



THE UNIVERSITY *of* EDINBURGH

Edinburgh Research Explorer

Il potenziale educativo degli esemplari intellettuali

Citation for published version:

Croce, M 2018, 'Il potenziale educativo degli esemplari intellettuali', *Ethics & Politics*, vol. 20, no. 2, pp. 143-162. <http://www2.units.it/etica/2018_2/CROCE.pdf>

Link:

[Link to publication record in Edinburgh Research Explorer](#)

Document Version:

Publisher's PDF, also known as Version of record

Published In:

Ethics & Politics

General rights

Copyright for the publications made accessible via the Edinburgh Research Explorer is retained by the author(s) and / or other copyright owners and it is a condition of accessing these publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

Take down policy

The University of Edinburgh has made every reasonable effort to ensure that Edinburgh Research Explorer content complies with UK legislation. If you believe that the public display of this file breaches copyright please contact openaccess@ed.ac.uk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.



IL POTENZIALE EDUCATIVO DEGLI ESEMPLARI INTELLETTUALI

MICHEL CROCE

University of Edinburgh

michel.croce@ed.ac.uk

ABSTRACT

This paper explores the educational potential of epistemic exemplars, namely those individuals who possess intellectual virtues to an exceptional degree. It purports to do so by applying the exemplarist framework proposed by Linda Zagzebski in her *Exemplarist Moral Theory* (2017) to the domain of intellectual virtues. After a brief summary of the main features of her view, I explain how the exemplarist dynamics can apply to the intellectual domain. Then, I introduce the basics of an exemplar-based account of education and explain how it can be employed to educate the young to intellectual virtues. Finally, I attempt to show how this model can accommodate several objections and, in particular, how it addresses the charge of indoctrinating the students raised by proponents of a *critical thinking* approach to education.

KEYWORDS

Moral exemplarism; epistemic exemplars; intellectual virtues; education; critical thinking

La recente discussione in filosofia morale sviluppatasi attorno alla teoria morale esemplarista, proposta da Linda T. Zagzebski in una serie di lavori negli ultimi quindici anni (cfr., ad es., 2003, 2013) e culminata nella pubblicazione del volume *Exemplarist Moral Theory* (2017), ha dato nuova linfa al dibattito circa i fini dell'educazione morale e le strategie più adeguate ad educare i giovani alle virtù (cfr., ad es., Croce-Vaccarezza 2017; Engelen et al. 2018). Un ambito che ancora rimane piuttosto inesplorato è quello relativo alla possibilità di utilizzare un approccio educativo basato sulla teoria esemplarista per formare gli studenti alle virtù intellettuali. In questo contributo intendo offrire alcune considerazioni che consentano di iniziare a porre rimedio a questa lacuna e di gettare le basi per un modello di educazione alle virtù intellettuali che conferisca un ruolo centrale agli esemplari intellettuali, o eroi epistemici¹.

¹ Il termine “eroi epistemici” è già stato utilizzato da José Medina nel suo lavoro *The Epistemology of Resistance* (2013). Nella sua prospettiva, gli eroi epistemici sono “individui straordinari che, in condizione di oppressione epistemica, sono in grado di sviluppare virtù intellettuali con un enorme potenziale trasformativo” (186). In particolare, gli eroi epistemici secondo Medina sono dotati di

La plausibilità teorica di questo progetto si regge su una assunzione fondamentale nel pensiero di Zagzebski, ossia la tesi secondo cui le virtù etiche e le virtù intellettuali condividerebbero una comune modalità di formazione e sviluppo, che risponde alla dinamica esemplarista che approfondiremo nella prossima sezione. A ben vedere, nel suo celebre *Virtues of the Mind* (1996) Zagzebski si impegna a sostenere la tesi, ancora più forte, della natura comune delle virtù etiche e di quelle intellettuali. In particolare, secondo la filosofa americana “una virtù intellettuale non si distingue da certe virtù morali più di quanto queste si differenzino l’una dall’altra” (1996, 139) perché “le virtù intellettuali fanno parte delle eccellenze acquisite” come le virtù morali, in contrasto con i talenti naturali (2017, 40). Si noti, tuttavia, che per giustificare la plausibilità di un modello educativo esemplarista per la formazione delle virtù intellettuali non occorre impegnarsi a sostenere questa tesi: infatti, è sufficiente assumere che le virtù morali e quelle intellettuali—a prescindere dal fatto che abbiano o meno una natura comune—possano essere acquisite seguendo la stessa strategia. A questo proposito, Zagzebski sottolinea che “ammiriamo le virtù intellettuali allo stesso modo in cui ammiriamo le virtù morali” (2017, 39): nello specifico, “l’ammirazione epistemica gioca un ruolo importante nell’acquisizione delle virtù intellettuali [...]. Riconosciamo certe persone e certi comportamenti epistemici ammirevoli e impariamo a pensare in maniera critica e attenta, ad essere aperti dal punto di vista mentale, intellettualmente onesti e perseveranti imitando persone che possiedono questi tratti” (2012, 90). Come vedremo meglio nella prossima sezione, la modalità di apprendimento delle due categorie di virtù si basa sull’imitazione di persone virtuose, richiede l’esercizio che consente di sviluppare certe abitudini nelle emozioni e nelle azioni, e prevede un periodo intermedio in cui controlliamo razionalmente la nostra attività emotiva e cognitiva cercando di evitare di cadere in comportamenti akratici (1996, 150).

Dopo aver fornito—nella sezione 1—le coordinate principali dell’esemplarismo di Zagzebski e aver mostrato come si può applicare, sul piano teorico, al campo delle virtù intellettuali, nella sezione 2 introdurremo i capisaldi di un modello educativo basato sugli esemplari intellettuali. Nella sezione 3 risponderemo a due problemi che sorgono in relazione all’idea che l’apprendimento delle virtù intellettuali possa avvenire a partire dall’ammirazione e imitazione di un modello virtuoso. Infine, la sezione 4 sarà dedicata ad approfondire il dibattito tra concezioni educative che mirano alla formazione della virtù e concezioni che considerano la capacità di riflessione critica (*critical thinking*) come obiettivo fondamentale dell’impresa

coraggio intellettuale e “meta-lucidità” (*meta-lucidity*), ossia la capacità di riconoscere i limiti delle prospettive dominanti e di “ridisegnare le nostre mappe cognitive, ridescrivere le nostre esperienze, offrire nuove concettualizzazioni dei nostri modi di interagire con l’altro” (47). In questo lavoro, tuttavia, adotto una concezione più ampia di eroi o esemplari epistemici, assumendo che possano essere tali coloro che dispongono di almeno una virtù intellettuale ad un livello eccezionale. Ulteriori dettagli verranno forniti nella sezione 2 di questo contributo.

educativa. In particolare, tenteremo di rispondere all'obiezione secondo cui un modello educativo di matrice esemplarista, in quanto rivolto alla formazione della virtù, finirebbe inevitabilmente per indottrinare gli studenti.

