, orientati verso un oggetto di cui rendono manifesti determinati aspetti. Sostenere che le emozioni sono intenzionali, che stabiliscano una relazione con un determinato oggetto, non significa semplicemente sostenere che abbiano una causa o che un certo oggetto o situazione le provochino. Significa piuttosto che le emozioni *rivelano o rappresentano qualcosa* che per noi è rilevante, ed è in virtù della loro intenzionalità che le emozioni possono essere considerate come fenomeni passibili di minore o maggiore appropriatezza, e dunque passibili di essere sviluppate in forme migliori, più adeguate o pertinenti – in una parola, passibili di educazione.

In secondo luogo, *le emozioni sono forme di valutazione*. Le emozioni infatti hanno strettamente a che fare con le attribuzioni di valore, con il modo in cui oggetti e situazioni ci suscitano approvazione o biasimo, attrazione o repulsione. Con il termine 'valore', qui, non intendiamo riferirci a valori o ideali astratti come «solidarietà» o «libertà», ma più semplicemente a quegli aspetti o proprietà che rendono ai nostri occhi un certo oggetto «divertente», «bello», «deprecabile», «pauroso», e così via. Come abbiamo già rilevato, il linguaggio ordinario suggerisce un forte legame tra emozioni e valore, dato che molti termini valutativi condividono la radice di termini che si riferiscono ad emozioni, come «ammirevole», «disgustoso», «disprezzabile», «vergognoso», «stupefacente» e simili. Le teorie giudicative hanno messo in chiaro che provare una certa emozione implica sempre un riferimento al modo in cui chi la prova valuta un certo oggetto (situazione, credenza, atteggiamento). Oltre ad essere in sintonia con il linguaggio ordinario, pensare che le emozioni siano in relazione con i valori ha il merito teorico di offrire un elegante criterio di individuazione. Ogni singola emozione, infatti, può essere rivolta agli oggetti più disparati. Che cosa rende la paura di un ragno, la paura di un esame e la paura del buio lo stesso tipo di emozione? Pensare la paura come un giudizio rispetto al pericolo rende facilmente comprensibile come una data emozione, relazionata ad un dato valore, possa rivolgersi ad una molteplicità di oggetti particolari pur mantenendo la sua unità¹⁴.

Accanto ai loro indubbi meriti, tuttavia, le teorie giudicative sono state sottoposte a dure critiche, poiché troppo sbilanciate verso una interpretazione intellettualistica delle

¹³ Una discussione approfondita sui vari sensi in cui un'emozione può essere rivolta ad un oggetto si trova in R. De Sousa, *The Rationality of Emotion*, London, MIT Press, 1987.

¹⁴ L'idea che le emozioni abbiano come *oggetto formale* un dato valore che può essere esemplificato da molteplici *oggetti particolari* è stata introdotta nel dibattito da A. Kenny, *Action, Emotion and Will*, London, Routledge and Kegan Paul, 1963.

emozioni, a discapito della dimensione esperienziale, sentita a livello del corpo, così evidente nella maggioranza degli episodi emotivi. Gli argomenti che sono stati mossi contro le teorie che caratterizzano le emozioni come giudizi valutativi si concentrano attorno a tre temi principali¹⁵. Innanzitutto, identificare emozioni e giudizi non rende conto della fenomenologia corporea che le emozioni mostrano. In particolare, avere una certa credenza o giudizio, non è una condizione necessaria per avere l'emozione corrispondente: ad esempio, posso benissimo affermare e credere che un comportamento discriminatorio sia ingiusto senza provare indignazione. La riduzione di un'emozione ad un giudizio di valore non spiega il ruolo che gioca lo specifico *effetto che fa* sentire una determinata emozione: il ribollire esplosivo della rabbia, il morso affannoso della gelosia o la tensione vigile della paura divengono caratteristiche marginali e svuotate di ogni forza esplicativa. Secondariamente, possiamo provare emozioni in evidente contraddizione con giudizi che riteniamo veri. Posso essere perfettamente consapevole che parlare in pubblico non costituisce un pericolo e tuttavia continuare a provare paura ogni volta che mi capita di dover parlare in pubblico. Se adotto una teoria giudicativa delle emozioni, l'analisi delle situazioni in cui le mie emozioni e le mie credenze non convergono, cosa peraltro piuttosto comune, diviene problematica: dovrei sostenere che al contempo giudico che parlare in pubblico non è pericoloso (la mia credenza) e che parlare in pubblico è pericoloso (la mia paura). Infine, le teorie giudicative, assegnando un ruolo cruciale alla dimensione concettuale del contenuto delle emozioni, sono in netto contrasto con le evidenze secondo cui esiste una forte continuità – sia a livello biologico che funzionale – fra le emozioni degli umani adulti, degli umani in età prelinguistica e di molti mammiferi non umani.

