

# È giusto arrabbiarsi? Gli atteggiamenti degli adolescenti verso la collera

Roberto Trinchero

COME AFFRONTANO LA RABBIA GLI ADOLESCENTI? RITENGONO GIUSTO ESPRIMERLA CON SCOPPI D'IRA O GIUDICANO OPPORTUNO TENTARE DI CONTROLLARLA? QUANDO LO SCOPPIO D'IRA PORTA ALLA VIOLENZA, ESSA È CONSIDERATA GIUSTIFICABILE? QUALI SONO LE PRINCIPALI FORME DI MANIFESTAZIONE DELLA RABBIA? I RISULTATI DI UNA RICERCA EMPIRICA.



*Il professore di italiano ha deciso di interrogare a sorpresa e ha chiamato Antonello, solo perché spesso disturba in classe. Ad Antonello sono venuti i cinque minuti e gli ha detto urlando «No, non vengo. Non è giusto! Sempre me deve interrogare?» Ha ragione Antonello ad arrabbiarsi?*

*Sara e Marcello stanno passeggiando. Attraversano la strada sulle strisce e un automobilista, che li vede all'ultimo momento e frena troppo tardi, urta leggermente Sara che cade, ma si rialza senza essersi fatta nulla. Marcello prende per la camicia l'automobilista e gli dice «Miii... adesso ti gonfio di botte!» Marcello fa bene o fa male a comportarsi così?*

*Alla fine della giornata scolastica, Luigi scende in strada e trova un ragazzo seduto sulla sella del suo motorino. «Scusa, ma devo andare via...» gli dice. L'altro non fa una piega e rimane lì. Luigi pensa «Adesso lo prendo a schiaffoni...» Luigi ha ragione o ha torto?*

Quali sono gli atteggiamenti degli adolescenti nei confronti della manifestazione della collera e degli atti di violenza che ne possono conseguire? Cercheremo di rispondere a queste domande presentando i dati di un'indagine empirica svolta nel mese di febbraio 2011 su un campione di 2156 studenti di quattro Istituti superiori di Torino e provincia, di età compresa tra i 14 e i 21 anni<sup>1</sup>.

Nell'indagine sono state presentate ai rispondenti un certo numero di situazioni (come quelle precedentemente illustrate) in cui era loro richiesto non di descrivere in modo più o meno articolato il loro "modo di pensare" su un certo oggetto o azione, ma di prendere una posizione precisa a favore di una tra più posizioni alternative, espresse dagli attori della storia stessa. Tali scelte, assunte come riflesso di atteggiamenti più generali dei ragazzi, sono state poi incrociate con un insieme di variabili quali il *genere* dei rispondenti, il loro *luogo di residenza*, la loro *età*, il *tipo di istituto frequentato*, la loro *empatia* nei confronti dei problemi di un compagno, nonché l'*aspetto da loro considerato più importante per raggiungere il successo scolastico*. Gli ultimi due indici (*empatia* e *aspetto più importante da considerare per ottenere successo scolastico*) sono stati ricavati dall'analisi del contenuto delle risposte aperte date dai ragazzi a domande mirate su un caso di disagio scolastico (*il caso di Mario*), in cui venivano descritti - in modo volutamente sintetico ed ambiguo - i problemi che un ragazzo incontrava a scuola, senza fornire spiegazioni sulle cause. In particolare l'indice di *empatia* è stato ricavato

analizzando la capacità dei rispondenti di *mettersi nei panni di Mario* e di formulare risposte che denotassero una reale partecipazione emotiva al suo caso (graduata in *assente, bassa, media, alta*), mentre l'indice di *aspetto più importante per il successo scolastico* è stato ricavato in base all'attribuzione che i rispondenti hanno dato alla natura del problema di Mario (cognitivo, emotivo, relazionale, motivazionale, riflessivo). Come vedremo, i dati dimostrano che l'indice di *empatia* degli adolescenti è strettamente legato agli atteggiamenti da loro manifestati verso l'ira, la violenza, la sopraffazione. Nel campione considerato, il 5% dei rispondenti dimostra totale assenza di empatia per il *caso di Mario* (con risposte come «sono affari suoi»), l'11% dimostra scarsa empatia (risposte generiche e scontate), il 76% dimostra empatia media (risposte articolate che dimostrano il «prenderci in carico il problema»), l'8%

<sup>1</sup>. Si veda R. Trinchero - M. L. Tordini, *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*, FrancoAngeli, Milano 2011. Un sottoinsieme di risultati è stato commentato in R. Trinchero, *Gli adolescenti hanno fiducia nella scuola, nei docenti, in se stessi? I risultati di un'indagine empirica*, «Nuova Secondaria», 3 (2012), pp. 13-17.