1. ESEMPLARISMO MORALE ED EDUCAZIONE ALLE VIRTÙ INTELLETTUALI

La teoria morale esemplarista di Zagzebski ruota attorno all'idea secondo cui i concetti morali fondamentali possono essere individuati e definiti a partire dall'ammirazione che sorge spontaneamente nei confronti di individui che ammiriamo per la loro eccezionalità morale. Applicando la teoria del riferimento diretto di Hilary Putnam e Saul Kripke al campo morale, Zagzebski sostiene che possiamo riconoscere gli esemplari morali senza possedere il significato descrittivo del termine in questione. Come individuiamo il riferimento di "oro" in relazione a qualcosa che qualcuno ha battezzato come "oro" e che ha quel particolare colore e luccica in quel modo particolare, anche senza conoscere la composizione chimica dell'oro, così possiamo individuare un esemplare morale—ossia, fissare il riferimento del termine "esemplare morale"—mediante riferimento diretto ad individui "come lei (o lui)", "come quell'esemplare lì", senza dover sapere cosa lo rende tale, quale sia la natura della sua bontà morale².

Lo strumento che ci consente di riconoscere gli esemplari è l'emozione dell'*ammirazione*, fondamento non-concettuale dell'esemplarismo di Zagzebski, che—quando funziona in maniera appropriata—si dirige spontaneamente verso gli esemplari morali, in quanto individui massimamente degni della nostra ammirazione. Come ogni emozione, anche l'ammirazione affianca all'elemento intenzionale appena individuato una componente motivazionale che suscita nell'individuo il desiderio di imitare l'esemplare (cfr, ad es., Deonna-Teroni 2012, 1-12). Data la fallibilità delle emozioni come fondamento della razionalità di un'azione, la teoria di Zagzebski abbisogna di un ulteriore elemento per poter mettere in moto la dinamica esemplarista: la *riflessione consapevole*. L'individuo coscienzioso è colui che (i) si fida delle proprie credenze ed emozioni in maniera pre-riflessiva (cioè che possiede *self-trust*), ma (ii) riflette a posteriori sull'affidabilità delle proprie facoltà e delle proprie emozioni, per controllare che l'esperienza non sconfessi i dati acquisiti attraverso la sua attività emotivo-cognitiva. Pertanto, il giudizio circa l'esemplarità morale di un individuo è giustificato quando l'ammirazione che nutriamo nei suoi

² È solo a partire dall'individuazione di un esemplare morale che la teoria del riferimento diretto ci permette di stabilire il riferimento di altri concetti fondamentali della teoria quali quello di *virtù*, "un tratto che ammiriamo in un esemplare", di *fine buono*, "uno stato di cose che un esemplare cerca di produrre", e di *dovere*, "un atto che un esemplare pretende da sé e dagli altri, sentendosi colpevole se non lo facesse e condannando coloro che non agiscono in quel modo" (2017, 21).

confronti sopravvive nel tempo alla nostra riflessione consapevole. In queste circostanze è ragionevole lasciarsi guidare dal potere motivante dell'ammirazione e assecondare il desiderio di imitazione dell'esemplare che essa genera in noi. Nello specifico, Zagzebski si sofferma sull'*emulazione*, una forma particolare di imitazione che si rivolge tanto alle azioni del modello esemplare—nella misura in cui queste siano effettivamente replicabili dall'individuo (cfr. Zagzebski 2017, §4; per ulteriori considerazioni cfr. Croce 2017a)—quanto al fine che determina le azioni stesse, sostenendo che l'esecuzione di azioni simili a quelle dell'esemplare con questo atteggiamento garantirebbe l'acquisizione della virtù, come già Aristotele aveva osservato (cfr. EN, II, 1)³.

Tra le varie caratteristiche della teoria esemplarista, uno dei vantaggi importanti che Zagzebski le attribuisce rispetto ad altre teorie morali è quello di poter essere utilizzata facilmente come base su cui sviluppare un modello di educazione morale, in virtù del fatto che gli esemplari morali non solo suscitano in noi il desiderio di essere come loro, ma ci mostrano anche come possiamo fare per diventare virtuosi. Tuttavia, in questo contributo non intendo soffermarmi sulle implicazioni dell'esemplarismo nel campo dell'educazione morale, bensì—come anticipato—nell'ambito dell'educazione intellettuale o, per meglio dire, della formazione del carattere intellettuale. Le brevi considerazioni offerte in apertura sulla relazione tra virtù etiche e virtù epistemiche nella prospettiva di Zagzebski dovrebbero essere sufficienti a mostrare che, almeno da un punto di vista teorico, il tentativo di estendere il modello esemplarista all'ambito delle virtù intellettuali e studiarne le sue implicazioni educative è fedele allo spirito e alle assunzioni fondamentali della sua concezione filosofica.

Qualcuno potrebbe giustamente sollevare qualche perplessità sulla finalità di un'operazione del genere: perché, in fondo, dovremmo preoccuparci di educare gli studenti alle virtù intellettuali? Cosa le rende così importanti? Una risposta adeguata a questa domanda richiederebbe molte pagine: nell'ottica aristotelica di Zagzebski, le virtù intellettuali hanno innanzitutto un valore intrinseco dato dal fatto che rendono la persona ammirevole e ne aumentano la dignità non solo intellettuale bensì anche morale. Secondo Jason Baehr, educare gli studenti alle virtù intellettuali è lo scopo educativo fondamentale perché ci interessa che essi “diventino persone di un certo tipo—persone che si stupiscono, pensano, fanno domande, ricercano evidenza, ascoltano apertamente gli altri, si spendono per capire, si allietano nelle scoperte, intraprendono sfide intellettuali e siano disposte a mettere la faccia per ciò in cui credono” (2015, 35). Non potendo addentrarci ulteriormente—per ragioni di sinteticità—sul sentiero tracciato da quanti ritengono che il possesso di virtù

³ Zagzebski sostiene che l'efficacia di questo modello di sviluppo delle virtù sia supportato dai risultati di studi psicologici quali Gill, Packer, Van Bavel 2013 e Velleman 2002. Christian Miller è di avviso opposto e ritiene l'assenza di adeguati risultati sperimentali una lacuna rilevante della teoria esemplarista, auspicando che essa possa essere colmata nel prossimo futuro (2017, 203).

intellettuali renda una persona migliore da un punto di vista morale, vi sono svariate ragioni squisitamente epistemiche per cui è importante promuovere lo sviluppo delle virtù intellettuali negli studenti.

