

Miranda Boldrini

Educazione come trasformazione nell'etica della cura

(doi: 10.1414/104877)

Iride (ISSN 1122-7893)

Fascicolo 1, gennaio-aprile 2022

Ente di afferenza:

Università la Sapienza di Roma (Uniroma1)

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

Educazione come trasformazione nell'etica della cura **Miranda Boldrini**

1. In questo contributo vorrei considerare la concezione dell'educazione morale che emerge nel quadro dell'etica della cura, attraverso il confronto con alcune linee wittgensteiniane dell'etica, in particolare con la linea del perfezionismo morale inaugurata da Stanley Cavell¹.

La riflessione sull'educazione morale è centrale nell'etica della cura già dalle sue origini, a partire da una questione di fondo che riguarda lo sviluppo morale. È esemplare in questo senso il testo di Carol Gilligan *In a Different Voice (Con voce di donna)*, pubblicato nel 1982, considerato alle origini dell'etica della cura. In questo testo, la cura viene concettualizzata come una dimensione ordinaria della vita morale ma negletta su un piano tanto teorico – della filosofia e delle scienze sociali – quanto politico, laddove la prospettiva della cura emerge come prospettiva morale preponderante di bambine e donne intervistate da Gilligan nei suoi studi di psicologia sociale. Tale concettualizzazione dell'etica della cura avviene precisamente nell'ambito delle ricerche di Gilligan sulla psicologia dello sviluppo morale.

Nella riflessione successiva di Gilligan, più precisamente, viene articolata l'idea secondo cui l'educazione sia il luogo in cui vengono coltivate quelle differenze di genere che si ripercuotono nel fatto che, come emerge dai suoi studi, le bambine appaiono come maggiormente orientate a sviluppare una prospettiva morale relazionale incentrata sulla cura e la responsabilità, mentre i bambini verso una visione morale basata sulle idee di giustizia e di dovere. Nella prospettiva di Lawrence Kohlberg, psicologo dello sviluppo morale di orientamento piagetiano, con cui Gilligan collaborava, questa incidenza differente si accompagnava a una classificazione della prospettiva relazionale e della responsabilità a uno stadio primitivo dello sviluppo morale, al cui apice si trova invece una prospettiva

¹ Seguirò in questo senso una linea di riflessione inaugurata da Sandra Laugier riguardo alle connessioni fruttuose che possono essere stabilite tra alcune prospettive dell'etica della cura e approcci dell'etica ispirati a Wittgenstein e alla filosofia del linguaggio ordinario, si veda in particolare S. Laugier, *Etica e politica dell'ordinario*, Milano, LED, 2015; Id., *Wittgenstein. Politique de l'ordinaire*, Paris, Vrin, 2021; Id., *Politics of the Ordinary: Care, Ethics and Forms of Life*, Leuven, Peeters, 2020.

incentrata sull'idea di giustizia e che fa propri principi universalizzabili e il riconoscimento dei diritti². Gilligan porta invece a rivalutare quella della cura come una vera e propria prospettiva morale che, per ragioni socioculturali e in particolare attraverso l'educazione, sarebbe riscontrabile con maggiore incidenza nelle bambine e abbandonata precocemente dai bambini. Da questa posizione consegue dunque una spiegazione delle differenze di genere non di tipo essenzialista, bensì sociale e culturale, dove all'educazione viene riconosciuto un ruolo cruciale.

Nei suoi ultimi lavori, Gilligan ha insistito proprio su una concezione dell'etica della cura non come etica o virtù «femminile», ma come un'etica «femminista»³, intesa come un'etica che si oppone a un assetto politico patriarcale che, in questo senso, non riguarda solo le donne, ma l'umanità intera⁴ – e possiamo aggiungere, con altre voci dell'etica della cura come Elena Pulcini o Joan Tronto, la relazione tra umani e animali non umani e con l'ambiente⁵.

A partire da questi primi elementi sul legame tra educazione e prospettiva femminista della cura, possiamo porre una questione preliminare, vale a dire: se l'educazione è un terreno su cui viene reiterata una concezione tradizionale e gerarchica della distinzione di genere, in che modo l'educazione può invece diventare un terreno di mutamento culturale orientato allo sviluppo democratico? Questo tema ne richiama poi un altro: in una prospettiva sull'educazione morale che pone al centro il progresso socioculturale e politico, chi è il soggetto dell'educazione, vale a dire, chi necessita di educazione?

2. Per affrontare questi temi, vorrei prendere in considerazione, in primo luogo, il modo in cui l'educazione morale è stata concettualizzata nel quadro dell'etica della cura da Nel Noddings, filosofa statunitense conosciuta tanto come teorica della cura che per i numerosi lavori nell'ambito della filosofia dell'educazione.

In un suo testo di riferimento, *Philosophy of Education*, Noddings afferma che l'educazione morale nella prospettiva dell'etica della cura si

² L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper & Row, 1981, e già dalla sua tesi di dottorato nel 1958 su *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*, University of Chicago.

