*Manuele Marchelli*[*]

# Oltre l'ammirazione: emozioni ed esemplari negativi

**Abstract**
It is widely acknowledged that positive moral exemplars and their capacity to elicit positive emotions, such as admiration, play a significant role in the processes of moral learning and change. In this respect, moral exemplarism presents itself as a particularly fruitful framework for moral education. However, an educational approach that relies exclusively on admirable figures and positive emotions remains partial and, ultimately, short-sighted. This article proposes to explore the counterpart of positive exemplarity by developing an account of negative educational exemplarism. The aim is to show that morally flawed or fallible agents can function as negative exemplars not merely as counterexamples or cautionary narratives, but as genuine objects of moral reflection capable of promoting learning through contrast, resistance, and critical evaluation. This perspective requires a rehabilitation of negative emotions, understood not simply as dysfunctional affects, but as epistemic–moral resources capable of informing and stimulating critical moral thinking. In this sense, negative emotions can constitute a privileged avenue of access to values and, at the same time, a powerful driver of moral change, activated through engagement with morally vicious or fallible figures.

**Keywords**
Moral exemplarism, Character education, Negative emotions, Negative exemplarity, Epistemic function of emotions

## 1. Introduzione

Inseribile, in senso ampio, nell'alveo della riflessione sull'etica delle virtù, l'esemplarismo morale si presenta come una prospettiva che sposta il fulcro della riflessione etica dai principi astratti e dalle formulazioni normative a persone concrete riconosciute come esemplari. Elaborata principalmente da Linda T. Zagzebski in *Exemplarist Moral Theory*

[*] Università degli Studi di Genova.

*Filosofia morale/Moral Philosophy*, vol. 1, 2026 • ISBN: 9791222334059 • DOI: 10.7413/fmmp0090
© 2026 – MIM EDIZIONI SRL

(2017), questa impostazione propone una forma di "fondazionalismo morale incarnato" (Vaccarezza 2020a, p. 60), in cui l'ammirazione per l'esemplare funge da punto di partenza per definire virtù, doveri e criteri dell'agire moralmente giusto. In questa cornice, il dominio morale non si costruisce a partire da regole preliminari, ma si articola attorno a figure capaci di suscitare nell'agente una risposta emotiva e conativa positiva.

Un merito tutt'altro che secondario di questa teoria risiede nella sua significativa applicabilità in ambito educativo. In continuità con la tradizione dell'*Aristotelian Character Education* (Kristjánsson 2015), l'esemplarismo morale propone una concezione dell'educazione fondata sui processi di ammirazione ed emulazione come vie privilegiate per l'acquisizione delle virtù (per citare solo alcuni dei numerosi contributi: Klimstra, Archer, Reitz, Engelen 2023; Brooks, Coates, Gulliford 2024; Henderson 2024; Osman 2019; Han, Dawson 2024). Ammirare un esemplare morale e cercare di emularne il comportamento consente infatti di assimilare tratti virtuosi del carattere. In questo senso, l'esemplarismo morale riconosce e valorizza una dinamica profondamente umana e, per molti aspetti, spontanea: quella di assumere come modello qualcuno che ci ispira, nel tentativo di fare nostri quegli aspetti del suo agire che percepiamo come moralmente rilevanti e degni di impegno, esercizio e trasformazione personale.

Tale teoria non è, tuttavia, esente da critiche: alcune delle più incisive ne indeboliscono o ne ridimensionano sensibilmente la portata applicativa. Tra queste si possono annoverare: la circolarità logica che compromette l'identificazione degli esemplari (poiché i termini etici sembrano derivare dagli stessi esemplari che dovrebbero fondarli); la fragilità dell'ammirazione, esposta a *bias* cognitivi e all'influenza sociale; infine, la presenza di una linea di demarcazione sottile e instabile tra indottrinamento ed educazione all'interno di un percorso di formazione morale che, in parte, trascura l'importanza della *phronesis* (Kotsonis 2020; Szutta 2019; Tachibana 2019; Croce 2019, Henderson 2026). Meno considerato, però, è un ulteriore rilievo, che riguarda proprio la centralità dell'ammirazione nella teoria e nella vita emotiva del soggetto che ne costituisce il perno. Nel discorso esemplarista, infatti, gli esemplari operano spesso all'interno di un dominio "prototipico" (Archer 2019), caratterizzato da una certa semplificazione narrativa nell'agente virtuoso viene esaltata solo la sua virtù. Nella realtà, al contrario, le risposte emotive a una medesima azione lodevole privata o figura pubblica virtuosa possono essere profondamente eterogenee: agenti moralmente eccellenti e orientati al bene comune possono suscitare ammirazione in alcuni soggetti e, al contempo, reazioni emotive negative in altri. Questa eterogeneità mette in luce la complessità del rapporto tra esemplarità, emozioni e giudizio morale, problematizzando l'idea di una risposta emotiva univoca.

È proprio a partire da queste tensioni che il presente contributo intende gettare nuova luce su una categoria di agenti raramente tematizzata nei percorsi di educazione morale, perché spesso considerata rischiosa o teoricamente marginale: quella degli esemplari negativi.

Si pensi, ad esempio, alla figura arida e calcolatrice di Ebenezer Scrooge nel racconto *Canto di Natale* di Charles Dickens (1843): il senso di freddezza e distacco che tale personaggio può generare nello spettatore stimola, di riflesso, il desiderio di coltivare tratti opposti, come la compassione, la generosità e la giustizia. Questo stesso meccanismo è applicabile sia a personaggi immaginari, sia a figure reali, storiche o contemporanee, che fungono da esempi negativi o, più precisamente, da figure-limite in grado di orientare la nostra coscienza morale per opposizione. In questa prospettiva, si può parlare di esemplarità negativa, ovvero di agenti il cui valore educativo non consiste nella possibilità di emulazione, ma nella capacità di far emergere, attraverso l'esperienza emotiva ed estetica, la necessità della coltivazione della virtù.

Affrontare questa questione implica, parallelamente, interrogare un ambito anch'esso frequentemente trascurato, quello delle emozioni negative. Come mostrato da Brady (2013), le emozioni svolgono una rilevante funzione epistemica: catturano l'attenzione morale, rendono salienti determinati aspetti della realtà valutativa e orientano il soggetto verso processi di riflessione e discernimento. Piacevoli o spiacevoli, positive o negative, esse contribuiscono in modo significativo allo sviluppo morale e alla comprensione di ciò che, per l'agente, ha valore.