Per comprendere a fondo le emozioni, insomma, occorre considerare maggiormente la dimensione corporea e la natura incarnata della mente, senza con ciò rinunciare al fatto che le emozioni costituiscano forme di valutazione che possono essere più o meno appropriate, e che possono essere educate. Le due idee-chiave da riconciliare dunque, sono (a) che le emozioni sono modi peculiari di apprendere aspetti salienti – ossia carichi di valore – dell'ambiente e (b) che le emozioni sono esperienze essenzialmente sentite a livello corporeo.

4. Comprensione emotiva e corporeità

Nel tentativo di integrare le idee messe in chiaro dalle teorie giudicative – le emozioni in quanto stati intenzionali rivolti al valore – con le evidenze riguardo alla centralità del corpo per comprendere le emozioni, il paradigma che si sta imponendo come il più adeguato è il paradigma dell'*embodied cognition*, o mente incarnata: «parlare di mente incarnata non significa d'altro canto solo sottolineare il ruolo che il corpo riveste nell'attività cognitiva, mediante la sistematica e fondamentale interdipendenza fra disponibilità di informazione sensoria e comportamento di risposta motoria. Insieme all'attività esplorativa e agentiva, la teoria della *embodied cognition* serve anche a render conto dell'aspetto propriamente affettivo e recettivo, quello cioè maggiormente connesso alla sfera

¹⁵ Per motivi di spazio non posso qui ripercorrere in dettaglio gli argomenti anti-cognitivistici. Per un bilancio critico complessivo delle teorie che assimilano le emozioni ai giudizi si veda A. Scarantino, *Insights and Blindspots of the Cognitivist Theory of Emotions*, in «The British Journal for the Philosophy of Science», 4, 2010.

emotiva»¹⁶.

La maggior parte dei filosofi che si occupano di emozioni entro tale cornice – o, più in generale, che riconoscono un ruolo centrale alla corporeità– concordano nel ritenere che le emozioni siano essenzialmente esperienze *sentite*, la cui comprensione non può fare a meno della prospettiva in prima persona: «risulta in altri termini impossibile, nel fornire un'analisi descrittiva dello stato emotivo, estirpare da quello stesso stato *l'effetto che fa* provare una certa emozione, o, meglio, quel *certo* effetto che fa provare quella determinata emozione»¹⁷. In altre parole, le emozioni presentano una fenomenologia *sui generis*, irriducibile sia a processi che si svolgono a livello sub-personale (ad es. meccanismi neurali o alterazioni cardiovascolari) sia alla fenomenologia di altri stati mentali o coscienziali (ad es. giudizi o percezioni)¹⁸.

La fenomenologia di un episodio emotivo rivela, innanzitutto, la presenza di *un insieme di sensazioni corporee e di orientamento all'azione*: un accesso di rabbia può essere descritto facendo riferimento all'accelerazione del battito cardiaco e del respiro, alla tensione muscolare delle braccia, ai pugni e alle mandibole serrate, alla voce tesa, e tutto ciò converge nel preparare l'organismo ad uno scontro o alla rimozione di un ostacolo; un episodio di vergogna può essere descritto facendo riferimento al sangue ed al calore che divampano sul volto, allo sguardo che rifugge, alle spalle che si incurvano o al ritrarsi dell'intera postura, e tutto ciò converge nella tendenza a sparire dalla vista di qualcuno. Inoltre, provare una certa emozione comporta anche un certo grado di piacevolezza o spiacevolezza, l'esperienza emotiva appare polarizzata, nel senso che ha una valenza positiva o negativa. Alcune emozioni come la gioia, il sollievo o l'ammirazione sono piacevoli, altre, come la tristezza o la paura, sono spiacevoli e perfino dolorose. Altre ancora, come la nostalgia o la rabbia, sembrano includere (come in un gusto agrodolce) venature sia piacevoli che spiacevoli¹⁹.