³ Su questo anche C. Botti, *Feminine Virtues or Feminist Virtues? The Debate on Care Ethics Revisited*, in «Etica & Politica / Ethics & Politics», 17 (2015), n. 2, pp. 107-151.

⁴ C. Gilligan, *Joining the Resistance*, Cambridge, Polity Press, 2011; trad. it. *La virtù della resistenza*, trad. M. Alberti e S. Zanolla, introd. F. Giardini, Roma, Moretti e Vitali, 2014.

⁵ Cfr. E. Pulcini, *Tra cura e giustizia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2020, in particolare cap. 6; Id., *La cura del mondo*, Torino, Bollati Boringhieri, 2009; Id., *La sfida ecologica: un cambio di paradigma?*, in «Iride», 33 (2020), n. 2; J. Tronto, *Moral Boundaries*, New York, Routledge, 1993; S. Laugier (a cura di), *Tous vulnérables? Le care, les animaux, l'environnement*, Paris, Payot, 2012.

articola attraverso quattro componenti: *modeling* / offrire un modello; *dialogue* / dialogo; *practice* / pratica; e *confirmation* / conferma. Per spiegare cosa intenda per «modeling», Noddings spiega che, nell'approccio dell'etica della cura circa l'educazione morale, «la preoccupazione principale è quella della crescita dei nostri studenti e studentesse come persone fautrici e fruitrici di cura» («[we are] mainly concerned with the growth of our students as carers and caredfors»)⁶. Alla luce di questa preoccupazione principale, secondo Noddings:

[Come insegnanti] dobbiamo mostrare cosa significa prendersi cura nel nostro stesso comportamento. Così, non si tratta semplicemente di dire [a studenti e studentesse] di prendersi cura e di far leggere loro dei testi su questo tema; si tratta invece di dimostrare che ci prendiamo cura nelle nostre relazioni con loro. [...] Oltre a mostrare cosa significa prendersi cura, coinvolgiamo studenti e studentesse in un dialogo su cosa vuol dire prendersi cura.⁷

È in questo quadro che Noddings afferma in maniera esplicita che l'etica della cura condivide l'importanza del «modeling» con quell'approccio a cui fa riferimento come «educazione del carattere» per intendere l'etica della virtù aristotelica, di cui si occupa in un altro capitolo di questo stesso testo.

Per quanto riguarda la componente della «pratica», Noddings scrive che questa è di «vitale importanza per l'educazione morale», in quanto «le esperienze in cui ci immergiamo tendono a produrre una certa "mentalità". [...] Se vogliamo *produrre* persone che saranno capaci di prendersi cura degli altri [*who will care for another*], allora sembra sensato fornire a studenti e studentesse la pratica del prendersi cura e una riflessione su tale pratica»⁸.

Noddings aggiunge poi che «bambini e bambine hanno bisogno di partecipare alla cura con modelli adulti che mostrino loro come prendersi cura, che parlino con loro delle difficoltà e delle soddisfazioni di tale lavoro, e che dimostrino nel loro stesso lavoro che prendersi cura è importante»⁹.

Vorrei soffermarmi su alcune caratteristiche della concezione dell'educazione morale nel quadro della cura per come viene esposto qui da Noddings. In primo luogo, secondo Noddings, la cura è una pratica che bambine e bambini acquisiscono *seguendo un modello* fornito dagli adulti. Come abbiamo accennato, Noddings considera su questo punto l'analogia con l'etica della virtù e l'educazione del carattere, che passa per il modello della persona virtuosa.

⁶ N. Noddings, *Philosophy of Education*, New York, Routledge, 2015⁴, p. 131, trad. nostra.

⁷ *Ibidem*, trad. nostra.

⁸ *Ibidem*, p. 132, trad. nostra, corsivo nostro.

⁹ *Ibidem*, trad. nostra.

In secondo luogo, la relazione tra educazione morale e cura è analizzata, qui, unicamente nel processo in cui gli adulti assumono il ruolo di insegnanti per bambine e bambini, dove ci si aspetta che gli adulti «producano» bambini e bambine capaci di prendersi cura degli altri.

Vorrei sollevare alcuni interrogativi a partire dalla concezione di Noddings qui esposta, in primo luogo: in che modo una simile concezione dell'educazione alla cura, che sembra concentrarsi sull'idea di «seguire un modello», può rendere conto della richiesta di progresso politico e culturale che l'etica della cura, in alcune sue declinazioni, considera come necessaria per una visione democratica della società?

Inoltre, nella prospettiva proposta qui da Noddings, il soggetto dell'educazione non sembra essere messo in discussione: gli adulti insegnano e forniscono un modello ai più giovani, sebbene la loro pratica di cura debba restare aperta al dialogo con chi riceve la cura – le persone più giovani – per realizzare una *buona* cura. Ma questo elemento porta a chiedersi se tale prospettiva esaurisca la questione di *chi* ha bisogno di educazione morale ai soli bambini e bambine, tralasciando la possibilità che gli adulti possano necessitare di una qualche forma di educazione morale.