Il contributo procederà come segue. Nel §2 verrà delineato il quadro teorico di riferimento, con particolare attenzione ai tre nodi centrali dell'esemplarismo morale (ammirazione, esemplare ed emulazione). Nel §3 l'analisi si concentrerà sul ruolo specifico delle emozioni negative e sullo sforzo riflessivo richiesto per rendere possibile questa forma di educazione morale. Infine, nel § 4 verrà introdotta la nozione di esemplarità negativa, mostrando come anche l'osservazione di agenti viziosi possa svolgere una funzione formativa, consentendo di chiarire, per contrasto, il valore delle virtù.

## 2. Esemplarismo morale ed esemplarità positiva

Lo sviluppo dell'esemplarismo morale enfatizza l'importanza dell'eccellenza morale incarnata da persone concrete, riconosciute come tali grazie alle nostre facoltà affettive. L'elaborazione contemporanea dell'esemplarismo morale è strettamente legata al pensiero di Linda T. Zagzebski: muovendo inizialmente da una teoria di matrice teologica, che pone Dio come esemplare supremo e fulcro della vita morale (Zagzebski 2004),

l'autrice avvia una fase di transizione attraverso contributi quali *The Admirable Life and the Desirable Life*, nei quali il focus viene progressivamente spostato sull'ammirazione umana (Zagzebski 2006; 2010). La forma matura della teoria si trova in *Exemplarist Moral Theory* (2017). Tale opera propone come riferimento morale essenziale una persona ammirevole, e non un concetto astratto.

La teoria si articola attorno a tre perni fondamentali: *esemplare*, *ammirazione* ed *emulazione (*Zagzebski 2017, pp. 30, 60, 129). *L'ammirazione* è definita come un'emozione complessa e "orientata verso l'altro" (*other-praising*) (Robinson 2016), che si attiva quando entriamo in contatto con individui capaci di incarnare tratti moralmente meritevoli (Zagzebski 2017, pp. 32, 54). Haidt e Algoe (2009) la descrivono come una risposta emotiva suscitata dall'incontro con individui esemplari, capace di generare una sensazione di apertura del petto, di leggerezza, di piacere profondo. L'ammirazione non si esaurisce in una risposta meramente valutativa, contemplativa o estetica (Kidd 2019), ma possiede una rilevante dimensione motivazionale: essa orienta l'agente verso la virtù osservata nella pratica, spingendolo a intraprendere un processo emulativo, inteso come il desiderio di "essere come" l'esemplare. È necessario, tuttavia, precisare che l'ammirazione si fonda sull'idea che il tratto virtuoso mostrato dall'altro sia, almeno in linea di principio, replicabile: un'esemplarità associata a standard irrealistici, o percepita come eccessivamente distante, può infatti risultare demotivante e ostacolare significativamente il processo di apprendimento morale, fino a comprometterne l'efficacia (Han 2017; Henderson 2023; Schindler, Zink, Windrich, Menninghaus 2013). Ciò spiega perché l'ammirazione sia strettamente connessa ai processi di apprendimento morale ed educativo: essa non paralizza l'agente, ma lo mobilita. L'*emulazione*, difatti, rappresenta il momento dinamico dell'esemplarismo morale, in cui il riconoscimento emotivo dell'eccellenza si traduce in un processo di trasformazione pratica del sé. Non si tratta di una mera imitazione meccanica di singole azioni, bensì di un orientamento progressivo del carattere e delle disposizioni morali, mediato dalla riflessione e dalla valutazione contestuale dell'agente. Un ruolo centrale quindi gioca *l'agente esemplare*. Zagzebski ne identifica tre tipologie paradigmatiche, ciascuna associata a una virtù specifica: *l'eroe*, che eccelle nel *coraggio*; il *santo*, caratterizzato dalla *carità* o da una forma di amore disinteressato; e il *saggio*, che si distingue per la sua *saggezza pratica* (*phronesis*).

Affinché un esemplare possa funzionare efficacemente come catalizzatore morale, la letteratura recente individua almeno tre requisiti fondamentali: *riconoscibilità*, *rilevanza* e *raggiungibilità* (Han 2017, 2022 e 2026; Henderson, 2023; Zagzebski 2017; Szutta 2019). Tali condizioni

non operano in modo indipendente, ma concorrono congiuntamente a rendere possibile il passaggio dall'esperienza emotiva dell'ammirazione al processo pratico dell'emulazione.

La *riconoscibilità*, discussa principalmente da Zagzebski (2017), riguarda il modo in cui un esemplare viene individuato come tale. Secondo l'autrice, l'identificazione dell'esemplare non avviene primariamente attraverso un'inferenza razionale o l'applicazione di criteri normativi astratti, bensì tramite una risposta emotiva immediata: l'ammirazione. In questo senso, l'ammirazione autentica funge da indicatore morale primario, segnalando la presenza di una bontà o eccellenza meritevole di attenzione e, potenzialmente, di emulazione. Senza questa risposta affettiva iniziale, la figura osservata difficilmente viene riconosciuta come moralmente saliente.

Il secondo requisito è la *rilevanza*, ampiamente trattata da Han (2016; 2022), e riguarda il grado di affinità percepita tra l'osservatore e l'esemplare. Tale affinità può riferirsi a vari fattori come il retroterra culturale, l'età, il contesto sociale o le esperienze di vita e risulta cruciale per rendere l'esemplare significativo rispetto alla quotidianità del soggetto. In assenza di rilevanza, l'esemplare può essere ammirato, ma difficilmente viene percepito come una guida concreta per l'azione.

Infine, la *raggiungibilità* (*attainability*), analizzata da Han (2017) e discussa anche da Henderson (2023), concerne la percezione che l'eccellenza incarnata dall'esemplare possa essere realisticamente perseguita attraverso uno sforzo ragionevole. Un modello morale è efficace se e solo se il soggetto ritiene che le virtù o i comportamenti osservati siano, almeno in linea di principio, alla sua portata. Quando l'esemplare è percepito come troppo distante o come portatore di standard irrealistici, l'effetto emulativo può risultare compromesso, generando reazioni demotivanti, paralisi morale.