Le teorie delle emozioni che assegnano un ruolo centrale alla fenomenologia corporea difendono, in vari modi, l'idea che l'esperienza emotiva coinvolga *essenzialmente* le sensazioni date da varie alterazioni somatiche²⁰. Questo approccio, secondo cui *la coscienza delle modificazioni corporee costituisce l'emozione*, trova i suoi due più noti pionieri in William James e Carl Lange. In breve, la teoria di James sostiene che un'emo-

¹⁶ R. Lanfredini, *La struttura fenomenologica dell'emozione*, in G. Matteucci, M. Portera (a cura di), *La natura delle emozioni*, Milano-Udine, Mimesis, 2014 p. 124. Per un lavoro che colloca il tema generale dell'apprendimento trasformativo degli affetti entro la cornice teorica dell'*embodied cognition* si veda M. Maiese, *Transformative Learning, Enactivism and Affectivity*, in «Studies in Philosophy and Education», 2015, DOI 10.1007/s11217-015-9506-z.

¹⁷ Ivi, p. 113. Altri metodi di indagine, ad esempio nelle neuroscienze, considerano poco o del tutto irrilevante l'esperienza cosciente delle emozioni, e si rivolgono ai processi sub-personali che sottendono l'esperienza emotiva (attivazioni neurali, cambiamenti nel sistema endocrino, alterazioni cardiovascolari, etc.). Una notevole eccezione è costituita dal programma di ricerca sugli stati affettivi proposto da Jaac Panksepp.

¹⁸ Si veda J. Mitchell, *The Irreducibility of Emotional Phenomenology*, in «Erkenntnis», 2018, DOI 10.1007/s10670-018-0075-8.

¹⁹ La ripartizione delle emozioni in positive e negative, per quanto diffusa, è stata oggetto di convincenti discussioni critiche. Per una discussione rilevante per l'ambito educativo si veda K. Kristjansson, *On the Very Idea of Negative Emotions*, in «Journal for the Theory of Social Behaviour», 33, 2003.

²⁰ Per una presentazione critica della opposizione tra teorie somatiche e teorie cognitive delle emozioni si veda M. Maiese, *How can emotions be both cognitive and bodily?*, in «Phenomenology and the Cognitive Sciences», 4, 2014, DOI 10.1007/s11097-014-9373-z.

zione sia *identificata e costituita* dalle sensazioni che il soggetto prova a livello somatico, provocate da certi oggetti o fatti. Le emozioni dunque, in questa prospettiva, consistono nella consapevolezza che un insieme di alterazioni caratteristiche per ogni tipo di emozione (battito cardiaco, frequenza respiratoria, modulazione della voce, espressione facciale e così via) sta avvenendo nel proprio corpo. James illustra la sua tesi secondo cui *sentire* determinati cambiamenti nel corpo è l'emozione stessa con questo famoso esperimento mentale: 'è del tutto impossibile pensare che genere di emozione di paura rimarrebbe, se le sensazioni dei battiti accelerati, del respiro corto, delle labbra tremanti, degli arti indeboliti, di pelle d'oca, di agitazioni viscerali, non fossero presenti'²¹. Come si può vedere, l'analisi delle emozioni come giudizi mette capo ad una concezione *disincarnata* delle emozioni stesse. L'esperimento mentale di James, diversamente, mostra che il *corpo sentito* – o in altre parole l'esperienza delle risposte periferiche scatenate da un certo oggetto – costituisce la sostanza stessa delle emozioni²².