In ciò che segue, vorrei tentare di esplorare tali questioni attraverso alcuni approcci wittgensteiniani dell'etica e le concezioni che essi offrono sull'educazione morale in una prospettiva perfezionista. Attraverso questo prisma di analisi, tornerò sull'etica della cura per considerare una prospettiva differente da quella Nel Noddings, rintracciabile invece nel pensiero recente di Carol Gilligan.

3. Stanley Cavell ha mostrato¹⁰ come le scene di istruzione che aprono le *Ricerche Filosofiche* (1953) di Wittgenstein, vale a dire la descrizione dell'apprendimento del linguaggio che fa Agostino nelle *Confessioni* (§1) e la scena dei muratori subito seguente (§2), non riguardano solo la natura del linguaggio, ma coinvolgono una riflessione più ampia sulla cultura e la sua trasmissione, sull'eredità, su cosa significa apprendere il linguaggio, e sul legame tra questo apprendimento e l'entrare a far parte di una forma di vita.

Questa interpretazione è stata ripresa dall'antropologa Veena Das nel suo *Textures of the Ordinary* (2020). Qui Das svolge una riflessione sull'apporto del pensiero di Wittgenstein e della filosofia del linguaggio ordinario per l'antropologia, e si sofferma sulla distanza che intercorre, a suo avviso, tra la concezione della cultura e dell'apprendimento che emerge dalle scene di istruzione delle *Ricerche filosofiche*, e una nozione di «cultura come testo», simile cioè a un testo scritto, ampiamente

¹⁰ In particolare, S. Cavell, *The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality, and Tragedy*, Oxford, Oxford University Press, 1979.

rintracciabile nelle teorie classiche dell'antropologia¹¹. Secondo queste teorie, l'apprendimento passa per l'iscrizione della cultura di appartenenza sul corpo stesso, per esempio attraverso rituali dolorosi, dove la superficie del corpo diventa un'immagine tangibile della cultura e società di appartenenza¹². Das riprende in questo senso la definizione di «cultura» che Edward Burnett Tylor offre in *Primitive Culture* (1871), dove questa viene intesa come «capacità e abitudine acquisite attraverso il fatto di essere membri della società»¹³. Secondo Das, dall'affiancamento delle due scene di Wittgenstein, del bambino e del linguaggio primitivo, emerge un'idea differente di cultura e di appartenenza, secondo cui «l'eredità della cultura non riguarda l'eredità di un insieme di regole, o una certa capacità di obbedire agli ordini»¹⁴. Questa idea di eredità della cultura che si distingue dalla sola acquisizione di capacità e di regole, rimanda a ciò che significa imparare un linguaggio. Come ha mostrato Cavell, infatti, le scene di istruzione in Wittgenstein indicano che apprendere un linguaggio non significa semplicemente obbedire a una serie di ordini e di regole – un'immagine del linguaggio che emerge invece dal passaggio di Agostino, che, nelle mani di Wittgenstein, serve precisamente a metterci di fronte all'estraneità di tale concezione del linguaggio –; le scene di Wittgenstein mostrano come questo tipo di apprendimento coinvolga invece la dimensione relazionale del linguaggio: i bambini imparano il linguaggio *da noi*¹⁵, e lo imparano non soltanto imparando suoni o forme grammaticali, ma imparando «le “forme di vita” che fanno di quei suoni delle parole»¹⁶. Come scrive Das, imparare un linguaggio significa imparare a stare con gli altri¹⁷.

Queste come altre scene disseminate nelle *Ricerche filosofiche* evocano inoltre l'idea secondo cui padroneggiare il linguaggio si accompagna alla capacità di proiettare un concetto o una parola in situazioni e contesti nuovi, ciò che non si limita, come ha mostrato tra gli altri Cavell, a una semplice applicazione di regole¹⁸, come se ci fossero delle rotaie da seguire¹⁹. In questo senso, Cavell ha criticato l'interpretazione che Kripke

¹¹ V. Das, *Textures of the Ordinary. Doing Anthropology after Wittgenstein*, New York, Fordham University Press, 2020, p. 31.

¹² *Ibidem*, pp. 30-31.

¹³ Citato da Das in *ibidem*, p. 30: «[T]he idea of culture as capability and habit acquired through one's membership of society».

¹⁴ *Ibidem*, p. 33, trad. nostra: «the inheritance of culture is not about inheriting a certain set of rules, or a certain capacity to obey orders».

¹⁵ S. Cavell, *The Claim of Reason*, cit., p. 177.

¹⁶ *Ibidem*, p. 178.

¹⁷ V. Das, *Textures of the Ordinary*, cit., p. 33.

¹⁸ S. Cavell, *The Claim of Reason*, cit., pp. 178ss.