In sintesi, perché un esemplare possa svolgere un ruolo formativo efficace, deve essere: (i) riconoscibile, ossia identificabile come moralmente eccellente attraverso una risposta emotiva appropriata; (ii) rilevante, in quanto percepito come vicino e significativo rispetto alla vita dell'osservatore; e (iii) raggiungibile, cioè capace di ispirare un percorso di emulazione realistico e motivante. L'assenza anche di uno solo di questi requisiti rischia di compromettere il potenziale trasformativo dell'esemplarità morale.

Lo stato dell'arte sembra orientarsi verso un ampliamento della categoria di esemplare, includendo figure non canoniche, ma fortemente attuali, come gli influencer morali (Vaccarezza, Croce, Liberti 2024), capaci di esercitare un impatto significativo sulla formazione delle sensibilità morali e delle pratiche quotidiane degli individui. Altro significativo

esempio di ampliamento della rosa degli esemplari è rappresentato dal lavoro di Croce (2020), che mira a includere figure moralmente più realistiche e pedagogicamente efficaci, come gli esemplari encratici e gli illuminatori di ingiustizia. I primi sono individui che agiscono in conformità con la ragione pur sperimentando sentimenti contrari ad essa; proprio questa tensione interna, lungi dall'indebolirne il valore morale, ne accresce l'efficacia educativa, poiché consente ai novizi morali di immedesimarsi in soggetti impegnati in lotte morali autentiche, più accessibili della perfezione spesso irraggiungibile del santo. I secondi, invece, svolgono una funzione eminentemente critica: rendono visibili relazioni di oppressione, processi di *invisibilizzazione* e forme di ingiustizia epistemica o morale all'interno delle comunità, stimolando in chi li ammira una riflessione attenta sulle condizioni delle vittime e motivando un cambiamento di atteggiamento orientato alla trasformazione sociale. Altro significativo contributo all'ampliamento della categoria esemplare è apportato da Henderson (2026), che sottolinea come sia psicologicamente irrealistico per un novizio ammirare ed emulare l'atteggiamento virtuoso degli esemplari. Per ovviare a questo problema ripensa l'emulazione in termini più sostenibili e indirizzata a soggetti alla portata dei novizi come genitori ed insegnati.

Tuttavia, è opportuno osservare come tutti questi ampliamenti tendano a muoversi prevalentemente su un piano orizzontale, dove tutti gli esemplari sono solo ed unicamente buoni, senza mettere realmente in discussione il dominio valoriale di riferimento. L'attenzione continua, infatti, a concentrarsi su figure collocate in uno spazio "illuminato" e positivo, in cui il soggetto è chiamato a esperire prevalentemente emozioni piacevoli rimanendo così apparentemente al riparo da rischi morali.

Eppure, l'esemplarismo morale, come ogni teoria etica, non è esente da criticità. Un'eccessiva enfasi sulla positività e sull'ammirazione può facilmente sfociare in forme di idolatria servile o di venerazione dogmatica, con il rischio di compromettere l'autonomia morale del soggetto (Zagzebski 2017, p. 46; Kidd 2018, p. 384). In questo contesto, Kidd (2018) individua un problema ricorrente nella narrazione degli esemplari, definito *bright-siding*: la tendenza a enfatizzare esclusivamente i tratti positivi di una figura morale, occultandone le ambiguità, le fragilità o le zone d'ombra. Una tale idealizzazione produce spesso un'ammirazione acritica e superficiale, incapace di confrontarsi con la complessità reale dell'esperienza morale umana. L'esemplare viene così trasformato in un modello irrealistico e statico, più oggetto di venerazione che di autentica riflessione etica, indebolendo proprio quella funzione formativa che l'esemplarismo intende promuovere.

È proprio attraverso queste crepe che si intravede la possibilità di un'ulteriore espansione della teoria esemplarista, non più soltanto oriz-

zontale, ma verticale: un ampliamento che non si limiti a moltiplicare le figure luminose dell'eccellenza morale, ma che affondi lo sguardo nei vizi. In questo spazio meno rassicurante, l'esemplarità non coincide più con il compimento della moralità stessa, ma con la capacità di rendere visibili le tensioni, le ambivalenze e le fratture che attraversano l'esperienza morale ordinaria, i vizi. Se l'ammirazione ha tradizionalmente costituito la porta d'accesso privilegiata all'esemplarità, è lecito domandarsi se anche emozioni meno celebrate come il disagio, la disapprovazione, l'invidia, la ripugnanza, il disgusto o il turbamento morale, possano svolgere una funzione epistemica e formativa analoga. L'incontro con figure moralmente problematiche non suscita infatti soltanto rifiuto, ma può attivare processi di riflessione, confronto e presa di distanza critica, aprendo la possibilità una crescita morale positiva.

## 3. Il ruolo epistemico e morale delle emozioni negative

Sin dai primi anni di vita, gli individui sono esposti a figure moralmente problematiche. Cartoni animati, romanzi, film e, più in generale, l'esperienza quotidiana presentano costantemente agenti di dubbia moralità, le cui azioni e disposizioni caratteriali si collocano al di fuori degli ideali etici condivisi. L'incontro con tali figure viziose suscita spesso una risposta di tipo repulsivo o, più silenziosamente, attiva un processo riflessivo interno che contribuisce a chiarire, per via negativa, ciò che non si desidera essere. In questo senso, la presenza di agenti moralmente discutibili può svolgere una funzione formativa implicita, orientando il giudizio morale attraverso il contrasto.

Nonostante ciò, queste figure e le negative emozioni annesse, per quanto pervasive e in un certo senso ordinarie, tendono a essere escluse dai contesti formativi espliciti, in ragione dei rischi educativi che sembrano comportare. Da qui emerge una questione teorica centrale: è possibile riabilitare le emozioni negative? Può un agente vizioso e moralmente riprovevole assolvere a una funzione educativa, non come modello da imitare, ma come esempio di ciò che non si dovrebbe diventare?