Secondo le teorie delle emozioni che si inscrivono nell'approccio della *embodied cognition*, la fenomenologia delle emozioni rivela non solo la presenza essenziale, nell'emozione, del corpo sentito, affetto da un insieme caratteristico di sensazioni (tesi-chiave di James-Lange). Inoltre, rivela che nell'emozione il corpo è predisposto ed orientato ad *agire* in un modo significativo e caratteristico per ogni tipo di emozione. È importante notare che l'*espressione* delle emozioni è a tutti gli effetti una forma di azione, nel senso che prevede l'attivazione del sistema motorio a vari livelli: mimica del volto, modulazione della voce, postura. Il gesto espressivo legato ad un'emozione – dal sorriso che apre il volto nella gratitudine ai pugni e le mandibole serrate nella rabbia – si trova in radicale continuità con l'esperienza emotiva, con l'azione che eventualmente consegue allo scatenarsi dell'emozione e con la dinamica comunicativa entro cui l'emozione prende corpo.

Si può notare facilmente come questa impostazione sia lontana dall'immagine che ci restituisce pensare le emozioni come giudizi. Il giudizio infatti, per quanto emerga in un contesto dialogico, ha una forma innanzitutto proposizionale il cui contenuto può essere ugualmente detto e pensato, non richiede il coinvolgimento globale del corpo e consente una comunicazione in cui l'espressione è affidata ad un codice simbolico (il linguaggio). Le emozioni di contro, come si è visto, sono un atteggiamento globale in cui l'intero corpo reagisce ad un oggetto carico di valore, atteggiamento in cui esperienza in prima persona ed espressione motoria sono un tutt'uno inestricabile. Dato che la *Philosophy for Children* affonda esplicitamente le proprie radici nella filosofia di John Dewey, occorre notare come siano proprio alcune intuizioni deweyane che stanno alla base dei più avanzati approcci di *embodied cognition*²³. Secondo Dewey «dal punto di vista di chi ha un'e-

²¹ W. James, *What is an Emotion?*, in «Mind», 9, 1984, traduzione dell'autore.

²² Non si vuole qui sostenere che la teoria di James sia valida esattamente come formulata dal suo autore. Anche la teoria somatica di James-Lange ha ricevuto numerose critiche, così come la sua riformulazione contemporanea più nota, avanzata da J. Prinz, *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotions*, New York, Oxford University Press, 2004. Il punto che si intende sottolineare è che l'intuizione centrale jamesiana sul ruolo del corpo nelle emozioni – che le teorie giudicative tendono a dismettere – è invece un caposaldo nel dibattito attuale sulle emozioni.

²³ Questa circostanza è piuttosto paradossale: un approccio di matrice dichiaratamente deweyana sostiene una teoria delle emozioni che, come abbiamo visto, tende ad una loro sovra-intellettualizzazione, mentre proprio gli studiosi che lavorano ad un approccio incarnato della mente trovano in Dewey uno dei loro ispiratori principali. La mia ipotesi in merito è che Lipman e Sharp – nonostante la loro estrazione pragmatista – abbia-

sperienza emozionale, non esiste un'espressione emozionale. La chiamiamo espressione quando la osserviamo dal punto di vista dell'osservatore [...] Per un osservatore i miei gesti di rabbia sono segnali espressivi, indicazioni; ma di certo per me che li faccio non lo sono. Giudicare questi gesti come primariamente espressivi significa cadere nella fal-lacia dello psicologo: confondere il punto di vista di chi osserva e spiega con quello del fatto osservato [...] L'idea che siano l'espressione di un'emozione preesistente complica la spiegazione dei fatti»²⁴. Questo significa che un'emozione è l'insieme di gesti espressivi e di preparazione all'azione che mi fa sentire in un certo modo, globalmente e a livello del corpo.

Secondo le teorie giudicative, abbiamo detto, un episodio di paura dev'essere analizzato nei termini di un giudizio di valore: provare paura equivale ad affermare un giudizio nella forma «l'oggetto x è pericoloso». Abbiamo visto però che ci sono buone ragioni per riconoscere una maggiore importanza al ruolo giocato dalla dimensione corporea e agentiva. Secondo un approccio alle emozioni che consideri la natura incarnata della mente e della cognizione, dunque, un episodio di paura dev'essere analizzato in termini di esperienza sentita, di attivazione sensori-motoria e di interazione corpo-ambiente: provare paura equivale a sentire nel corpo che ci si prepara ad affrontare un pericolo.