¹⁹ Su questo anche J. McDowell, *Non-cognitivism and Rule-following*, in S.H. Holtzman e C.M. Leich (a cura di), *Wittgenstein: to Follow a Rule*, London, Boston e Henley, Routledge & Kegan Paul, 1981.

ha offerto di Wittgenstein su ciò che significa seguire una regola²⁰. Nella prospettiva di Kripke²¹, quando un bambino viene iniziato a una pratica come quella del contare, questo impara a seguire una regola, e viene giudicato da chi insegna – l'adulto – sulla base di ciò che l'adulto stesso farebbe. In questo senso, il maestro ha autorità in quanto rappresentante della comunità, e il bambino sarebbe iniziato in una forma di vita attraverso l'apprendimento di come seguire una regola. Secondo l'interpretazione di Kripke, l'adesione e l'accordo del bambino nella forma di vita passerebbe per la sua capacità a giungere alle stesse conclusioni o alla stessa procedura che l'adulto avrebbe applicato²².

Cavell, come sottolinea Das, mostra come l'idea di accordo in una forma di vita sia una questione molto più complicata di come Kripke la rappresenta, una questione «in cui sono intricate regole, costumi, esempi di abitudini e pratiche»²³. Se complichiamo l'idea di accordo nella forma di vita in questa maniera, imparare un insieme di regole non sarà più considerato come «la via migliore per ereditare una cultura» («the best route to the inheritance of culture»)²⁴.

Su questo punto possiamo richiamare la riflessione di Iris Murdoch sul modo in cui impariamo a padroneggiare i concetti morali, che, nella sua prospettiva, non avviene attraverso definizioni ostensive. Il contesto di questa riflessione è quello della critica che Murdoch muove a concezioni non-cognitiviste del linguaggio morale nel quadro dell'etica analitica degli anni cinquanta, in particolare quella proposta da Richard Mervyn Hare, secondo le quali i concetti – che queste teorie distinguono tra descrittivi e valutativi, sulla base di una distinzione netta tra fatti e valori – sono governati da regole d'uso condivise: imparare un concetto descrittivo significa allora padroneggiare tali regole; l'applicazione, invece, di concetti valutativi come «buono» risponderebbe ai principi morali dell'agente. Contro tale immagine dei concetti, e in particolare dei concetti morali, Murdoch mostra come questi siano oggetto di un approfondimento che, in un certo senso, è irriducibilmente personale: Murdoch arriva ad affermare che i concetti possono modificarsi in relazione all'esperienza personale, così che «a quarant'anni abbiamo un'immagine del coraggio diversa da quella che avevamo a vent'anni»²⁵. Lo stesso concetto di rosso di una pittrice,

²⁰ S. Cavell, *Condizioni ammirevoli e avvilenti* (1990), a cura di M. Falomi, Roma, Armando editore, 2014, «Seconda Lezione».

²¹ S. Kripke, *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Oxford, Blackwell, 1982.

²² *Ibidem*, p. 90, citato da V. Das, *Textures of the Ordinary*, cit., p. 34.

²³ V. Das, *Textures of the Ordinary*, cit., p. 35: «Much more a complicated affair in which there is an entanglement of rules, customs, habits examples and practices».

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ I. Murdoch, *L'idea di perfezione* (1964), in Id., *Esistenzialisti e mistici*, Milano, Il Saggiatore, 2006, p. 332.

per esempio, non sarà necessariamente quello di qualcuno indifferente alle arti figurative. Nella prospettiva di Murdoch, i nostri concetti morali sono soggetti ad approfondimento, trasformazioni, riorganizzazioni: essi hanno una vita resa tale dal contesto in cui sono radicati, che è al contempo sociale e personale. Con l'idea della dimensione trasformativa dei concetti, e contro l'immagine per cui imparare a padroneggiare un concetto equivarrebbe a seguire una regola prestabilita, Murdoch insiste anche sulla dimensione trasformativa della nostra visione morale: il progresso morale, in questa prospettiva, è legato alla trasformazione delle nostre configurazioni concettuali e delle descrizioni di ciò che ci sta intorno.

Dalle prospettive wittgensteiniane appena analizzate, di Cavell, Das, ma anche di Murdoch, emerge come l'apprendimento del linguaggio e dei concetti non possa avere a che fare soltanto con l'idea di imparare un insieme di regole o di ordini, o di replicare un modello; padroneggiare il linguaggio e i nostri concetti è visto da queste autrici e autori come una pratica che è intrecciata in una forma di vita, nella cultura, e caratterizzata da una dimensione trasformativa.

4. Il legame tra la dimensione trasformativa dei concetti e delle forme di vita con l'educazione morale, emerge chiaramente nel quadro del perfezionismo morale. Per cogliere questa idea, sembra utile confrontare il perfezionismo morale di Stanley Cavell e l'etica delle virtù aristotelica attorno alle concezioni che queste due tradizioni offrono dell'educazione morale.