L'esemplarismo morale, almeno nella sua formulazione più consolidata, sembra riservare piena cittadinanza esclusivamente al polo positivo dell'esperienza morale, privilegiando esemplari virtuosi ed emozioni positive come l'ammirazione. In questo quadro, emozioni negative ed esemplari negativi appaiono difficilmente integrabili nel dominio morale. Tuttavia, sebbene *Exemplarist Moral Theory* (2017) sia costruita prevalentemente attorno all'ammirazione e all'eccellenza morale, Zagzebski fornisce strumenti teorici sufficientemente flessibili per identificare, valutare e classificare anche il disvalore morale. La sua impalcatura concet-

tuale, pur fondata su emozioni di segno positivo, sembra infatti in grado di reggere anche in un contesto in cui l'attenzione si sposta dal possesso della virtù alla manifestazione del vizio. Procedere in questa direzione richiede tuttavia cautela e gradualità. È dunque opportuno muoversi per gradi, chiarendo innanzitutto il ruolo che le emozioni negative possono svolgere nel riconoscimento del disvalore morale e nel processo di formazione etica.

Il dibattito sul ruolo epistemico delle emozioni è ampio e articolato e non può essere qui affrontato nella sua interezza (Deonna, Teroni 2012; Brun, Doguoglu 2016; Brun, Kuenzle 2016). Tuttavia, ai fini del presente contributo, è necessario chiarirne almeno sinteticamente la portata teorica e la rilevanza epistemica. Le emozioni, in un contesto filosofico e psicologico contemporaneo, sono interpretate come reazioni a oggetti, eventi o stati di cose potenzialmente significativi o importanti per noi, radicate nei nostri bisogni e nelle nostre preoccupazioni (*cares and concerns*) (Brady 2013 e 2018; Muis, Chevrier & Singh 2018). Un primo punto di partenza consiste nel riconoscimento di alcune caratteristiche fondamentali comunemente attribuite alle emozioni nella letteratura contemporanea. In primo luogo, le emozioni comportano una dimensione esperienziale o fenomenica (*feel*), associata a specifiche attivazioni fisiologiche, sebbene con notevoli variazioni interindividuali. In secondo luogo, esse implicano una valutazione, manifestando tipicamente una valenza positiva o negativa. In terzo luogo, le emozioni possiedono un oggetto formale, ossia sono dirette verso ciò che le elicita. In quarto luogo, possono essere appropriate o inappropriate (*fit*/*unfit*), nella misura in cui risultano conformi o meno al loro oggetto formale di riferimento. Infine, le emozioni possono essere sostenute da ragioni, nel senso che è possibile essere giustificati o meno nel provarle (Engel 2019).

Già a partire da questi presupposti di base risulta evidente quanto sia teoricamente problematico escludere le emozioni dal dominio della conoscenza, come se fosse possibile ignorarne il contributo epistemico. Le emozioni svolgono infatti un ruolo cruciale nell'orientare l'attenzione verso oggetti ed eventi rilevanti: esse ci attirano verso ciò che percepiamo come mancante o significativo oppure segnalano con forza la presenza di un'ingiustizia, suscitando rabbia o indignazione. Il loro valore epistemico risiede, in primo luogo, nella capacità di avvisarci della presenza di elementi dotati di elevato valore, a un costo cognitivo relativamente basso. In assenza di emozioni capaci di rendere salienti tali oggetti o avvenimenti, il soggetto rischierebbe una forma di "cecità parziale" rispetto a ciò che merita attenzione epistemica (Brady 2013, p. 16).

In questo senso, le emozioni rendono la conoscenza significativa per l'agente e per la sua vita sociale (Candiotto 2019b). Esse sembrano essere

in grado di svolgere una funzione che la sola ragione fatica ad assolvere: stabilire quali aspetti della percezione e del ragionamento risultino effettivamente degni di considerazione (Majeed 2019; Brady 2013). Le emozioni operano infatti come meccanismi di selezione, limitando la quantità di informazioni rilevanti, le inferenze effettivamente tratte da un insieme potenzialmente infinito e le opzioni praticabili tra cui scegliere, consentendo così un significativo risparmio di risorse cognitive.

Le emozioni svolgono un ruolo decisivo nei processi di apprendimento, incidendo su più livelli. Nella pianificazione, ad esempio, possono portare a rivedere o ridimensionare gli obiettivi, come accade quando l'ansia spinge verso traguardi più semplici(Muis, Chevrier & Singh 2018). Sul piano motivazionale, influenzano il bisogno di cognizione favorendo un'elaborazione più profonda, oppure il bisogno di chiusura, orientando verso risposte rapide per ridurre l'incertezza. Allo stesso tempo, emozioni come curiosità e confusione attivano strategie cognitive e metacognitive più sofisticate, stimolando il pensiero critico. Tuttavia, il loro impatto sui risultati dell'apprendimento è ambivalente: possono facilitarlo, guidando l'attenzione su aspetti rilevanti, oppure ostacolarlo quando saturano le risorse cognitive, come nel caso di noia o frustrazione prolungata. Infine, contribuiscono alla revisione delle credenze, incidendo sulle convinzioni epistemiche e sulla percezione di controllo e valore da parte del discente. (Muis, Chevrier & Singh 2018)

In quanto modelli di salienza[1] (*salience*) (Mun 2019; Brun, Doguoglu 2016; Brun Kuenzle 2016), le emozioni catturano e orientano l'attenzione verso ciò che è maggiormente rilevante per l'agente, facilitando l'affrontare problemi concreti e superare situazioni di immobilismo decisionale, in cui la razionalità, da sola, non riesce a indicare una via d'uscita. In tal senso, le emozioni non si limitano a facilitare l'acquisizione della conoscenza, ma veicolano attivamente informazioni conoscibili (Mun 2019).

All'interno di questa cornice teorica, le emozioni assolvono almeno due funzioni fondamentali nei processi socio-cognitivi che conducono alla conoscenza: (i) motivano l'individuo a intraprendere un percorso di ricerca e riflessione e (ii) costituiscono una componente integrata delle virtù intellettuali. Per quanto riguarda il primo aspetto, Candiotto sottolinea come le emozioni siano in grado di "rendere il processo di indagine attraente" e di "nutrire la nostra motivazione all'acquisizione della conoscenza" (Candiotto 2019a, p. 4). Più in generale, Candiotto (2019a, p. 7) individua cinque principali funzioni epistemiche delle emozioni: (1) una funzione motivazionale, in quanto spingono il soggetto a cercare,

[1] La salienza è il meccanismo attraverso cui le emozioni dirigono l'attenzione verso informazioni rilevanti nel mondo, permettendo al soggetto di filtrare la massa potenzialmente infinita di dati ambientali (Mun 2019).

acquisire o rivedere conoscenze; (2) una funzione di salienza e rilevanza, che consente di discernere quali informazioni siano importanti in un determinato contesto; (3) una funzione di accesso a fatti e credenze, diretto o indiretto; (4) un contributo non proposizionale alla conoscenza e alla comprensione; e (5) una funzione di efficienza epistemica, rendendo i processi cognitivi più rapidi ed economicamente sostenibili.