Prima di considerarne alcune brevemente, è opportuno notare che la letteratura su questo tema vanta numerose liste di virtù intellettuali, più o meno compatibili tra loro. Per ragioni di semplicità, scelgo di rifarmi alla caratterizzazione offerta in Baehr (2011, 21)—che, peraltro, ritengo essere una delle più complete e comprensive— in cui le virtù intellettuali vengono divise in sei categorie a seconda dello specifico contributo che portano all'attività epistemica del soggetto. Tra le virtù epistemiche che offrono una motivazione iniziale alla ricerca si possono enumerare, ad esempio, la curiosità, la capacità di sviluppare e mantenere attiva la riflessione e quella di saper fare domande. Le virtù che consentono all'agente epistemico di portare avanti la propria indagine includono, tra le altre, la sensibilità ai dettagli, l'attenzione e la capacità di esaminare nel dettaglio l'oggetto dell'indagine. Trattati quali l'oggettività, l'imparzialità, l'apertura mentale, l'equità e la giustizia intellettuale rientrano nell'insieme delle virtù relative allo sviluppo coerente dell'indagine, mentre l'integrità dell'indagine stessa è garantita da virtù quali l'onestà intellettuale, l'umiltà intellettuale, la trasparenza e la consapevolezza della propria situazione epistemica. Infine, per fare fronte alla possibilità di essere in errore e di dover mettere in discussione la propria indagine, nell'ottica di Baehr possiamo fare affidamento a virtù quali la creatività, la capacità di immaginazione, l'agilità intellettuale e l'apertura mentale, mentre l'insieme di virtù con cui un individuo può fare fronte alle difficoltà che emergono durante la propria indagine epistemica include tratti quali la perseveranza intellettuale, il coraggio intellettuale, la pazienza, la determinazione e la coscienziosità.

Dopo aver schematizzato la struttura delle virtù intellettuali nella concezione di Baehr, consideriamo brevemente alcune ragioni per favorirne lo sviluppo nei giovani studenti. Primo, le virtù intellettuali supportano la nostra attività epistemica quando esaminiamo le ragioni a favore o contro una credenza, così anche quando ci preoccupiamo di mettere insieme pezzi di informazioni relative ad un particolare ambito per migliorare la nostra comprensione dell'ambito stesso (quello che gli epistemologi contemporanei chiamano *understanding*). Secondo, ci consentono di aiutare altri in queste attività, mettendoci nelle condizioni di capire le loro esigenze intellettuali e di intervenire, se ne siamo in grado e lo riteniamo necessario.⁴ Terzo, ci

⁴ Questo aspetto mi permette di sottolineare l'importanza delle virtù intellettuali negli insegnanti stessi—aspetto su cui torneremo in seguito—in quanto è fondamentale che essi abbiano la capacità di valutare, nelle varie circostanze concrete, quale sia l'atteggiamento più indicato da tenere per il bene epistemico degli studenti. Nei casi in cui, ad esempio, è necessario che gli studenti arrivino a possedere informazioni essenziali il prima possibile (si pensi, ad esempio, alle nozioni basilari dell'aritmetica), l'insegnante dovrà preoccuparsi di fornire queste informazioni, cioè di trasmettere *conoscenza*, nella maniera più appropriata all'età e alle possibilità di apprendimento degli studenti in questione. In altri

aiutano a gestire il nostro bagaglio epistemico, le conoscenze e le credenze di cui siamo in possesso, rendendo disponibili e utilizzabili le informazioni di cui abbiamo bisogno a seconda delle circostanze; facendo sì che le nuove informazioni che acquisiamo siano coerenti con ciò che fa già da tempo parte del nostro background e trovino il loro posto nella rete del nostro sapere; e segnalandoci contrasti o anomalie tra gli input che riceviamo dalla realtà e il nostro background epistemico. Quarto, si assicurano che le nostre deliberazioni sui corsi d'azione da intraprendere rispecchino le nostre credenze sul piano epistemico oppure ci segnalano quando ciò non accade (cfr. Baehr 2015, §2). La lista potrebbe continuare a lungo ed essere più specifica, ma queste brevi considerazioni dovrebbero bastare per mostrare l'importanza di educare gli studenti alle virtù intellettuali. Nella prossima sezione proveremo ad articolare un modello educativo esemplarista e a valutarne l'applicabilità nel campo dell'educazione alle virtù epistemiche.

2. UN MODELLO ESEMPLARISTA DI EDUCAZIONE ALLE VIRTÙ INTELLETTUALI

La dinamica “ammirazione-imitazione-riflessione” tipica dell'esemplarismo morale fornisce le coordinate essenziali per abbozzare una concezione educativa che risponda allo spirito e ai requisiti della teoria di Zagzebski. Il nucleo essenziale di questa concezione è articolabile nelle tre seguenti tesi, frutto di un lavoro a quattro mani con Maria Silvia Vaccarezza (cfr. Vaccarezza-Croce 2016; Croce 2018):

- (i) Fine dell'educazione del carattere sono le *virtù* o le loro componenti costitutive;
- (ii) La via principale per raggiungere questo fine è l'*imitazione* di esemplari virtuosi;
- (iii) Un'educazione appropriata all'imitazione implica che l'educatore (a) susciti l'*ammirazione* dei giovani mostrando loro modelli autenticamente buoni e imitabili, e (b) supporti lo sviluppo della loro *capacità di riflessione* sull'ammirazione.

Come precisato nei lavori sopracitati, la tesi (i) colloca la concezione educativa esemplarista all'interno di una prospettiva aristotelica che dà priorità alle nozioni

casi, invece, un insegnante potrebbe riconoscere la possibilità di aiutare gli allievi a migliorare la loro *comprensione* di qualcosa in maniera più autonoma, stimolandoli alla riflessione e facendo intuire loro le connessioni tra pezzi di informazione che questi già possiedono. Se in alcune circostanze può sembrare estremamente facile per l'insegnante valutare quale atteggiamento sia più indicato, in altre è invece molto complesso, poiché la differenza tra le varie opzioni disponibili è magari molto sottile ma la decisione dell'insegnante può avere ricadute importanti sulle possibilità di crescita intellettuale degli studenti. Per ulteriori approfondimenti su questo tema, si veda ad esempio Croce (2017b), Jäger (2016), Lackey (2018).

aretaiche piuttosto che a quelle deontiche; (ii) specifica la metodologia che questa concezione adopera per raggiungere l'obiettivo di educare alle virtù; infine (iii) sintetizza la funzione dell'educatore rispetto alla dinamica esemplarista.

Un immediato e legittimo dubbio che queste tesi potrebbero far sorgere in relazione al progetto che stiamo sviluppando riguarda la loro applicabilità all'ambito delle virtù intellettuali. Se anche le considerazioni teoriche di Zagzebski sulla comune struttura e funzionalità delle virtù morali e intellettuali ci avessero convinto, vi sono almeno tre ulteriori domande a cui dobbiamo rispondere per sciogliere il dubbio in questione e mostrare che la concezione educativa esemplarista appena abbozzata può essere utilizzata per educare gli studenti alle virtù intellettuali.

La prima domanda riguarda in particolare la tesi (i): qualcuno potrebbe pensare che un modello educativo di matrice esemplarista non possa funzionare nell'ambito delle virtù intellettuali perché, in fondo, in molti casi ci troviamo ad ammirare talenti intellettuali la cui eccezionalità è e resterà sempre al di fuori della nostra portata e, di conseguenza, non avrebbe senso perdere tempo nella sequela di atteggiamenti e azioni che sappiamo già di non poter ripetere. Questa domanda riporta l'attenzione sul tema delle differenze tra talenti naturali e virtù acquisite a cui abbiamo già accennato e ci permette di fare un'ulteriore, importante, precisazione. L'approccio esemplarista—come qualsiasi altro metodo educativo—non ha possibilità di far sviluppare un talento intellettuale a chi non lo possiede e sarebbe ingannevole e ingenuo promettere il contrario: se non possediamo il genio di Nikola Tesla non ci sono strategie educative in grado di procurarcelo. I talenti intellettuali sono tratti *innati* del carattere che migliorano le attività delle facoltà epistemiche di un individuo e, in genere, restano parte delle sue abilità cognitive anche qualora non fossero utilizzati in maniera costante e progressiva nel tempo. Chi è in grado di risolvere enigmi logici in tempi irrisori, ad esempio, rimane capace di farlo anche se sono alcuni mesi che non si diletta in tale attività; e chi possiede una spiccata intuizione matematica e scova facilmente errori minuscoli in calcoli estremamente complessi continuerà a possedere quel talento anche a distanza di anni (cfr. Baehr 2011, 25).