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI



Claudio Volpi,  
*La forza del vento* (2011).\*

dimostra empatia alta (risposte articolate e *sentite*, che dimostrano un'alta partecipazione emotiva al problema di Mario).

### La rabbia e la sua manifestazione

Nelle classificazioni delle emozioni operate da Sylvan Tomkins, Paul Ekman, Nico Frijda, Robert Plutchik la *rabbia* (indicata anche con i termini *collera*, *esasperazione*, *furore*, *ira*) viene considerata un'emozione primaria ed è costituita da una risposta emotiva a uno stimolo considerato dall'individuo come provocatorio (Novaco, 1975): si attiva quando egli vede un evento come un ostacolo al perseguimento di un proprio obiettivo o come una costrizione fisica e/o psicologica, oppure quando ritiene di aver subito immeritabilmente un torto o un danno (D'Urso, Trentin, 2001).

Mentre negli animali la reazione di rabbia è volta principalmente a garantire la sopravvivenza all'individuo e ai suoi piccoli e a difendere il cibo e il territorio, negli es-

seri umani essa è rivolta principalmente al ripristino dell'autostima e al recupero dell'immagine sociale del soggetto che la mette in atto, attraverso il tentativo di eliminare alla fonte la presunta causa scatenante (D'Urso, 2001).

Averill (1982) sottolinea la dimensione interpersonale della rabbia: le valutazioni operate dal soggetto circa la maggiore o minore responsabilità, consapevolezza, intenzionalità di ferire attribuite alla persona che compie l'azione da lui ritenuta ingiusta, incrementano il senso di ingiustizia e con esso la rabbia.

Secondo Averill, le persone a cui si vuole più bene sono tra quelle più frequentemente esposte alla nostra rabbia, perché si hanno più occasioni di interazione, perché siamo meno disposti ad ignorare un episodio stressante ad essi attribuito, perché abbiamo un interesse nel cercare di cambiare il loro comportamento e, non ultimo, perché pensiamo che la nostra espressione della rabbia verrà tollerata e non porterà a conseguenze negative

per noi. Le manifestazioni della rabbia possono quindi avere molteplici scopi (Averill, 1982), più o meno espliciti, che vanno dal modificare il comportamento altrui, rendere più stretta la relazione con la persona con cui ci si arrabbia, asserire la propria libertà e indipendenza, ottenere che gli altri facciano qualcosa di utile per se stessi (in questi casi si parla di rabbia *costruttiva*), al rompere o peggiorare i rapporti con l'altra persona, vendicarsi per un torto subito, esprimere odio e disapprovazione (in questi casi si parla di rabbia *malevola*), al diminuire l'intensità della tensione interiore associata alla rabbia attraverso lo sfogo della stessa mediante manifestazioni di aggressività (in tal caso si parla di rabbia *esplosiva*).

Gli eccessi nel comportamento tipici degli scoppi d'ira vengono almeno in parte giustificati dallo stato di collera stesso (si pensi che la collera viene considerata

\* Le immagini a illustrazione dell'articolo sono state gentilmente concesse dall'autore.

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

un'attenuante nel linguaggio giuridico) e sono trattati come azioni compiute da una persona temporaneamente incapace di intendere e di volere, dominata da un'entità autonoma, l'ira, dotata di forza propria. Sul piano fisico ed emotivo, la manifestazione della collera porta ad una vera e propria *spirale*: non solo non la attenua (lo *sfogare la rabbia* è solo una falsa credenza, smentita da tutte le evidenze scientifiche), ma la aumenta (D'Urso, 1999).