Vorrei fare riferimento in questo senso alla distinzione proposta da Piergiorgio Donatelli ne *Il lato ordinario della vita* (2018). Donatelli qui sottolinea come l'etica della virtù aristotelica si concentri sull'educazione come *iniziazione*, e non coinvolga invece la dimensione della *trasformazione* che è centrale nel perfezionismo morale cavelliano. Infatti, scrive Donatelli, in «Aristotele la virtù segnala l'iniziazione a una comunità di pensiero, di emozioni e di pratiche»²⁶, e l'educazione, che è posta al centro nella prospettiva della virtù, consiste nell'iniziare gli individui in una rete di virtù così comprese. In questo senso, sottolinea Donatelli, «Aristotele non pone alcuna enfasi sul lavoro da fare su se stessi come un lavoro trasformativo»²⁷. L'idea centrale per l'etica della virtù aristotelica è piuttosto che la vita virtuosa viene appresa come un insieme di tratti del carattere che è stabile e definito²⁸. In questo senso, la persona virtuosa è *iniziata* in una specifica forma di vita che coinvolge il modo di vedere i tratti salienti di una situazione, un aspetto, questo, che è stato elaborato

²⁶ P. Donatelli, *Il lato ordinario della vita*, Bologna, Il Mulino, 2018, cap. 3, §1 (ebook).

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Donatelli sottolinea la differenza, in questo senso, da Platone, in cui l'idea di progresso personale è invece presente, *ibidem*.

da alcune versioni contemporanee dell'etica della virtù aristotelica come quella di John McDowell²⁹. Ma nemmeno in quest'ultima, sostiene Donatelli, vi è spazio per l'idea trasformazione di sé.

Al contrario, l'idea di trasformazione di sé è centrale nel perfezionismo emersoniano messo a tema da Stanley Cavell, dove l'educazione assume appunto una dimensione non riducibile all'iniziazione, ma coinvolge invece l'idea di trasformazione. L'educazione, nel perfezionismo emersoniano di Cavell, riguarda l'idea di un «io ulteriore», raggiungibile ma non ancora raggiunto, che interroga l'io attuale e sollecita un cambiamento. Come scrive Donatelli: «Nel perfezionismo emersoniano le richieste morali provengono da un punto di vista che scopriamo come il nostro stesso io che ci guarda e ci attrae da uno stadio che non abbiamo raggiunto ma che è raggiungibile»³⁰.

L'immagine esemplare di questo processo è quella dell'opera di *genio* elaborata da Emerson: nell'opera di genio «riconosciamo i nostri pensieri rigettati»³¹, che ci attraggono e rappresentano il nostro «io non ancora raggiunto ma raggiungibile»³².

Ora possiamo ritornare all'etica della cura con questa distinzione in vista. Su questa base, la concezione dell'educazione morale che Noddings propone, sembra riconoscibile nel modello dell'etica della virtù, e, in questo senso, si tratta di un approccio in cui l'educazione viene vista attraverso il prisma della *iniziazione* a una forma di vita, dove la forma di vita non viene interrogata. Non sembra esserci un interesse per la trasformazione di chi ha il ruolo di iniziatore, per una trasformazione al contempo di sé e della cultura che viene ereditata e trasmessa.

Infatti, se seguiamo l'approccio del perfezionismo morale, l'educazione non riguarda soltanto i bambini, ma anche – e in un modo fondamentale – gli adulti: in questa direzione va l'idea di Cavell della filosofia come educazione degli adulti. In questo ambito Cavell afferma, in *The Claim of Reason*:

La dimensione angosciosa insita nell'insegnamento, nella comunicazione autorevole, sta nel fatto che io stesso necessito di essere educato. E per gli adulti non si tratta di crescita naturale, ma di cambiamento. La conversione è una trasformazione delle nostre reazioni naturali, per questo viene simbolizzata come rinascita³³.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ P. Donatelli, *Il lato ordinario della vita*, cit., cap. III, § 2.

³¹ R.W. Emerson, *Self-reliance*, in Id., *The Major Prose*, a cura di R.A. Bosco e J. Myerson, Cambridge - Mass., Harvard University Press, 2015, p. 127.

³² R.W. Emerson, *History*, in Id., *The Essays of Ralph Waldo Emerson*, a cura di A.R. Ferguson e J. Ferguson Carr, Cambridge - Mass., Harvard University Press, 1987, p. 5.

³³ S. Cavell, *The Claim of Reason*, cit., p. 125, trad. nostra: «The anxiety in teaching, in serious communication, is that I myself require education. And for grownups this is

Possiamo opporre questa immagine dell'educazione come «trasformazione», «rinascita» o «conversione», che riguarda gli adulti, all'idea di «iniziazione» su cui sembra, invece, concentrarsi Noddings. Come scrive Donatelli in riferimento all'etica della virtù aristotelica:

L'iniziazione indica solo un lato della vita degli adulti, quello in cui essi fanno appello a ciò che sanno perché lo hanno appreso, alle scene di istruzione in cui i grandi hanno trasmesso loro il sapere comune (innanzitutto il linguaggio). L'altro lato è quello in cui gli adulti si confrontano con il loro sapere e lo pongono in discussione, in cui sono messi di fronte alla necessità di una nuova iniziazione nella forma di vita e sentono il bisogno di piegare le loro reazioni naturali in un'altra direzione³⁴.