Al contrario le virtù intellettuali, come abbiamo visto, sono tratti che acquisiamo con l'esercizio e che richiedono di essere coltivati se vogliamo evitare il rischio di perderle (cfr. Pritchard 2018, 336-337). Un esempio che può aiutarci a chiarire questa differenza è la storia del protagonista del romanzo *The Search* di Charles P. Snow, Arthur Miles, un brillante ricercatore in cristallografia che, dopo anni di duro lavoro scientifico, giunge ad un passo dal fare una scoperta clamorosa, in grado di portare ad una svolta e determinare il futuro della ricerca sui cristalli. Tuttavia, durante i controlli che precedono la pubblicazione dei risultati del lavoro, Arthur si accorge di aver commesso un terribile errore, una di quelle sviste che pregiudicano l'intero lavoro. Come sottolineato da Baehr (2011: 143), Snow descrive in maniera interessante il processo decisionale dello scienziato che prima è fortemente tentato

dalla possibilità di trascurare l'errore e pubblicare il risultato del lavoro, il cui impatto—almeno inizialmente—avrebbe fatto guadagnare ad Arthur una immediata promozione, e poi decide di mettere da parte ogni considerazione utilitaristica e tenere fede alla mera realtà dei fatti, annunciando il fallimento dei suoi esperimenti per amore della verità. Questo personaggio viene citato come esempio di onestà intellettuale, non tanto—o, perlomeno, non solamente—per l'eclatante gesto finale, che ci aspetteremmo abitualmente da qualsiasi ricercatore scientifico ma che sappiamo in realtà essere tutt'altro che ovvio, quando si tratta di un lavoro che sicuramente porterebbe benefici immediati e di un errore che magari per anni nessuno avrebbe notato. La ragione per cui possiamo attribuirgli questa virtù è che possiamo scorgere, nel gesto finale di Arthur, il frutto di anni spesi al servizio della verità, al servizio della scienza. Sono i piccoli gesti quotidiani di onestà intellettuale ripetuti giorno dopo giorno, per mesi e poi per anni, che permettono ad Arthur di sviluppare quella consapevolezza che, nel momento più difficile, gli consente di non deviare la rotta, di mantenere il timone sulla via della verità. In sintesi, è quando un'attitudine diventa *habitus*, attraverso la coltivazione di gesti che ne richiedono l'utilizzo, che si acquisisce la virtù. Come si può facilmente immaginare, talento intellettuale e virtù epistemiche non si implicano reciprocamente: un genio può essere, ad esempio, intellettualmente disonesto; una persona che eccelle in onestà intellettuale, d'altra parte, non necessariamente possiede talento intellettuale. Il fatto che le virtù intellettuali siano tratti acquisiti e che richiedano di essere sviluppati con l'esercizio dimostra che educare alle virtù intellettuali è non solo possibile, bensì fondamentale e che l'ammirazione che proviamo nei confronti di esemplari come Arthur Miles può motivarci ad emularne il comportamento.

La seconda perplessità che potremmo avere nei confronti della plausibilità di un modello educativo esemplarista in ambito intellettuale riguarda la tipologia dei modelli in questione o, per meglio dire, la loro provenienza⁵. Zagzebski è stata piuttosto chiara nell'individuare almeno due fonti importanti di esemplari in campo morale: le narrative e la vita reale⁶. Ritengo vi siano buone ragioni per supporre che queste due fonti possano offrirci l'opportunità di entrare a contatto anche con esemplari intellettuali. Le narrative hanno l'evidente vantaggio di concedere al narratore la libertà di metterci a conoscenza del percorso di crescita del personaggio in questione—fattore, questo, determinante per catturare la nostra immaginazione e favorire l'ammirazione, come dimostra il caso di Arthur Miles. D'altra parte, proprio perché sono uno strumento in mano a chi racconta, esse possono veicolare la visione particolare del narratore stesso, i suoi interessi e i suoi pregiudizi, e persino raccontarci una storia esemplare distorta. Al contrario, è ovvio che gli esemplari

⁵ Per ulteriori considerazioni su questa questione nel caso degli esemplari morali, cfr. Croce 2018.

⁶ Zagzebski menziona anche alcuni risultati di esperimenti psicologici, relativi però all'esemplarità morale (cfr. 2017, §3). Pertanto, al di là dell'efficacia o meno di tali studi, in questa sede si è scelto di tralasciare questa terza fonte.

intellettuali che possiamo incontrare nella vita di tutti i giorni non presentano il rischio di distorsioni prodotte dal filtro della narrazione. Tuttavia, è plausibile immaginare che le opportunità di incontrare tali esemplari siano ristrette ad un numero ridotto di casi. Come ho già rilevato nel caso degli esemplari morali (cfr. Croce 2018), anche in ambito intellettuale gli esemplari “comuni” presentano almeno tre vantaggi rispetto alle figure virtuose che incontriamo nelle narrative. Primo, la *prossimità* spazio-temporale, in particolare per quanto riguarda la possibilità di condividere con il modello esperienze simili all’interno di un contesto sociale comune. Secondo, la possibilità di un *incontro* concreto, che permette di vedere come si muovono nella realtà in prima persona e, potenzialmente, di entrare in relazione con loro—cosa che faciliterebbe l’emergere dell’ammirazione e la riflessione su ciò che rende l’esemplare degno di tale considerazione. Terzo, la loro (probabile) *imperfezione* intellettuale: è ragionevole supporre, almeno in linea generale, che l’esemplare intellettuale con cui abbiamo occasione di confrontarci sia qualcuno che eccelle in qualche particolare virtù ma, al contempo, presenti qualche debolezza del carattere intellettuale, che ne evidenzia la fragilità umana e lo avvicina a chi ancora non possiede le virtù.

Torneremo sul tema dell’imperfezione nella virtù affrontando la terza domanda relativa all’applicabilità dell’approccio educativo esemplarista nell’ambito dell’educazione intellettuale. Per ora, basti notare che la seguente riflessione di Zagzebski sulla naturale gradualità del percorso di acquisizione delle virtù in ambito morale sembra applicarsi bene anche al campo intellettuale: secondo la filosofa americana,

il miglioramento [morale] avviene per gradi, e se miriamo troppo in alto in partenza, potremmo metterci nei guai da soli. L’imitazione diretta dell’esemplare può avvenire soltanto dopo che una persona abbia raggiunto un certo livello di sviluppo morale. Prima d’allora, ci conviene imitare persone che sono migliori di noi, ma non così migliori da impedirci di vedere chiaramente la strada per diventare esemplari (2017, 25).