L'espressione fisica (soprattutto facciale) della collera è riconoscibile in persone di culture molto diverse fra loro (Ekman e Oster, 1979), anche se alcune culture - tra le quali quelle occidentali - stigmatizzano più di altre la manifestazione della rabbia, vista come una forza pericolosa e distruttiva (Lakoff, 1987; Wierzbicka, 1999; D'Urso, 2001). Averill (1982) sottolinea come, allo scopo di contenere la potenziale pericolosità sociale delle manifestazioni d'ira, le società occidentali si siano dotate di un insieme di norme di comportamento volte a limitarne l'espressione, quali ad esempio la presenza o meno del dolo, l'indirizzo di essa verso le persone che possono essere ritenute realmente responsabili delle loro azioni, una manifestazione conforme alle norme della comunità di appartenenza. Queste norme, spesso implicite, prendono forma in sistemi di *display rules*, ossia insiemi di precetti volti a mettere in grado il soggetto di *controllare* il proprio comportamento in presenza di un sentimento di collera e di *esprimere* la stessa in maniera socialmente desiderabile (Underwood, Coie, Herbsman, 1992). I soggetti che non hanno interiorizzato le *display rules* conformi con le nostre convenzioni sociali, ad esempio bambini molto piccoli ma anche adolescenti o adulti cresciuti all'interno di sistemi di *display rules* differenti dai nostri (si pensi ad esempio a ragazzi di origine straniera o cresciuti in subculture in cui *essere veri uomini* o *essere vere donne*

significa arrabbiarsi in determinate circostanze e manifestare la rabbia in determinati modi), non solo hanno meno strumenti per gestire e fronteggiare le situazioni di rabbia ma è probabile che non riconoscano nemmeno il bisogno di farlo. Il rischio è quello di bollare come *iracondi* soggetti che semplicemente non hanno gli strumenti emotivi per gestire una situazione stressante oppure hanno interiorizzato un sistema diverso di *display rules* che fa sì che loro *debbano* arrabbiarsi in situazioni di quel tipo, pena l'emarginazione dal proprio gruppo sociale di riferimento. Il problema è particolarmente rilevante in adolescenza: il ragazzo che sta sperimentando nuovi sé si trova anche a sperimentare nuove occasioni e nuovi modi per manifestare la propria rabbia, senza avere un adeguato bagaglio di *display rules* per affrontarli.

Qualunque sistema di regole è destinato a rimanere una semplice ed inutile *predica su come comportarsi bene* se non sono i ragazzi stessi a sviluppare la ferma convinzione che sia giusto, necessario e desiderabile rispettare quelle regole. Il soggetto deve quindi anzitutto riconoscere la necessità di avere un sistema di *display rules* legate ai sentimenti di collera e successivamente farlo proprio. Se il sistema di regole viene percepito come non necessario, imposto dall'alto o tipico di una cultura diversa dalla propria, rimarrà un puro esercizio di stile. Se verrà negoziato, concordato e messo a punto con i soggetti stessi, tenendo conto anche degli atteggiamenti e delle regole che caratterizzano il loro mondo, potrà invece essere accettato.

### È giusto manifestare la rabbia? Gli atteggiamenti degli adolescenti

Quali sono gli atteggiamenti degli adolescenti nei confronti della rabbia? Secondo i ragazzi, è giusto esprimerla con uno scoppio d'ira o sarebbe opportuno

tentare di gestirla? Se lo scoppio d'ira porta alla violenza, questa è giustificabile? Dall'indagine empirica emergono alcune tendenze interessanti. Posto di fronte alla situazione in cui Antonello ha uno scoppio d'ira verso il professore per essere stato chiamato per un'interrogazione a sorpresa, il 56 per cento del campione giustifica il comportamento di Antonello. Tale percentuale è significativamente più alta per gli allievi residenti nei quartieri *medi* della città e per i frequentanti l'Istituto per geometri. È significativamente più bassa per i ragazzi più giovani e per i ragazzi frequentanti il Liceo scientifico della cintura. Percentuali sensibilmente più alte di accordo si hanno anche tra i ragazzi con bassi livelli di empatia.

Nella situazione in cui Marcello *perde le staffe* e ha una reazione violenta nei confronti di un automobilista che ha rischiato di investire la sua amica, il comportamento di Marcello viene giustificato dal 43 per cento del campione.