Alla luce di quanto detto, risulta evidente che non vi è alcuna ragione teorica per circoscrivere il ruolo epistemico delle emozioni al solo polo positivo dell'esperienza affettiva. Le funzioni fin qui descritte (salienza, motivazione, accesso a fatti e credenze, efficienza epistemica) non sono prerogativa esclusiva di emozioni piacevoli o socialmente valorizzate, ma caratterizzano in modo altrettanto significativo le emozioni negative. Anzi, in molti casi, sono proprio queste ultime a svolgere una funzione epistemica particolarmente incisiva nel dominio morale.

Emozioni quali indignazione, disgusto morale, rabbia, disapprovazione o invidia attirano l'attenzione su violazioni normative, asimmetrie di valore o mancanze rilevanti, segnalando con forza la presenza di un disvalore morale. In quanto modelli di salienza, esse orientano lo sguardo dell'agente non verso ciò che merita approvazione, ma verso ciò che richiede una presa di distanza critica. In questo senso, le emozioni negative non rappresentano semplici interferenze irrazionali nel giudizio morale, bensì strumenti epistemici capaci di rendere visibili aspetti dell'esperienza che la deliberazione puramente razionale rischierebbe di trascurare. Inoltre, le emozioni negative possiedono una peculiare forza motivazionale. Se le emozioni positive tendono a orientare l'agente verso l'imitazione e l'adesione, quelle negative sollecitano processi di revisione, resistenza e delimitazione del sé morale. Esse non motivano primariamente a "essere come", ma a "non essere come", svolgendo una funzione formativa per contrasto. In tal modo, contribuiscono alla costruzione dell'identità morale attraverso l'esclusione deliberata di tratti, comportamenti o disposizioni ritenuti inaccettabili.

Questo ruolo epistemico e motivazionale consente inoltre di comprendere come le emozioni negative possano facilitare l'accesso a forme di conoscenza morale non pienamente proposizionali. Il turbamento morale, il disagio o la repulsione non sempre si traducono immediatamente in giudizi articolati, ma veicolano una comprensione pratica e situata del disvalore, che precede e spesso guida l'elaborazione concettuale. In tal senso, esse contribuiscono non solo alla conoscenza di ciò che è moralmente rilevante, ma anche alla comprensione di ciò che è moralmente inaccettabile.

Alla luce di queste considerazioni, le emozioni negative appaiono pienamente integrate nei processi epistemici che strutturano la vita morale.

Esse non si limitano a segnalare errori o deviazioni, ma svolgono un ruolo costruttivo nel delineare i confini normativi entro cui l'agente orienta la propria azione. È proprio a partire da questa funzione che diventa teoricamente legittimo interrogarsi sullo statuto degli agenti che tali emozioni elicitano e sul possibile ruolo degli esemplari negativi all'interno di una teoria esemplarista estesa.

## 4. Esemplarità negativa: l'educazione nel vizio

A seguire con quanto sostenuto, anche ciò che si presenta come moralmente riprovevole può possedere un valore formativo. Come già argomentato, le emozioni negative, quali disgusto, indignazione, tristezza o ripugnanza, svolgono una funzione di segnalazione morale: attirano l'attenzione, sollecitano la riflessione e orientano il giudizio di valore. In questo senso, l'esperienza emotiva negativa può veicolare una forma di conoscenza morale tutt'altro che trascurabile.

Quando proviamo repulsione nei confronti di agenti che incarnano vizi morali marcati, tendiamo infatti a rafforzare, *per contrasto*, la nostra preferenza per le virtù corrispondenti. Per riprendere l'esempio precedentemente citato di Ebenezer Scrooge, sicuramente da annoverare tra gli esemplari morali negativi, la sua avarizia, il suo isolamento emotivo e la sua incapacità di entrare in relazione con gli altri suscitano nello spettatore un senso di rifiuto e disagio. È attraverso questa risposta emotiva che Scrooge assume un valore morale e profondamente educativo: non invita all'imitazione, ma orienta il novizio per contrasto, evidenziando la desiderabilità di virtù come la generosità, la compassione e l'apertura verso gli altri. L'educazione morale non si esaurisce così nel lieto fine delle narrazioni edificanti, ma si struttura soprattutto nel percorso che conduce a esso, attraverso l'esposizione a comportamenti che generano disagio o rifiuto. Proprio tali reazioni possono innescare un processo di rielaborazione dei contenuti morali, dei valori e dell'identità personale, orientando il soggetto verso ciò che ritiene desiderabile evitare. Questo meccanismo formativo presuppone la presenza di agenti che possono essere definiti *esemplari negativi*. In tale prospettiva, l'esemplarità negativa non consiste nella possibilità di emulazione diretta, ma nella capacità di rendere manifesta, attraverso l'esperienza emotiva ed estetica, la necessità della coltivazione della virtù. Gli agenti negativi non fungono da modelli da imitare, bensì da figure-limite che chiariscono, per via negativa, i confini dell'agire moralmente accettabile.

Nel contesto del dibattito sull'esemplarismo Kidd (2019) ha sottolineato l'importanza della dimensione estetica dell'esemplarità, considerandola una componente essenziale nei processi di autocoltivazione morale.

La bellezza morale che caratterizza gli esemplari virtuosi genera un'attrazione esteticamente connotata, osservabile anche nei gesti, nelle posture e nelle espressioni corporee: un sorriso autentico o un atto di generosità possono suscitare ammirazione in quanto manifestazioni visibili della virtù. Tale attrazione può essere descritta come una forma di ammirazione estetico-morale, ossia un'emozione che riconosce la bellezza della virtù così come essa si manifesta nel mondo sensibile.