L'immagine dell'iniziazione sembra quindi *inadeguata* per spiegare l'educazione degli adulti e la loro vita morale; in particolare, questa immagine non riesce a rendere conto del confronto degli adulti con ciò che sanno e con il modo in cui essi interrogano ciò che sanno, centrale invece nella prospettiva perfezionista.

5. Vorrei prendere adesso in considerazione la prospettiva di Naoko Saito sul perfezionismo morale cavelliano e l'educazione morale per sollevare un altro punto. In un testo del 2012 raccolto in *Stanley Cavell and the Education of Grownups*³⁵, come già anche in *The Gleam of Light* (2005), Saito analizza l'approccio del perfezionismo morale elaborato da Cavell e nel trascendentalismo americano di Emerson e Thoreau, concentrandosi sulla relazione tra *sé* e *l'altro da sé*. Secondo Saito, Cavell riprende da Emerson e da Thoreau l'idea del bisogno dell'altro per il processo perfezionista: l'educazione ha l'aspetto di un'educazione reciproca. Tuttavia, Saito sottolinea che la relazione perfezionista tra *sé* e l'altro, in questa prospettiva, viene vista come *indiretta*: l'altro deve essere *intermediato* per evitare una sovrapposizione. Così, l'immagine allegorica che meglio rappresenta la relazione perfezionista è quella tra lettore-lettrice e autrice, attraverso il testo. È in questo quadro che Saito afferma esplicitamente la differenza che intercorre tra la concezione dell'educazione che troviamo nell'etica della cura e quella del perfezionismo emersoniano. Saito fa esplicitamente riferimento a Nel Noddings, e scrive:

not natural growth, but change. Conversion is a turning of our natural reactions; so it is symbolized as rebirth».

³⁴ P. Donatelli, *Il lato ordinario della vita*, cit., cap. III, § 5.

³⁵ N. Saito, *The Gleam of Light: Initiation, Prophecy, and Emersonian Moral Perfectionism*, in N. Saito e P. Standish (a cura di), *Stanley Cavell and the Education of Grownups*, New York, Fordham University Press, 2012.

L'appello di Cavell a una relazione indiretta tra sé e l'altro, esemplificato dalla relazione tra lettore e scrittore, si oppone, per esempio, all'etica della cura – secondo cui la piena recettività verso l'altro (esemplificata dal momento del completo assorbimento in uno stato di «dislocazione motivazionale» e di «coinvolgimento») è una condizione necessaria della relazione di cura e di educazione (cfr. Nel Noddings). Al contrario, l'approccio cavelliano è prudente rispetto alle illusioni delle relazioni «faccia a faccia», immediate. [...] L'alterità in Cavell (attraverso Emerson e Thoreau) è incentrata sull'idea di uguaglianza condizionata dal divario della distanza, dall'incontro nella mediazione. Non si può possedere l'altro, ma si è comunque responsabili nei confronti dell'altro³⁶.

Così Saito pone in contrasto l'approccio dell'etica della cura sull'educazione, di cui prende come prospettiva esemplare quella di Noddings, con il perfezionismo morale emersoniano messo a tema da Cavell. La base per tale opposizione si trova nell'insistenza dell'etica della cura di Noddings su un ideale di relazioni educative «immediate» tra sé e l'altro, che viene visto come un aspetto puramente «illusorio» dal punto di vista perfezionista («the illusions of face-to-face»), in favore invece di un'idea di relazione perfezionista «mediata», come nel caso della relazione tra lettore-lettrice e scrittore-scrittrice attraverso la mediazione del testo. Ne sono un esempio le stesse scene di apertura delle *Ricerche* di Wittgenstein che riguardano l'educazione e l'apprendimento del linguaggio in due sensi: le scene mostrano il modo in cui qualcuno viene istruito in una vita nel linguaggio, ma esse mostrano anche come noi, in quanto lettori, possiamo essere educati attraverso di esse³⁷.

Vorrei tornare su questa concezione della relazione perfezionista tra sé e l'altro nelle conclusioni, ma per il momento possiamo constatare che, stando ai diversi punti che abbiamo sollevato, la prospettiva sull'educazione morale offerta dall'etica della cura sembra mancare di una dimensione *trasformativa*, in quanto si concentra sull'aspetto dell'educazione come *iniziazione* a una forma di vita, ciò che viene espresso da Noddings nei termini di una «produzione» di bambini-bambine capaci di prendersi cura seguendo il modello fornito dalle persone adulte. Dall'immagine dell'educazione fornita da Noddings, risulta assente l'attenzione per l'educazione

³⁶ *Ibidem*, p. 178, trad. nostra: «Cavell's call for an indirect relationship between the self and the other, epitomized by the relationship between reader and writer, contrasts, for example, with the ethic of care – in which full receptivity of the other (epitomized by the moment of complete absorption in the state of «motivational displacement» and «engrossment») is a condition for the fulfilling of the caring and educational relationship. [cfr. Nel Noddings]. In contrast, this Cavellian approach is cautious about the illusions of «face-to-face», immediate relationships. [...] Otherness in Cavell (found via Emerson and Thoreau) centers on the idea of equality conditioned by the rift of distance, of encounter in mediation. You can never own the other, but still you owe responsibility to the other».