Tale percentuale è significativamente più alta nei maschi, nei residenti nei quartieri *medi* della città e nei ragazzi che non dichiarano la residenza, negli allievi dell'Istituto per geometri e nell'Istituto commerciale della cintura.

È notevolmente più bassa nelle femmine, nei residenti nei centri di provincia con più di 15.000 abitanti e negli allievi del Liceo scientifico. Anche per questo indicatore vi è una netta relazione con l'indice di empatia: il comportamento di Marcello è giustificato dal 71 per cento dei ragazzi con livello di empatia *nullo* e dal 35 per cento di ragazzi con livello di empatia *alto*. La giustificazione del comportamento di Marcello sembra dipendere anche dal fatto che il torto è stato subito da un *amico*, ossia uno del gruppo dei *noi*. Sotto questo punto di vista, Marcello non viene percepito come un ragazzo che ha una reazione sconsiderata ma come un *eroe positivo* che difende gli appartenenti al suo gruppo di riferimento.



Claudio Volpi,  
*Canne al vento* (2012).

La separazione tra *noi* e *gli altri* emerge anche se si chiede ai ragazzi di esprimere un parere sulle possibili intenzioni di un gruppo di ragazzi di un altro quartiere che viene a passeggiare nel nostro. A tale comportamento viene attribuita una connotazione ostile («violazione del proprio territorio») dal 41 per cento del campione. Tale percentuale è signi-

ficativamente maggiore nei maschi, nei ragazzi che non dichiarano la propria residenza e negli allievi dell'Istituto per geometri. È significativamente minore nelle femmine e negli allievi del Liceo scientifico della cintura. Anche per questo indicatore è presente una relazione netta con il livello di empatia dei soggetti: a livello di empatia *nullo*, tale posizione vede una percentuale di accordo del 58 per cento; a livello di empatia *alto*, tale posizione vede una percentuale di accordo di 31 punti.

È probabilmente anche per questa *attribuzione di intenzioni ostili* a determinati comportamenti dei propri pari, che la violenza come mezzo per dirimere i conflitti viene in taluni casi giustificata.

Nella situazione che descrive un ragazzo (Luigi) che trova un coetaneo seduto sulla sella del proprio ciclomotore il quale, invitato ad andarsene, non se ne va, il passaggio alla violenza viene giustificato dal 39 per cento dei soggetti del campione. Sono in misura significativamente maggiore i maschi a ritenere giusta questa posizione, mentre le femmine prediligono la soluzione *negoziata* (pur essendo comunque presente un 25 per cento di femmine che ritiene che in tale frangente sia giustificato il minacciare di *passare alle mani*). Si potrebbe pensare che il ricorso alla violenza sia dovuto alla carenza di modalità alternative con le quali far valere i propri diritti, ma questa lettura viene smentita dal fatto che la posizione *negoziata* venga scelta in misura significativamente maggiore dai quattordicenni (72 per cento) e che tale percentuale vada abbassandosi al crescere dell'età. Sembra che, crescendo, non solo non si apprendano modalità alternative di gestione dei conflitti ma addirittura le soluzioni più *semplici* (e la violenza, verbale o fisica, è una di queste) diventino maggiormente praticabili (o almeno dichiarabili in un questionario). La soluzione *violenta* viene giustificata in misura signi-

ficativamente maggiore dagli allievi dell'Istituto per geometri e in misura minore dagli allievi del Liceo scientifico di provincia e dell'Istituto artistico di città. Vi è una relazione molto netta tra indice di empatia e percentuale di soggetti che considerano accettabile la soluzione violenta: si va dall'84 per cento dei soggetti con livello di empatia *nullo* al 25 per cento dei soggetti con livello di empatia *alto*.

Ragionare in termini di *noi* e *loro* potrebbe significare anche pensare che sia giusto farsi *spalleggiare* dal proprio gruppo di amici per difendere le proprie ragioni, mettendo tale difesa su un piano di rapporti di forza più che su un piano di negoziazione dialettica. Nella situazione in cui gli amici di Jamal intervengono per dare una lezione a Gianni, reo di averlo oltraggiato in palestra, solo il 13 per cento del campione pensa che il supporto (intimidatorio) del gruppo di amici sia un buon modo per far valere le proprie ragioni nei conflitti. Probabilmente la percentuale più bassa di giustificazione è dovuta al fatto che in questo caso la violenza è *pianificata* e non si può considerare la risultante di uno scoppio d'ira.