Il medesimo ragionamento può tuttavia essere applicato in senso inverso. Anche l'esperienza della bruttezza morale può svolgere una funzione educativa. Così come l'ammirazione riflessiva nei confronti dell'esemplare virtuoso contribuisce all'orientamento morale, allo stesso modo una ripugnanza riflessiva nei confronti del vizio può favorire la chiarificazione del proprio assetto valoriale. Questa impostazione consente di riconsiderare alcuni concetti centrali della teoria esemplarista, quali riconoscibilità, rilevanza e raggiungibilità. Solo la compresenza di questi tre requisiti permette infatti a un esemplare di funzionare come autentico catalizzatore morale, capace non solo di suscitare una reazione emotiva, ma anche di orientare concretamente la formazione etica del soggetto.

Applicare tali criteri agli esemplari negativi si rivela non solo possibile, ma anche teoricamente fecondo. In primo luogo, gli agenti negativi possono essere riconosciuti emotivamente in virtù dei vizi che incarnano. Se l'ammirazione segnala la presenza della virtù, emozioni epistemicamente cariche come il disprezzo, che Zagzebski individua come il contrario dell'ammirazione morale, il disgusto morale, la riprovazione o l'indignazione segnalano invece forme paradigmatiche di disvalore. Tali emozioni rendono salienti agenti che funzionano come esempi di ciò che è moralmente disfunzionale. Per quanto riguarda la rilevanza, un esemplare negativo risulta tanto più istruttivo quanto più è percepito come vicino al mondo dell'osservatore. La somiglianza contestuale rafforza la funzione di monito: una figura viziosa che condivide il nostro ambiente sociale o culturale rende il tratto vizioso più credibile e personale, mentre modelli eccessivamente distanti rischiano di apparire caricaturali o irreali. Infine, il criterio della raggiungibilità rappresenta il punto più delicato. Se l'agente negativo è percepito come eccessivamente mostruoso o patologico, difficilmente potrà svolgere una funzione educativa. Se invece il vizio è rappresentato come realisticamente accessibile, l'identificazione riflessiva diventa possibile, favorendo la consapevolezza che il mancato esercizio della virtù opposta può condurre a esiti moralmente indesiderabili. Proprio perché ordinari e socialmente tollerati, alcuni fallimenti morali risultano particolarmente istruttivi.

Rimane però aperta una questione. Con la sostituzione dell'esemplare positivo con uno negativo, che comporta il cambiamento di segno in

senso *negativo* di ciò che viene suscitato, come possiamo emulare la virtù di un agente che non la esemplifica? L'impiego delle emozioni negative in ambito morale risulta concettualmente meno problematico rispetto all'inclusione di agenti viziosi all'interno di un paradigma educativo. In entrambi i casi, tuttavia, è necessario compiere uno scarto teorico rispetto alla concezione tradizionale dell'emulazione, ampliandola fino a includere una forma di apprendimento "per contrasto".

Nel modello esemplarista delineato da Zagzebski (2017), il processo è lineare: l'agente osserva un esemplare virtuoso, prova ammirazione e, attraverso tale emozione positiva, è motivato all'emulazione. La virtù è riconosciuta, desiderata e imitata. Il caso degli *esemplari negativi*, invece, intesi come soggetti che incarnano in modo paradigmatico uno o più vizi, è più articolato, ma teoricamente fecondo. La loro osservazione suscita emozioni negative, come disgusto, indignazione o tristezza, che non conducono all'imitazione, bensì a una presa di *distanza riflessiva*. In questo scenario, l'orientamento verso la virtù non avviene per attrazione diretta, ma per opposizione consapevole al vizio osservato.

*L'emulazione per contrasto* può essere descritta come un processo articolato: una reazione emotiva negativa attiva l'attenzione morale; il vizio viene identificato e valutato criticamente; si genera uno scostamento intenzionale dal modello negativo e, parallelamente, un rafforzamento del valore della virtù opposta; infine, questa viene assunta come oggetto di emulazione. In tal senso, il vizio può essere inteso come il "negativo fotografico" della virtù, una figura che, pur priva di attrattiva morale, contribuisce a rendere più nitidi i contorni di ciò che è buono e desiderabile. Se l'emulazione proposta da Zagzebski può essere definita attrattiva, quella qui delineata può essere caratterizzata come *emulazione repulsiva o per contrasto*.

Questa prospettiva solleva due questioni centrali per la teoria dell'esemplarità: quale tipo di imitazione sia appropriato attendersi dagli esemplari e come l'emulazione per contrasto possa interagire con i tre criteri fondamentali dell'esemplarità morale – riconoscibilità, rilevanza e raggiungibilità. A tal fine, risulta utile il contributo di Vaccarezza (2020b), che distingue tre modelli classici di esemplarità: platonico, stoico e aristotelico.

Il modello platonico si basa sulla relazione modello–copia, in cui il modello possiede un carattere di universalità. Questa forma di esemplarità ha un rilievo primariamente metafisico ed epistemologico, e solo in senso derivato morale. L'esemplare universale funge da fondamento ontologico che, per sua stessa natura, richiama la prassi umana a conformarsi ad esso (Vaccarezza 2020b, p. 2). Il modello stoico concentra invece l'attenzione sull'imitazione di un singolo individuo, spesso identificato come il "santo". L'imitazione, in questo caso, consiste nell'a-

dattarsi alla vita di una persona particolare. Il santo "socratico" segue ingiunzioni morali radicali e senza compromessi; la sua natura estrema può essere imitata solo letteralmente, e gli sforzi di emulazione sono destinati, almeno in parte, al fallimento, potendo aspirare soltanto a una forma proporzionata di imitazione (Vaccarezza 2020b, p. 6). Infine, il modello aristotelico è centrato sulla *phronesis*. L'esemplare non si affida a principi universali astratti, ma possiede una sensibilità morale che gli consente di deliberare, caso per caso, secondo retta ragione e di cogliere il giusto mezzo. Egli incarna una rappresentazione della "buona vita" orientata alla bellezza, che permette l'enumerazione delle virtù e manifesta la capacità di deliberazione corretta per il raggiungimento della verità pratica. Il *phronimos* non è una guida dettagliata all'azione, bensì un modello di sensibilità e di efficacia deliberativa per l'agire moralmente bene (Vaccarezza 2020b, p. 7). Tali modelli, lungi dall'essere alternativi, possono essere intesi come strumenti formativi adatti a differenti fasi dello sviluppo morale.