Per chiarire ulteriormente la distinzione tra esemplari delle narrative ed esemplari comuni secondo l’interpretazione appena offerta si consideri il seguente esempio, tratto da un’esperienza personale, che coinvolge un ricercatore con cui ho avuto la fortuna di avere a che fare. Lo chiameremo “Dr. X”. Dr. X è un filosofo la cui onestà intellettuale salta agli occhi non appena si ha la possibilità di lavorare con lui. Quando partecipa ad un seminario o una conferenza ed individua un difetto negli argomenti del conferenziere, solleva apertamente il problema senza fare distinzioni di esperienza accademica né di autorità. Quando è lui a presentare un lavoro, è prontissimo a riconoscere i difetti delle sue argomentazioni e il merito di chi glieli fa notare. Inoltre, Dr. X conserva la stessa predisposizione quando ha a che fare con testi filosofici suoi o altrui: in particolare, presta una attenzione assoluta alla chiarezza del testo motivata dalla convinzione di dover interpretare le posizioni

filosofiche considerate nella maniera più fedele e trasparente possibile e di dover prevenire ogni possibile ambiguità nello sviluppo dei propri argomenti.

La dinamica esemplarista funziona piuttosto bene nel caso della mia relazione con Dr. X e ci consente di sottolineare i vantaggi degli esemplari che incontriamo nella vita reale. Fin dalla prima occasione in cui ho potuto vederlo all'opera sono rimasto colpito dalla peculiarità del suo atteggiamento. Lo stupore si è trasformato in ammirazione quando ho potuto parlare apertamente con lui dell'attenzione ai dettagli che abbiamo appena descritto, chiedendogli quale fosse la ragione del suo approccio così minuzioso. Il fatto di potermi confrontare con Dr. X e di poter riflettere con lui sul perché di tale atteggiamento mi ha permesso di arrivare a cogliere l'elemento che lo distingue da altri filosofi. Al contempo, l'approfondirsi di questo rapporto mi ha anche permesso di notare altri tratti del carattere intellettuale in cui Dr. X indubbiamente non eccelle: ad esempio, in certi casi la sua onestà intellettuale lo conduce a prendere decisioni che altri individui, dotati di maggiore saggezza pratica, eviterebbero oppure a screditare apertamente coloro che non condividono il suo approccio all'attività filosofica, dimostrando una certa mancanza di apertura mentale. Tutto questo può accadere nella relazione con un esemplare comune, ma difficilmente si ottiene quando si mettono gli studenti di fronte a modelli esemplari tratti dalle narrative.

Le considerazioni sull'esemplarità intellettuale di un modello esemplare ma imperfetto come Dr. X ci conducono alla terza questione relativa alla plausibilità dell'approccio esemplarista per la formazione del carattere intellettuale. Ci si potrebbe infatti domandare se l'imperfezione dell'esemplare intellettuale non sia in realtà un ostacolo all'instaurarsi della dinamica ammirazione-imitazione-riflessione, dal momento che possiamo ammirare un individuo per un tratto del carattere ma non ammirarne altre caratteristiche. Questa questione perlopiù educativa si intreccia con una più ampia questione teoretica, riguardante la plausibilità della tesi dell'unità delle virtù. Questo tema, in ambito morale, è stato ampiamente trattato in Croce-Vaccarezza (2017), dove abbiamo difeso la tesi secondo cui, dal punto di vista prettamente educativo, vi sono buone ragioni per considerare esemplari morali sia gli eroi, ossia coloro che eccellono in un solo, particolare, tratto del carattere, sia i santi, cioè coloro che eccellono in tutte le virtù (8-10). Sul piano intellettuale, invece, non assistiamo ad alcuna disputa reale tra unitaristi e disunitaristi della virtù. In generale, gli epistemologi delle virtù possono arrivare a concedere che in alcuni casi, il possesso di alcune virtù intellettuali si leghi al possesso di altre virtù (il cosiddetto *cluster approach*; cfr. Roberts-Wood 2007, 80 e 310). Secondo Baehr, una persona può eccellere in apertura mentale nella misura in cui è dotata, al contempo, della dovuta attenzione al raggiungimento della verità attraverso buone ragioni epistemiche (*intellectual caution*) e dalla tenacia che rende disponibili a mettere in discussione le proprie credenze qualora l'evidenza disponibile lo richiedesse (*intellectual tenacity*).

Tuttavia, a differenza di quanto avviene in campo morale, sul versante epistemico non si registra una reale considerazione per eventuali “santi epistemici”.

Ai fini educativi, il fatto che non si ponga una vera e propria dicotomia o alternativa tra santi ed eroi epistemici ci semplifica il lavoro, poiché sembrano esserci comunque buone ragioni per prediligere un approccio che ammetta gli eroi epistemici come autentici esemplari intellettuali. Innanzitutto, la prospettiva disunitarista facilita l'identificazione delle varie virtù intellettuali mediante una facile associazione con gli eroi che la incarnano. Posti di fronte alle storie che abbiamo brevemente raccontato sin qui, gli studenti sarebbero portati a pensare ad Arthur e Dr. X come esemplari di onestà intellettuale, mentre la storia di Rosa Parks, la donna afro-americana che in una cittadina dell'Alabama, nel 1955, si rifiutò di cedere il posto ad un passeggero bianco che voleva godere del “piacere”—all'epoca anche un diritto—di potersi sedere senza passeggeri di colore accanto, fornirebbe loro un caso lampante di coraggio intellettuale⁷. Secondariamente, l'imperfezione degli eroi epistemici offre all'educatore la possibilità di porre l'attenzione sui vizi dell'eroe stesso, evidenziando sia i problemi che derivano da tali difetti sia l'idea che i limiti e le difficoltà degli studenti non debbano costituire un freno alla loro aspirazione alla virtù in campo intellettuale.

Tornando agli esempi che stiamo considerando, nel caso di Arthur la descrizione della tentazione di falsare l'evidenza disponibile e la fatica con cui il cristallografo arriva alla decisione di ammettere il proprio errore ci permettono di porre l'accento sulla complessità del processo di acquisizione e sviluppo della virtù. D'altra parte, il caso di Dr. X consente di applicare la dinamica esemplarista all'onestà intellettuale ma anche di sfruttare il potenziale educativo del limite o del vizio stesso—nel caso in questione, l'assenza di pazienza e la chiusura mentale nei confronti di chi non riconosce l'importanza dell'onestà intellettuale come valore fondamentale delle nostre attività intellettuali: da un lato, infatti, un esemplare imperfetto permette all'educatore di sottolineare i problemi che il vizio porta a chi ne è affetto o a coloro con cui interagisce; dall'altro, costituisce un chiaro segno della possibilità di migliorare il proprio carattere intellettuale e avvicinarsi all'esemplare in questione.