Ad aderire a tale posizione in maniera significativamente maggiore sono i maschi, i ragazzi di 20 anni o più (probabilmente ripetenti) e i ragazzi del Liceo Scientifico di provincia. Anche qui vi è una relazione diretta con l'indice di empatia: chi ha livello di empatia *nullo* pensa per il 38 per cento che il gruppo di amici sia utile per far valere (con la minaccia della forza) le proprie ragioni, chi ha livello di empatia *alto* lo pensa solo per il 10 per cento.

### Quando la rabbia c'è ma non si vede

L'assenza di scoppi d'ira non significa assenza d'ira. Vi sono situazioni scolastiche in cui la rabbia assume forme più subdole

e difficili da individuare quali fenomeni di prevaricazione sistematica e di violenza psicologica, ad esempio negli atti di bullismo, dove gli unici scoppi d'ira di fronte agli insegnanti sono quelli della vittima, non sicuramente quelli del bullo che ha fatto di tutto per provarli. Franco ha preso di mira Alessio, lo prende in giro, gli fa scherzi pesanti, gli fa fare delle figuracce davanti a tutti.

È solo un problema di Franco e Alessio o è un problema di tutta la classe? Il 29 per cento del campione pensa che il bullismo sia solo un problema che riguarda bullo e vittima. Tale posizione è assunta in maniera significativamente maggiore dai ragazzi che non dichiarano la loro residenza, dagli allievi dell'Istituto per geometri, dagli allievi dell'Istituto commerciale e in misura significativamente minore dagli allievi del Liceo scientifico di provincia.

Anche qui vi è una relazione diretta con l'indice di empatia: chi denota livello di empatia *nullo* tende a pensare che la questione riguardi solo bullo e vittima per il 42 per cento, chi denota livello di empatia alto pensa che la questione riguardi solo bullo e vittima per il 23 per cento. In maniera analoga, mettere sistematicamente in disparte una compagna è una delle modalità di violenza psicologica con cui si manifesta il bullismo femminile. Se Laura viene lasciata un po' in disparte dalle sue amiche, vuol dire che si sono coalizzate contro di lei? L'86 per cento del campione è d'accordo con tale posizione. La posizione alternativa («le amiche di Laura non la stanno evitando») ottiene percentuali significativamente più alte tra i maschi, tra gli allievi del Liceo scientifico della cintura e tra gli allievi con livelli bassi di empatia. Anche in questo caso vi è una notevole prevalenza di *attribuzione di intenzioni ostili* da parte dei pari ad un comportamento che di per sé, nel mondo degli adulti, potrebbe non voler dire nulla.



Claudio Volpi,  
*Luci e ombre* (2008).

**Alcune conclusioni:  
il bisogno di una  
competenza emotiva**

Dall'indagine emergono alcuni punti fermi, con conseguenze educative interessanti. Anzitutto, la considerevole percentuale di adolescenti che pensa che vi siano situazioni in cui gli scoppi d'ira siano giustificati fa intuire come esista un

forte bisogno, oltre che di un'educazione alla gestione delle emozioni, anche di una sensibilizzazione sulla *necessità* di gestirle. In secondo luogo si pone un problema di *fiducia* negli altri. La giustificazione degli scoppi d'ira (e della conseguente violenza) con l'attribuzione di intenzioni ostili da parte degli altri verso noi stessi, o verso i nostri amici, è un elemento che

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

si ripete con costanza nei risultati dell'indagine. È necessario interrogarsi sul perché una percentuale così alta di ragazzi dimostri scarsa fiducia nelle buone intenzioni degli altri e legga eventi potenzialmente casuali come attacchi da cui difendersi, anche facendo ricorso in *extrema ratio* alla violenza.

Il terzo elemento che emerge con chiarezza dall'indagine è come negli adolescenti sia radicato il ragionare in termini di contrapposizione tra *noi* e *gli altri*.

Se ad essere minacciato è uno di *noi*, allora la violenza può anche essere giustificata, almeno per una percentuale considerevole dei rispondenti.