Traslando questa impostazione nel contesto dell'esemplarità negativa, è possibile sostenere che anche i modelli viziosi debbano essere selezionati e calibrati in base al grado di maturità dell'osservatore. Per il principiante, figure caratterizzate da vizi macroscopici e inequivocabili favoriscono un'emulazione per contrasto immediata; per soggetti più maturi, invece, modelli negativi più ambigui o socialmente legittimati, come quelli segnati da narcisismo, ambizione o egocentrismo, consentono di affinare il discernimento morale e di riconoscere forme di vizio meno evidenti.

In questo quadro, i criteri dell'esemplarità vengono riformulati: Nel caso dell'emulazione attrattiva la *riconoscibilità* viene attraverso l'ammirazione immediata: il soggetto percepisce l'agente come portatore di virtù chiaramente identificabili e meritevoli di essere perseguite. Nell'emulazione per contrasto invece il meccanismo si innesca grazie alla capacità di identificare con altrettanta chiarezza il vizio, riconoscendo implicitamente la virtù opposta. Quindi la riconoscibilità non passa solo per l'ammirazione, ma per una risposta emotiva negativa come il disgusto e l'indignazione o rifiuto, che segnala ciò che non si vuole diventare rendendo comunque presente e distinguibile la direzione virtuosa. Per ciò che concerne la *rilevanza*, dobbiamo prendere in considerazione il fatto che l'emulazione può produrre apprendimento morale se il modello, positivo o negativo che sia, appare inserito in un contesto percepito come vicino all'osservatore. Nel caso di un esemplare virtuoso, la rilevanza si manifesta nella percezione di tratti comuni, affinità culturali o esperienziali. Per gli esemplari negativi la rilevanza si traduce nella possibilità di immaginare scenari concreti in cui si potrebbe incorrere negli stessi vizi o errori più il contesto appare familiare, più la lezione per contrasto

diventa pregnante. In ultima analisi vi è la *raggiungibilità*. L'emulazione attrattiva funziona quando le virtù dell'esemplare appaiono difficili ma non impossibili da acquisire: la sfida percepita stimola lo sforzo senza sfociare nello scoraggiamento. L'emulazione per contrasto vede la raggiungibilità declinata come possibilità concreta di evitare i comportamenti viziosi osservati e di sviluppare in sé le virtù opposte. In questo caso non si tratta tanto di raggiungere un modello positivo quanto di allontanarsi da uno negativo, avvicinandosi progressivamente alla condizione virtuosa tramite una comprensione complessa del dei valori e delle possibilità di agire morale.

## 5. Conclusione

In conclusione, occorre precisare che quanto proposto costituisce un tentativo di ampliare la struttura teorica dell'esemplarismo morale, includendo anche forme di esemplarità negativa, senza per questo attribuire al vizio alcuna valenza positiva o normativa. L'obiettivo non è incentivare, giustificare o rendere desiderabile il comportamento vizioso, ma riconoscere che il vizio rappresenta una presenza costante e strutturale della vita morale ordinaria. Proprio in quanto inevitabile, esso può, se adeguatamente mediato, essere assunto come occasione di apprendimento e di crescita morale, anziché essere semplicemente rimosso o ignorato.

Si è cercato di mostrare come non solo gli agenti virtuosi, ma anche quelli viziosi possano svolgere una funzione formativa, a condizione che siano emotivamente riconoscibili, contestualmente rilevanti e cognitivamente accessibili. In questo quadro, le emozioni negative non vengono intese come ostacoli alla formazione morale, bensì come risorse epistemiche e motivazionali capaci di orientare criticamente il soggetto verso il bene attraverso la riflessione sul male. Disgusto, indignazione o riprovazione morale, se inserite in un contesto riflessivo adeguato, possono favorire una chiarificazione dei valori e un rafforzamento della preferenza per la virtù per contrasto. Ciò non implica, tuttavia, che tale approccio sia esente da rischi. Come accade anche nel caso dell'esemplarità positiva, il percorso educativo può incorrere in distorsioni: l'ammirazione può degenerare in idealizzazione acritica, così come l'esposizione al vizio può tradursi in assuefazione, fascinazione o cinismo morale; l'identificazione con l'agente negativo può risultare eccessiva, oppure il confine tra comprensione critica e normalizzazione del comportamento vizioso può divenire opaco. Tali rischi, tuttavia, non costituiscono una ragione sufficiente per escludere l'esemplarità negativa dal quadro teorico, così come i rischi dell'ammirazione non hanno mai giustificato l'abbandono dei modelli virtuosi.

Al contrario, eliminare sistematicamente le emozioni negative e gli esemplari negativi dalla teoria dell'educazione morale per timore dell'errore comporterebbe un significativo impoverimento dell'impianto teorico stesso. Una teoria morale che intenda confrontarsi seriamente con l'esperienza umana non può limitarsi a un dominio idealizzato della virtù, ma deve fare i conti anche con il fallimento, la devianza e l'errore. In questa prospettiva, l'esemplarismo può essere inteso come una teoria più completa e realistica della formazione morale, capace di valorizzare tanto i modelli positivi da emulare quanto quelli negativi da cui prendere le distanze, entrambi potenzialmente fecondi se integrati in un percorso di riflessione critica e di deliberazione pratica.

## Bibliografia

Algoe, S.B., Haidt, J. (2009). *Witnessing excellence in action: The 'other-praising' emotions of elevation, gratitude, and admiration*, in "The Journal of Positive Psychology", a. IV, n. 2, pp. 105-127.

Archer, A. (2019). *Admiration and motivation*, in "Emotion Review", a. XI, n. 2, pp. 140-150.

Brady, M.S. (2013). *Emotional Insight: The Epistemic Role of Emotional Experience*. Oxford University Press, Oxford. (2018) *Suffering and Virtue*. Oxford University Press, Oxford.

Brooks, E., Coates, O., Gulliford, L. (2024). *The use of biographical narratives in exemplarist moral education*, in "Journal of Moral Education", a. LIII, n. 1, pp. 176-194.

Brun, G., Doguoglu, U. (a cura di) (2016). *Epistemology and Emotions*. Routledge, London.

Brun, G., Kuenzle, D. (2016). *A new role for emotions in epistemology?*, in Brun, G., Doguoglu, U. (a cura di), *Epistemology and Emotions*, Routledge, London, pp. 1-31.