Durante un episodio emotivo di paura, quindi, si ha la *consapevolezza corporea* (*bodily awareness*) di essere di fronte al pericolo, poiché sentiamo il nostro corpo, globalmente, prepararsi alla difesa o all'attacco, nella rabbia sentiamo il corpo prepararsi a reagire in vari modi a qualcosa di offensivo o limitante, nella tristezza sentiamo il corpo privato della possibilità di interagire con qualcosa di caro, e così via. L'idea di *atteggiamento corporeo sentito* (*felt bodily attitude*), insomma, sembra poter riconciliare i due punti-chiave attorno a cui si è strutturato il dibattito contemporaneo sulle emozioni: (a) che le emozioni sono modi peculiari di apprendere aspetti salienti – ossia carichi di valore – dell'ambiente e (b) che le emozioni sono esperienze essenzialmente sentite a livello corporeo.

La corporeità, per concludere, sembra essenziale alla comprensione emotiva in due sensi fondamentali. Innanzitutto, come abbiamo visto, fare appello alla corporeità risulta necessario per comprendere a fondo le emozioni in quanto oggetto di indagine. Inoltre, ed ancora più importante, la corporeità sembra essere la dimensione attraverso cui si realizza la nostra comprensione emotiva, che costituisce un tipo di accesso privilegiato alla sfera valoriale.

5. Conclusione e prospettive di ricerca

Abbiamo visto come tra gli obiettivi pedagogici della P4C vi sia, attraverso l'esercizio del pensiero *caring* nella comunità di ricerca, quello di favorire un buono sviluppo delle emozioni. Le emozioni infatti sottendono in modo significativo le nostre scelte e le nostre concezioni valoriali, per cui dovrebbero essere un aspetto fondamentale di

no accolto una lettura delle emozioni di stampo intellettualista perché interessati innanzitutto a combattere lo stereotipo delle emozioni in quanto forze cieche, a-razionali e dunque non educabili.

²⁴ J. Dewey, *The Theory of Emotion I: Emotional Attitudes*, in «Psychological Review», 1, 1984, p. 555, citato in F. Caruana, M. Viola, *Come funzionano le emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2018, pp.133-134.

ogni educazione in ambito estetico e morale. La P4C intende promuovere una emotività consapevole, ragionevole e ben integrata con le proprie capacità riflessive, in modo da sostenere la formazione di individui capaci di partecipare a pratiche di tipo democratico e non violento.

Nel complesso gli obiettivi formativi della P4C sono coerenti con la generale rivalutazione delle emozioni come fenomeni che costituiscono un accesso privilegiato alla conoscenza valutativa ed un ingrediente essenziale a livello motivazionale ed agentivo nelle questioni più rilevanti per la nostra vita. Tuttavia, la specifica concezione delle emozioni abbracciata dai teorici della P4C sembra risentire di un eccessivo intellettualismo, caratteristico nel dibattito filosofico sulle emozioni del periodo in cui furono gettate le basi teoriche della P4C.

Come spero di aver mostrato, infatti, a differenza della valutazione espressa in un giudizio, le emozioni realizzano delle valutazioni innanzitutto attraverso il coinvolgimento del corpo. Di conseguenza, mentre è perfettamente ragionevole pensare di esercitare una buona facoltà di giudizio rimanendo seduti ed impegnandosi in un dialogo, sembra più problematico pensare di esercitare buone emozioni attraverso una pratica in cui il coinvolgimento corporeo è minimale, la dimensione espressiva è limitata alla mimica del volto e alla modulazione del tono della voce e le possibilità di azione sono limitate fondamentalmente all'uso del linguaggio.

In conclusione, il presente studio suggerisce che il movimento educativo della P4C – in particolare riguardo all'educazione al pensiero *caring* – trarrebbe grande vantaggio dalle teorie sulle emozioni che danno risalto al ruolo della corporeità nella vita affettiva, evitando di trattare le emozioni in termini intellettualistici²⁵. In particolare, i nodi teorici che sembra importante chiarire in vista di un avanzamento delle basi teoriche della P4C riguardano una più dettagliata concezione del rapporto tra emozioni-giudizi di valore e, di conseguenza, una articolazione di quali tipi di esperienza emotiva possono effettivamente essere educati nel contesto pedagogico della comunità di ricerca filosofica²⁶.