Il quarto elemento è l'importanza dell'*empatia*. Lavorare sulla capacità dei ragazzi di *mettersi nei panni degli altri* sembra essere una chiave molto importante per scardinare alla base sia il meccanismo di attribuzione di intenzioni ostili agli altri sia la loro concezione stessa di *altro* (nel senso di *diverso, esterno, non appartenente alla nostra sfera*): se sono in grado di riconoscere nell'*altro* elementi che appartengono a me e ai miei amici, allora l'*altro* non è più *altro*, ma semplicemente un membro in più del gruppo del *noi*.

Questi elementi confermano l'importan-

za di lavorare sulla competenza e sull'autoefficacia emotiva dei ragazzi (D'Urso, 1999), insegnando a riconoscere situazioni potenzialmente conflittuali e stressanti, emozioni che ne possono derivare, cause scatenanti, manifestazioni, conseguenze che queste possono comportare, vincoli e condizionamenti culturali, contraddizioni tra messaggi differenti (ad esempio quelli derivanti dai diversi sistemi di regole esperiti in famiglia, nel gruppo amicale, a scuola e sui social network), e costruendo insieme in classe un sistema di *display rules* da utilizzare non come un sistema di regole astratte, ma in funzione di guida costante alla propria consapevolezza emotiva.

Seguendo la tripartizione di Mayer (Mayer, Salovey, Brackett, 2007), è lecito attendersi in classe allievi già dotati di un buon bagaglio di consapevolezza di sé (allievi *autoconsapevoli*), che consente loro di riconoscere facilmente le proprie emozioni e di gestire adeguatamente gli stati d'animo negativi, ma anche una buona percentuale di allievi *sopraffatti* (e l'indagine pare confermarlo), caratterizzati dalla scarsa capacità di interpretare le proprie emozioni e di esercitare controllo su di esse, e allievi *rassegnati*, che pur riconoscendo le proprie emozioni,

sono caratterizzati dalla tendenza ad accettarle come un dato inevitabile e immutabile (tipico ad esempio degli adolescenti che si trincerano dietro un «sono fatto così»).

L'obiettivo è quello di promuovere l'evoluzione di una persona emozionalmente matura che sappia come affrontare le situazioni stressanti difendendo la propria autostima anche senza far ricorso all'ira, alla minaccia, alla violenza. La collera è una spirale: arrabbiandosi si oscura il proprio *raziocinio*, si deteriorano i propri rapporti sociali e si predispone il terreno verso nuove situazioni in cui sarà necessario ricorrere alla rabbia e alla violenza. Gli stati irritativi andrebbero prevenuti e le tensioni e le energie fisiche e psichiche tipiche degli adolescenti incanalate in direzioni costruttive. *Coltivare la rabbia* non può che portare a violenza, sopraffazione, distruzione.

Roberto Trincherò  
Università di Torino

### BIBLIOGRAFIA

- J. Averill, *Anger and aggression: an essay on emotion*, New York, Springer-Verlag 1982.  
 V. D'Urso, *Galateo delle emozioni*, «*Psicologia e società*», XXV (1999), pp. 25-40.  
 V. D'Urso, *Arrabbiarsi*, il Mulino, Bologna 2001.  
 V. D'Urso - R. Trentin, *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza, Roma 2001.  
 P. Ekman - H. Oster, *Facial expressions of emotions*, «*Annual Review of Psychology*», vol. 30 (1979), pp. 527-554.  
 G. Lakoff, *Women, fire and dangerous things. What categories reveal about the mind*, University of Chicago Press, Chicago 1987.  
 J. Mayer - P. Salovey - M. Brackett (eds.), *Emotional intelligence*, National Professional Resources, Port Chester (Ny) 2007.  
 R.W. Novaco, *Anger control: the development and evaluation of an experimental treatment*, Lexington Books, Lexington (Ma) 1975.  
 R. Trincherò - M.L. Tordini, *Responsabilità e disagio. Una ricerca empirica sugli adolescenti piemontesi*, FrancoAngeli, Milano 2011.  
 C. Tavis, *Anger: The misunderstood emotion*, Simon & Schuster, Toronto 1989.  
 M.K. Underwood - J.D. Coie - C.R. Herbsman, *Display Rules for Anger and Aggression in School-Age Children*, «*Child Development*», 63 (1992), pp. 366-380.  
 A. Wierzbicka, *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and universals*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.