Candiotto, L. (2019a). *From Philosophy of Emotion to Epistemology: Some Questions About the Epistemic Relevance of Emotions*, in Candiotto, L. (a cura di) *The Value of Emotions for Knowledge*, Palgrave Macmillan, Cham, pp. 3-24. (2019b). *Emotions In-Between: The Affective Dimension of Participatory Sense-Making*, in Candiotto, L. (a cura di) *The Value of Emotions for Knowledge*. Palgrave Macmillan, Cham, pp. 235-260.

Croce, M. (2019). *Exemplarism in moral education: Problems with applicability and indoctrination*, in "Journal of Moral Education", a. XLVIII, n. 3, pp. 291-302. (2020). *Moral exemplars in education: a liberal account*, in "Ethics and Education", a. XV, n. 2, pp. 186-199.

Croce, M., Liberti, M., Vaccarezza, M.S. (2024) *The power of fame. Celebrities and influencers as moral exemplars*, in Robb, C., Archer, A., Dennis, M. (a cura di), *Philosophy of Fame and Celebrity*, Bloomsbury, London, pp. 135-161.

Deonna, J., Teroni, F. (2012). *The Emotions: A Philosophical Introduction*. Routledge, London.

Engel, P. (2019). *The Grapes of Wrath and Scorn*, in Candiotto, L. (a cura di), *The Value of Emotions for Knowledge*, Palgrave Macmillan, Cham, pp. 215-232.
Han, H. (2016). *Attainable and relevant moral exemplars as powerful sources for moral education: From vantage points of virtue ethics and social psychology*, discorso tenuto al 4th Annual Jubilee Centre for Character and Virtues Conference, Oriel College, Oxford University, 7-9 gennaio 2016, https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2023/07/Han-Hyemin.pdf
Han, H., Kim, J., Jeong, C., Cohen, G.L. (2017). *Attainable and relevant moral exemplars are more effective than extraordinary exemplars in promoting voluntary service engagement*, in "Frontiers in Psychology", 8:283.
Han, H., Workman, C.I., May, J., Scholtens, P., Dawson, K.J., Glenn, A.L., & Meindl, P. (2022). *Which moral exemplars inspire prosociality?*, in "Philosophical Psychology", a. XXXV, n. 7, pp. 943-970.
Han, H., Dawson, K.J. (2024) *Relatable and attainable moral exemplars as sources for moral elevation and pleasantness*, in "Journal of Moral Education", a. LIII, n. 1, pp. 14-30.
Henderson, E. (2023). *Entangled phronesis and the four causes of emulation: Developmental insights into role modelling*, in "Theory and Research in Education", a. XXI, n. 3, pp. 264-283. (2024) *The educational salience of emulation as a moral virtue*, in "Journal of Moral Education", a. LIII, n. 1, pp. 73-88. (2026) *Rethinking Emulation: Why Zagzebski's Account of Admiration qua Exemplarism Falls Short as a Moral Developmental Theory*, in "The Journal of Value Inquiry", a. LX, n. 1, pp. 181-198.
Kidd, I.J. (2018). *Adversity, wisdom, and exemplarism*, in "The Journal of Value Inquiry", a. LII, n. 4, pp. 379-393. (2019) *Admiration, attraction and the aesthetics of exemplarity*, in "Journal of Moral Education", a. XLVIII, n. 3, pp. 369-380.
Klimstra, T.A., Archer, A., Reitz, A.K., Chung, J.M., Engelen, B. (2023) *There goes my hero: The role of exemplars in identity formation*, in "Human Development", a. LXVII, n. 3, pp. 154-169.
Kotsonis, A. (2020) *On the limitations of moral exemplarism: Socio-cultural values and gender*, in "Ethical Theory and Moral Practice", a. XXIII, pp. 223-235.
Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. Routledge, London.
Muis, K.R., Chevrier, M., & Singh, C.A. (2018) *The role of epistemic emotions in personal epistemology and self-regulated* learning, in "Educational Psychologist", a. LIII, n. 3, pp. 165-184.
Majeed, R. (2019). *What Can Information Encapsulation Tell Us About Emotional Rationality?*, in Candiotto, L. (a cura di), *The Value of Emotions for Knowledge*, Palgrave Macmillan, Cham, pp. 51-69.
Mun, C. (2019). *How Emotions Know: Naturalizing Epistemology via Emotions*, in Candiotto, L. (a cura di), *The Value of Emotions for Knowledge*. Palgrave Macmillan, Cham, pp. 27-50.
Osman, Y. (2019). *The significance in using role models to influence primary school children's moral development: Pilot study*, in "Journal of Moral Education", a. XLVIII, n. 3, pp. 316-331.
Robinson, O.C., Dunn, A., Nartova-Bochaver, S., Bochaver, K., Asadi, S., Khosravi, Z., Yang, Y. (2016). *Figures of admiration in emerging adulthood: A*

*four-country study*, in "Emerging Adulthood", a. IV., n. 2, pp. 82-91.
Schindler, I., Zink, V., Windrich, J., Menninghaus, W. (2013). *Admiration and adoration: Their different ways of showing and shaping who we are*, in "Cognition & Emotion", a. XXVII, n. 1, pp. 85-118.
Szutta N. (2019). *Exemplarist moral theory. Some pros and cons*, in "Journal of Moral Education", a. XLVIII, n. 3, pp. 280-290.
Tachibana, K. (2019). *Nonadmirable moral exemplars and virtue development*, in "Journal of Moral Education", a. XLVIII, n. 3, pp. 346-357.
Vaccarezza, M.S. (2020a). *Esempi morali: tra ammirazione ed etica delle virtù*, Il Mulino, Bologna. (2020b). *Paths to flourishing: ancient models of the exemplary life*, in "Ethics and Education", a. XV, n. 2, pp. 144-157.
Zagzebski, L.T. (2004) *Divine motivation theory*. Cambridge University Press, Cambridge. (2006). *The Admirable Life and the Desirable Life*, in Chappell, T. (a cura di), *Values and Virtues: Aristotelianism in Contemporary Ethics*, Oxford University Press, Oxford, pp. 53-66. (2010) *Exemplarist virtue theory*, in "Metaphilosophy", a. XLI, nn. 1-2, pp. 41-57. (2017) *Exemplarist Moral Theory*. Oxford University Press, Oxford.

# Discussioni
# Il concetto di abitudine e il rapporto tra abitudine e autonomia
# The Concept of Habit and the Relation Between Habit and Autonomy

A cura di Federica Pitillo