Bibliografia

- Cambi F., *La forza delle emozioni: per la cura di sé*, Ospedaletto, Pacini, 2015.
 Caruana F., Viola M., *Come funzionano le emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2018.
 Carvalho M. C., Mendonça D., *Thinking as a Community. Reasonableness and Emotions*, in M. R. Gregory, J. Haynes, K. Murriss, *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children*, New York, Routledge, 2017.
 Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, Scandicci, La Nuova Italia, 1992.
 Cova F., Deonna J., Sander D., *Introduction: Moral Emotions*, in «Topoi», 34, 2015.

²⁵ Per una introduzione in lingua italiana attenta ad integrare prospettive filosofiche e neuroscientifiche si veda F. Caruana, M. Viola, *Come funzionano le emozioni*, Bologna, Il Mulino, 2018. Per approfondire la teoria delle emozioni nel contesto filosofico della embodied cognition si veda R. Hufendiek, *Embodied Emotions. A Naturalist Approach to a Normative Phenomenon*, New York, Routledge, 2016.

²⁶ Per un contributo sulla corporeità nella P4C si veda S. Scrapa, *Corporeity and Human Movement in Philosophical Dialogue*, in M. Santi, S. Oliverio (a cura di), *Educating for Complex Thinking through Philosophical Inquiry. Models, Advances and Proposals for the New Millennium*, Napoli, Liguori, 2012, pp. 169-182.

- De Sousa R., *The Rationality of Emotion*, London, MIT Press, 1987.
- Dewey J., *The Theory of Emotion I: Emotional Attitudes*, in «Psychological Review», 1, 1984
- Elgin C. Z., *Considered Judgment*, Princeton, Princeton University Press, 1996.
- Hufendiek R., *Embodied Emotions. A Naturalist Approach to a Normative Phenomenon*, New York, Routledge, 2016.
- Kenny, *Action, Emotion and Will*, London, Routledge and Kegan Paul, 1963.
- Kristjánsson K., *Emotion education without ontological commitment?*, in «Studies in Philosophy and Education», 3, 2010.
- Kristjánsson K., *On the Very Idea of Negative Emotions*, in «Journal for the Theory of Social Behaviour», 33, 2003.
- Lanfredini R., *La struttura fenomenologica dell'emozione*, in G. Matteucci, M. Portera (a cura di), *La natura delle emozioni*, Milano-Udine, Mimesis, 2014, pp. 109-127.
- Lipman M., *Thinking in Education*, New York, Cambridge University Press, 2003², trad. it. *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero, 2005.
- Lipman M., *Using Philosophy to Educate Emotions*, in «Analytic Teaching and Philosophical Praxis», 2, 1995.
- Maiese M., *Transformative Learning, Enactivism and Affectivity*, in «Studies in Philosophy and Education», 2015, DOI 10.1007/s11217-015-9506-z.
- Mariani A. (a cura di), *Educazione affettiva. L'impegno della scuola attuale*, Roma, Anicia, 2018.
- Maxwell R., Reichenbach, *Educating moral emotions: A praxiological analysis*, in «Studies in Philosophy and Education», 2, 2007.
- Mitchell, *The Irreducibility of Emotional Phenomenology*, in «Erkenntnis», 2018, DOI 10.1007/s10670-018-0075-8.
- Mortari L., *La sapienza del cuore. Pensare le emozioni, sentire i pensieri*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2017.
- Nussbaum M. C., *Upheavels of Thought. The intelligence of Emotions*, New York, Cambridge University Press, 2001, trad. it., *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, il Mulino, 2004.
- Oyler J., *Philosophy with Children: the Lipman-Sharp Approach to Philosophy for Children*, in M. A. Peters (a cura di), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, Singapore, Springer Nature, 2017.
- Prinz J., *Gut Reactions: A Perceptual Theory of Emotions*, New York, Oxford University Press, 2004.
- Scarantino A., *Insights and Blindspots of the Cognitivist Theory of Emotions*, in «The British Journal for the Philosophy of Science», 4, 2010.
- Sharp A. M., *Education of The Emotions in The Classroom Community of Inquiry*, in «Gifted Education International», 22, 2007.
- Solomon R. C., *On Emotion as Judgments*, in «American Philosophical Quarterly», 2, 2017.