³⁷ V. Das, *Textures of the Ordinary*, cit., p. 31.

di sé delle persone adulte e per l'idea di trasformazione. Il rischio di una simile prospettiva, d'altro canto, può essere lo stesso che viene intravisto in alcune declinazioni dell'etica della virtù aristotelica, vale a dire di possibili esiti conservatori dal punto di vista del progresso democratico, in quanto la forma di vita, nell'iniziazione, non viene interrogata.

6. Ora, se questi elementi colgono alcuni aspetti problematici della prospettiva di Noddings, vorrei considerare adesso un punto di vista differente, anch'esso interno al prisma dell'etica della cura, ma che sembra rispondere all'idea di educazione come trasformazione di sé e della forma di vita, in un modo che riguarda l'educazione morale delle persone adulte.

Vorrei prendere in esame un testo del 2011 di Carol Gilligan, *Joining the Resistance*, tradotto in italiano come *La virtù della resistenza*. In questo testo, Gilligan sostiene una concezione della cura non come tratto intrinsecamente femminile, ma come caratteristica della vita umana che è stata messa in ombra e devalorizzata da un assetto patriarcale della società. Gilligan qui si concentra non solo su questioni etiche e politiche legate all'invisibilizzazione della cura, ma mette anche in luce problematiche che insorgono dal punto di vista psicologico, causate da tale invisibilizzazione, nei termini di crisi e come forme di dissociazione che, secondo Gilligan, appaiono in maniera particolarmente visibile nella fase dell'adolescenza. In questo testo, Gilligan si concentra in modo particolare su ragazze in età adolescenziale, che segue e intervista, e arriva a descrivere l'adolescenza come uno stadio in cui queste giovani donne sono iniziate a un modello patriarcale di genere che richiede loro di *perdere la loro voce autentica*³⁸. Ciò implica, secondo l'analisi di Gilligan, un paradosso psicologico che è fonte di crisi: queste adolescenti sono confrontate alla scelta paradossale tra perdere la propria voce e la possibilità di esprimere ciò che sanno, ma salvaguardare allo stesso tempo la sfera delle relazioni, oppure affermare la propria voce ma perdere le relazioni.

A partire da questa analisi, in un paragrafo intitolato «Donne che insegnano alle ragazze / ragazze che insegnano alle donne»³⁹, Gilligan discute una sua ricerca svolta con studentesse adolescenti in alcune scuole di Cleveland e Boston, da cui è scaturita l'idea di un ciclo di incontri e di un ritiro non con le studentesse, bensì con le loro insegnanti. Il tema principale del ritiro riguardava il ruolo di queste insegnanti nella trasmissione di conoscenza alla futura generazione di donne, interrogandosi su quale tipo di conoscenza esse trasmettono, e sulla posizione in cui queste donne si trovano in quanto insegnanti di giovani studentesse. Qui Gilligan considera la natura duale dell'educazione: «L'educazione è la trasformazione non violenta della società, l'alternativa alla rivoluzione. Ma è anche il metodo

³⁸ Si veda su questo anche C. Gilligan, *The Birth of Pleasure*, London, Penguin, 2002.

³⁹ C. Gilligan, *La virtù della resistenza*, cit., cap. IV, § 5, pp. 138 ss.

attraverso cui le norme sociali vengono riconfermate ancora una volta»⁴⁰. A partire da questa duplice potenzialità dell'educazione, la questione che viene sollevata riguarda il ruolo di queste donne come insegnanti nel quadro dell'iniziazione delle studentesse a una cultura di tipo patriarcale: «Come fanno le donne a stare dalla parte delle ragazze e insegnare le tradizioni culturali?»⁴¹; e ancora, «in quanto donna che insegna a delle ragazze, come mi posiziono rispetto al sapere che trasmetto alla generazione successiva [...]? E dove sono io, una donna che a sua volta è stata giovane, nella relazione con le ragazze, la futura generazione di donne? Le donne sono meri veicoli di cultura?»⁴².

Gilligan analizza insieme alle insegnanti ciò che emerge dalle interviste delle ragazze nel quadro scolastico. Con l'avvicinarsi dell'adolescenza, le ragazze sembrano parlare di sé stesse sottraendosi alla sfera delle relazioni. Gilligan cita a questo proposito alcuni passaggi delle interviste che esemplificano questa idea:

Analogamente alle giovani protagoniste di romanzi e poesie scritti da donne, le adolescenti di oggi nel corso delle interviste parlano di questa sottrazione alle relazioni, «costruirmi una piccola armatura», «aver paura di mostrare la propria rabbia», «perdere fiducia in me stessa». Nel privare le relazioni della loro voce autentica vivono con disagio la dissociazione⁴³.