Riassumendo, in questa sezione ho tentato di mostrare che l'approccio esemplarista all'educazione alle virtù può essere applicato—almeno dal punto di vista teorico—all'ambito delle virtù intellettuali, nella misura in cui le distinguiamo dal talento naturale, le sappiamo proporre agli studenti attraverso i personaggi delle narrative e gli esemplari comuni, e le sappiamo valorizzare in esemplari imperfetti, i cui vizi epistemici hanno un potenziale educativo altrettanto importante. Tuttavia, l'approccio esemplarista va incontro a numerose obiezioni: nella prossima sezione ne discuteremo due, tentando di mostrare come un sostenitore di tale concezione educativa potrebbe provare a rispondere.

⁷ Per ulteriori approfondimenti su Rosa Parks come *eroe epistemico*, cfr. Medina 2013, §5.

3. CONTRO L'APPROCCIO ESEMPLARISTA DI EDUCAZIONE ALLE VIRTÙ: OBIEZIONI E RISPOSTE

Prima di intraprendere quello che potrebbe sembrare un “botta e risposta” tra gli avversari dell’approccio educativo esemplarista e i suoi sostenitori, vorrei soffermarmi brevemente su due aspetti che, a mio avviso, rendono interessante questa concezione nel campo dell’educazione alle virtù intellettuali (ma anche morali). In primo luogo, se davvero la dinamica esemplarista proposta da Zagzebski ricalca il metodo con cui naturalmente—e, spesso, involontariamente—arriviamo a sviluppare un atteggiamento virtuoso a partire dall’ammirazione che nutriamo per un individuo eccezionale, allora riproporre questa dinamica come modello educativo da utilizzare in un contesto scolastico avrà il vantaggio di porre gli studenti di fronte ad un metodo che si sposa bene con le loro esigenze emotive e cognitive.

Secondariamente, il modello educativo esemplarista permette di valorizzare in maniera efficace la relazione tra insegnante e studenti, nella misura in cui l’insegnante si rivela essere un esemplare epistemico per i suoi studenti. Da un lato, questo approccio richiede che l’insegnante sia intellettualmente virtuoso da vari punti di vista: ad esempio, è necessario che questi disponga di una certa sensibilità ai bisogni epistemici degli studenti e di empatia intellettuale per riuscire a cogliere il più rapidamente possibile le loro difficoltà nell’apprendimento, nell’utilizzo delle abilità di cui dispongono e nelle relazioni interpersonali all’interno della classe. L’insegnante deve anche essere dotato di *phronesis* per individuare le migliori strategie da adottare per mettere gli studenti nelle condizioni di poter fare un passo in avanti nel loro percorso di formazione intellettuale e, al contempo, per gestire le situazioni complesse che si vengono inevitabilmente a creare nelle dinamiche di classe. Inoltre, se l’insegnante è intellettualmente onesto, umile e dotato di apertura mentale, sarà in grado di valutare i progressi del percorso dei vari studenti e di cambiare strategie qualora le strategie proposte non si rivelassero efficaci.

Dall’altro lato, il fatto di avere un insegnante esemplare dal punto di vista intellettuale porta i vantaggi che abbiamo elencato nella sezione precedente, relativi alla possibilità di vedere l’esemplare all’opera in un contesto familiare per gli studenti e di chiedergli conto delle scelte che fa e delle ragioni del suo approccio. Indubbiamente, il fatto di poter toccare con mano in prima persona gli effetti positivi dell’eccezionalità intellettuale del proprio insegnante permette l’instaurarsi di una dinamica esemplarista con un potenziale trasformativo unico, largamente superiore agli esemplari delle narrative ma anche a molti esemplari comuni, dato che gli studenti trascorrono ore con l’insegnante ogni settimana e si troverebbero di fronte all’esemplarità epistemica nel luogo più indicato per sviluppare il loro potenziale intellettuale.

Dopo queste brevi precisazioni sulle ragioni di interesse per le implicazioni educative dell’esemplarismo intellettuale (e morale), consideriamo due problemi a

cui il modello in questione deve far fronte, senza alcuna pretesa di riuscire a coprire l'intero spettro di critiche a cui esso si espone. La prima obiezione—che è anche la meno problematica—riguarda la differenza tra motivare gli studenti all'acquisizione delle virtù e consentire loro di acquisire le virtù concretamente. Qualcuno potrebbe sostenere che se anche la dinamica esemplarista riuscisse a motivare efficacemente gli studenti ad imitare gli esemplari intellettuali, tuttavia non basterebbe per garantire che essi diventino virtuosi. È evidente che le dimensioni emotiva e cognitiva degli studenti, quand'anche stimolate adeguatamente dalla dinamica esemplarista, richiedono di essere supportate da occasioni concrete in cui essi possano esercitare la virtù. La dimensione pratica è di pari importanza ed è per questo che l'approccio educativo di matrice esemplarista deve essere accompagnato da *strategie ausiliarie*. Baehr ne ha evidenziate alcune facendo riferimento alle attività che vengono svolte all'interno della *Intellectual Virtues Academy*, una istituzione scolastica per ragazzi dagli 11 ai 14 anni recentemente fondata a Long Beach (CA): tra le strategie adottate per favorire lo sviluppo e l'esercizio delle virtù intellettuali, Baehr menziona attività di ricerca da svolgere in piccoli gruppi di studenti, compiti che stimolino gli studenti ad utilizzare alcune virtù (es. che invitino loro a riflettere in maniera critica su qualche tematica affrontata in classe o di attualità o ad utilizzare l'immaginazione per risolvere un problema nuovo), o compiti in classe ed esami che mettano gli studenti nelle condizioni di dover utilizzare le virtù intellettuali su cui si è lavorato per il raggiungimento del risultato finale.

Il tema delle strategie ausiliarie riguarda anche la seconda obiezione contro l'approccio esemplarista, un problema sollevato recentemente da Alessandra Tanesini, secondo cui questo modello avrebbe poche possibilità di funzionare con due specifiche categorie di studenti: i presuntuosi o superbi e coloro che tendono a sottovalutarsi, assumendo un atteggiamento di sfiducia nei confronti delle proprie capacità di sviluppo intellettuale. Di fronte a modelli intellettualmente virtuosi, i primi concentrerebbero la loro attenzione su quei tratti del carattere che pensano di avere in comune con l'esemplare di turno e sottovaluterebbero quegli elementi che li separano dalla virtù del modello, finendo così per dare ulteriore spazio alla loro superbia e illudersi di essere migliori di quanto pensassero in precedenza. Gli altri, invece, patirebbero fortemente il confronto con l'esemplare, vedendo in lui o lei quelle caratteristiche che loro non possiedono e che pensano di non poter acquisire, data la distanza che li separa dal modello e la bassa stima che hanno di sé stessi (2016, 525-26).

L'obiezione di Tanesini mette ancora più in evidenza la necessità di strategie che supportino l'approccio esemplarista nella gestione di casi come questi. Tuttavia, è importante sottolineare che non vi sembrano essere buone ragioni per pretendere che questo modello sia in grado di affrontare casi particolari senza poter ricorrere a strategie ausiliarie, nella misura in cui esse sono compatibili con l'ideale dell'educazione alle virtù e con la dinamica esemplarista. Infatti, è proprio delle

strategie ausiliarie fornire all'educatore gli strumenti per fare fronte a situazioni particolari come quelle prese in esame da Tanesini. Secondo Porter, occorre adottare un approccio "terapeutico", che consenta allo studente di liberarsi dalle auto-rappresentazioni fuorvianti attraverso opportunità di fare un'esperienza di sé radicalmente differente da quella che ha interiorizzato all'interno della relazione con i compagni e l'insegnante (2016, 526). Tanesini, invece, ritiene che le strategie con migliore probabilità di successo siano le tecniche di auto-affermazione, attraverso cui lo studente sarebbe chiamato ad individuare le caratteristiche positive che contraddistinguono il suo carattere e a motivare la propria scelta. In questo modo, secondo i promotori di questa strategia, lo studente sarebbe nelle condizioni di prendere consapevolezza delle proprie capacità e dei propri limiti in maniera tale da evitare sia atteggiamenti presuntuosi sia la tendenza a sottovalutarsi (cfr. Steele 2010, 172-179, citato in Tanesini 2016, 526). Né l'approccio terapeutico di Porter né le tecniche di auto-affermazione proposte da Tanesini offrono motivo di rinunciare al modello esemplarista; piuttosto, costituiscono strategie che un insegnante dotato di *phronesis* potrebbe adottare qualora le circostanze lo richiedessero.

Le due obiezioni analizzate in questa sezione, seppur per ragioni diverse e indipendenti tra loro, sono accomunate dall'intento di contrastare l'applicabilità del modello educativo esemplarista limitandone il raggio d'azione a particolari circostanze o a contesti fortunati. Nella prossima sezione ci concentreremo, invece, su una critica che mette in discussione l'intera plausibilità dell'approccio stesso, ossia il problema dell'indottrinamento.

4. MODELLO ESEMPLARISTA E *CRITICAL THINKING APPROACH* A CONFRONTO: IL PROBLEMA DELL'INDOTTRINAMENTO

Se usciamo dalle "mura sicure" dell'educazione alle virtù come obiettivo educativo fondamentale e muoviamo qualche passo nella "piazza principale" della filosofia dell'educazione, ci imbattiamo quasi subito in una disputa che coinvolge gli approcci riconducibili alla teoria delle virtù e il cosiddetto *critical thinking approach*, una famiglia di concezioni educative secondo cui l'obiettivo centrale della formazione degli studenti è quello fornire loro le capacità di riflettere criticamente e sviluppare un proprio pensiero adeguatamente supportato da argomenti razionali. Tra i vari promotori di questo modello educativo (cfr., per una panoramica, Pithers-Soden 2000), Harvey Siegel è senza dubbio il filosofo che più ha lavorato sulla relazione tra *critical thinking* e virtù, ingaggiando discussioni interessanti con vari teorici delle virtù.

In una recentissima collezione di saggi intitolata *Education's Epistemology* (2017), Siegel ha esplicitamente messo nel mirino le concezioni educative che si rifanno alla teoria delle virtù affermando che "il nostro dovere in campo educativo non è quello

di riportare gli studenti ad una vita fiorente (o felice), quanto piuttosto quello di metterli nelle condizioni di poter valutare in maniera autonoma la virtuosità delle virtù e il loro posto all'interno delle nostre vite" (103). Queste concezioni, incluso l'approccio esemplarista, potrebbero esporsi al rischio di indottrinare gli studenti nella misura in cui gli adulti propugnassero loro—attraverso istruzione diretta, narrative o esemplari tratti dall'esperienza di tutti i giorni—una serie di valori che ritengono degni di essere insegnati senza promuovere la loro capacità di riflessione critica. Nel resto della sezione, cercherò di mostrare che il sostenitore dell'educazione alle virtù dispone delle risorse per fare fronte a questa obiezione. Nello specifico, intendo difendere la tesi che l'educazione alle virtù intellettuali implica inevitabilmente favorire negli studenti la formazione della capacità di riflessione critica che Siegel considera il fine ultimo dell'educazione. Mi sia permesso, quindi, riassumere brevemente i capisaldi della proposta teorica del sostenitore del *critical thinking approach*.

Innanzitutto, ci si potrebbe chiedere quali siano le ragioni per considerare il *critical thinking* come l'obiettivo educativo fondamentale. Siegel ne offre almeno quattro: la prima e più importante ha a che fare con il principio morale su cui si fonda questa concezione, ossia la tesi secondo cui promuovere la capacità di riflessione critica negli studenti sarebbe l'unico modo in cui possiamo trattarli con il rispetto che dobbiamo a tutti gli esseri umani, laddove la caratteristica saliente dei giovani studenti è quella di essere ancora privi della capacità di sviluppare un proprio pensiero supportato da ragioni adeguate. Secondariamente, il *critical thinking* mette gli studenti nelle condizioni di entrare nella vita adulta, poiché li dovrebbe dotare di auto-sufficienza e della capacità di auto-determinazione. La terza ragione, piuttosto intuitiva, è che la capacità di riflessione critica ha un ruolo fondamentale nell'apprendimento delle discipline scolastiche e nella comprensione dell'evoluzione culturale e razionale delle nostre comunità. Infine, il *critical thinking* promuoverebbe alcune dimensioni dell'attività intellettuale—quali, ad esempio, l'autonomia intellettuale, la capacità di analizzare attentamente i problemi e la deliberazione razionale—che sono fondamentali all'interno della vita democratica (cfr. 2017, 6-7).

Nella prospettiva di Siegel, due sono le componenti individualmente necessarie e congiuntamente sufficienti del *critical thinking*: la componente relativa alla valutazione delle ragioni (*reason assessment component*, che nel resto della sezione chiameremo RAC) e la componente relativa allo sviluppo dello spirito critico (*critical spirit component*, che chiameremo CSC). RAC include le abilità che consentono di valutare l'evidenza a disposizione e la forza epistemica delle ragioni per una azione, una credenza o un giudizio. CSC include quelle disposizioni, abitudini e tratti del carattere che dispongono il soggetto a intraprendere il processo di valutazione razionale a cui fa riferimento RAC e a farsi guidare da esso. Come dovrebbe essere evidente, né RAC né CSC, prese singolarmente, garantiscono che un individuo

possegga la capacità di riflessione critica (cfr. 2017, 91). Da una parte, un individuo potrebbe avere raffinate abilità di valutazione razionale ma essere completamente privo della disposizione ad utilizzarle, preferendo ad esempio uniformare le proprie decisioni e le proprie credenze a quello che fa la maggioranza dei membri della sua comunità. Dall'altra, un individuo potrebbe avere tutte le migliori intenzioni, le giuste motivazioni, e i tratti del carattere necessari a sviluppare un pensiero critico senza avere sviluppato l'abilità di soppesare la forza e l'importanza delle ragioni a sua disposizione.