Gilligan descrive questo passaggio tipico dell'adolescenza, e le crisi che ne derivano, come causato dal dover escludere la propria voce per poter preservare le relazioni, ciò che le conduce, secondo Gilligan, ad abbandonare sé stesse e a una forma di dissociazione.

A partire dalle interviste, le insegnanti vengono interrogate su questo punto: «Cosa succede alle ragazze quando arrivano a questa età?». «Penso», risponde una delle insegnanti, «che siano costrette ad abbandonare sé stesse. È raro trovare una ragazzina delle medie che possa dire, “se non ti piaccio come sono, non importa!”. La maggior parte delle ragazze non può, perché non c'è nessuno a cui dirlo». «Perché no?», chiede Gilligan. «Beh, questo è il punto», risponde l'insegnante, «sai, cosa succede a quelle ragazze quando arrivano a questa età? Questa è l'età in cui le ragazze cominciano ad indentificarsi con le donne adulte”. [...] E improvvisamente, vedendo chiudersi il cerchio, [l'insegnante] si porta una mano alla bocca ed esclama in lacrime: “Oddio, e lì non c'è nessuno”»⁴⁴.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 139.

⁴¹ *Ibidem*, p. 144.

⁴² *Ibidem*, p. 139.

⁴³ *Ibidem*, p. 144.

⁴⁴ *Ibidem*, trad. modificata.

Gilligan commenta così questo dialogo: «Come un film che scorre all'indietro, le insegnanti tornano al momento della loro stessa resistenza, e si scontrano con le loro stesse soluzioni al problema delle relazioni che affrontano le ragazze»⁴⁵. Ciò che Gilligan vuole mostrare, è che «le adolescenti insegnano alle donne a mettere in dubbio il loro silenzio. Grazie alle ragazze, quindi, le donne possono trovare o rinsaldare la loro voce autentica»⁴⁶.

7. Vorrei suggerire che quella presentata da Gilligan può essere descritta come una scena di educazione morale, che è interna alla prospettiva dell'etica della cura, ma lontana dalla concezione dell'educazione proposta da Noddings. Nella scena di Gilligan, le donne adulte si trovano nella posizione di aver bisogno di essere educate; e questo tipo di educazione non ha l'aspetto dell'*iniziazione*, ma appare invece come una *trasformazione*, una conversione, che passa attraverso le *relazioni*, e che è al tempo stesso un'interrogazione della cultura di cui fanno parte e che sono portate a trasmettere nel loro ruolo di insegnanti. Come sottolinea Gilligan, è la relazione tra ragazze e donne adulte che si dimostra trasformativa⁴⁷. Le voci delle ragazze e l'espressione delle loro crisi provocano un «barlume di luce» nelle insegnanti: «Le voci delle ragazze [...] avevano trovato risonanza nelle insegnanti»⁴⁸.

In questo senso, non troviamo qui l'«assorbimento» di sé nell'altro che Naoko Saito considera come caratteristica dell'educazione morale nella prospettiva dell'etica della cura, e che segnerebbe la differenza sostanziale tra questa linea dell'etica con il perfezionismo morale. L'ascolto delle voci delle ragazze permette a queste insegnanti di interrogare sé stesse e ciò che fanno, e ad aprire così a una trasformazione e a nuove possibilità per sé. Ma questo avviene in una relazione tra sé e l'altro che è incarnata, e non indiretta come quella intesa da Saito come propriamente perfezionista, senza tuttavia cadere in una forma di dissoluzione del sé nella sovrapposizione con l'altro. Questo è il tipo di relazione che Gilligan considera come la chiave per una forma di resistenza che è politica: «Siamo in presenza dell'inizio di un nuovo ciclo, che inaugura un nuovo corso nello sviluppo femminile, e che coinvolge anche gli uomini»⁴⁹.

⁴⁵ *Ibidem*, trad. modificata.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 145, trad. modificata.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 139.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*, p. 145.

Education as Transformation in Care Ethics

This paper aims to consider the conception of moral education that emerges in the ethics of care, which will be analyzed through the lens of some Wittgensteinian lines of ethics, particularly Stanley Cavell's moral perfectionism. The article offers a critical reading of the conception of moral education characteristic of one line of care ethics represented by Nel Noddings and proposes a perfectionist interpretation of care ethics in Carol Gilligan's recent works, which shows a transformative conception of moral education.

Keywords: Moral Education, Moral Perfectionism, Care Ethics, Stanley Cavell, Carol Gilligan.

Miranda Boldrini, Centre Prospero & Centre de recherche en science politique, Université Saint-Louis – Bruxelles, boulevard du Jardin botanique 43, 1000 Bruxelles, Belgio, miranda.boldrini@saintlouis.be.