Ora, un sostenitore del *critical thinking approach* può sollevare l'obiezione dell'indottrinamento nei confronti dei sostenitori di modelli educativi incentrati sull'acquisizione della virtù soltanto nella misura in cui è possibile separare l'acquisizione di virtù intellettuali da parte degli studenti e il loro sviluppo della capacità di riflessione critica. Secondo Siegel, lo spazio che le virtù intellettuali potrebbero ritagliarsi all'interno della sua prospettiva sarebbe limitato a CSC, in quanto la loro funzione sarebbe quella di predisporci, emotivamente e cognitivamente, all'acquisizione di beni epistemici, inclusi quelli relativi all'abilità di valutare l'evidenza disponibile (per ulteriori approfondimenti, cfr. 2017, §7 e p. 104). In un lavoro di prossima pubblicazione (2018), Baehr critica la lettura che Siegel dà della relazione tra virtù intellettuali e *critical thinking*. Secondo Baehr, vi sarebbero almeno due ragioni per pensare che un individuo intellettualmente virtuoso disponga di *critical thinking*.

In primo luogo, possedere virtù intellettuali implica essere in grado di riconoscere quali situazioni ne richiedono l'utilizzo e in quale misura esse debbano essere messe in campo: ad esempio, un individuo dotato di apertura mentale dovrebbe essere in grado di valutare in quali circostanze è opportuno prendere in seria considerazione un punto di vista alternativo al proprio, mentre un individuo dotato di coraggio intellettuale dovrebbe essere in grado di riconoscere le circostanze in cui è opportuno alzare la testa ed esprimere il proprio giudizio di fronte a soggetti più autorevoli o dotati di maggiore potere. In secondo luogo, il possesso di virtù intellettuali richiede anche che il soggetto virtuoso le eserciti con successo nelle specifiche dimensioni dell'attività intellettuale a cui ciascuna si applica. Per esempio, un individuo dotato di umiltà intellettuale sarà sensibile ad eventuali segnali di errori nel proprio agire epistemico e pronto a rivedere il proprio atteggiamento, mentre un individuo dotato di perseveranza intellettuale non si farà fermare dagli ostacoli che possono impedire il raggiungimento dei propri obiettivi in campo intellettuale. Tutto questo, secondo Baehr, dimostrerebbe che le virtù intellettuali svolgono un ruolo importante non solo a livello di CSC bensì anche di RAC, poiché l'agente virtuoso non ha solamente l'atteggiamento corretto nei confronti della valutazione delle ragioni, ma è anche più capace di giudicare il peso dell'evidenza a sua disposizione meglio di quanto possa

fare chi non possiede virtù intellettuali⁸. Pertanto, educare alle virtù intellettuali non può essere indottrinante perché richiede di—e, in certa misura, equivale a—coltivare il *critical thinking* che, nella prospettiva di Siegel, è appunto la migliore terapia preventiva disponibile contro qualsiasi forma di indottrinamento.

Un po' a sorpresa, forse, un'ulteriore ragione a favore dell'idea che l'educazione alle virtù intellettuali sia nemica dell'indottrinamento emerge da alcune considerazioni dello stesso Siegel. In particolare, egli propone come condizione necessaria dell'indottrinamento l'inaccessibilità alla riflessione critica del contenuto delle credenze che un individuo forma (2017, 69). Tuttavia, concede che vi possano essere casi in cui è possibile inculcare una credenza in un'altra persona senza indottrinarla. Ciò si verificherebbe, restando al campo educativo, quando “una valida insegnante può inculcare alcune credenze nei suoi studenti [...] mentre allo stesso tempo promuove in quegli studenti l'atteggiamento critico e le disposizioni” tipiche di chi è dotato di *critical thinking* (70). Alla luce di tali considerazioni, il sostenitore dell'approccio esemplarista—o, più in generale, di un modello educativo improntato alla formazione della virtù—potrebbe osservare che se vi è margine per affermare che un'insegnante può inculcare credenze senza indottrinare i propri studenti, allora educarli alla virtù intellettuale secondo la dinamica esemplarista dovrebbe essere ancora più al riparo dall'obiezione dell'indottrinamento, in quanto l'atteggiamento e le disposizioni tipiche del *critical thinker* sono caratteristiche fondamentali degli esemplari virtuosi in campo intellettuale. In altre parole, educare gli studenti alle virtù intellettuali implicherebbe favorire in loro lo sviluppo della capacità di riflessione critica che, nella prospettiva di Siegel, rappresenta l'obiettivo fondamentale dell'impresa educativa.

Alla luce delle considerazioni sviluppate in questa sezione, possiamo dunque concludere che il sostenitore del *critical thinking* non può accusare i modelli basati sull'educazione alla virtù facendo leva sull'obiezione secondo cui quest'ultima indottrinerebbe i ragazzi. Questa critica non può avere successo perché, da una parte, i valori dell'educazione alle virtù intellettuali corrispondono, in larga parte, a quelli della concezione di Siegel; e, dall'altra, perché inevitabilmente educare gli studenti alle virtù intellettuali promuove quelle capacità di riflessione critica che, secondo i sostenitori del *critical thinking*, ci difendono dal rischio di venire indottrinati.

CONCLUSIONI

Giunti al termine di questa breve esplorazione delle caratteristiche più salienti di un modello educativo rivolto alla formazione delle virtù intellettuali da parte dei

⁸ Sono grato a Jason Baehr per avermi permesso di leggere la penultima versione del suo capitolo in anteprima.

giovani studenti, è opportuno sottolineare che molto lavoro è ancora necessario prima che si possa considerare questo approccio come una proposta educativa concreta ed eventualmente alternativa ai modelli già affermati. Alcuni spunti interessanti sulle prospettive e sulle difficoltà a cui questo modello va incontro dal punto di vista pratico possono essere ritrovati nelle attività della *Intellectual Virtues Academy* che Jason Baehr segue ormai da cinque anni. Tuttavia, l'assenza di sufficienti risultati psicologici a supporto dell'efficacia della dinamica esemplarista e le difficoltà relative alla misurazione empirica di tale efficacia mostrano chiaramente che la strada per soddisfare le aspirazioni di questo modello educativo è ancora lunga e tortuosa. L'auspicio è che altri studiosi, interessati agli aspetti filosofici, psicologici ed educativi dell'esemplarismo, contribuiscano alla ricerca su queste tematiche per il bene delle future generazioni di studenti⁹.

⁹ Questo articolo è stato scritto grazie al contributo del Centro Universitario Cattolico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Baehr, Jason. 2011. *The Inquiring Mind: On Intellectual Virtues and Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.

— 2015. *Cultivating Good Minds. A Philosophical and Practical Guide to Educating for Intellectual Virtues*. Available at: <http://intellectualvirtues.org/cultivating-good-minds/>.

— 2018 (forthcoming). “Intellectual Virtues, Critical Thinking, and the Aims of Education.” In *Routledge Handbook of Social Epistemology*, edited by Miranda Fricker, Peter Graham, David Henderson, Nokolaj Pedersen, and Jeremy Wyatt. London: Routledge.

Croce, Michel. 2017a. “L’esemplarismo come teoria morale: uno sguardo critico.” In *I fondamenti dell’etica*, edited by Iolanda Poma, 381-390. Brescia: Morcelliana.

— 2017b. “Expert-oriented Abilities vs. Novice-oriented Abilities: An Alternative Account of Epistemic Authority.” *Episteme*. doi: 10.1017/epi.2017.16.

— 2018 (forthcoming). “Per un modello esemplarista di educazione alle virtù.” *Teoria. Special Issue on Virtue Ethics*, edited by Angelo Campodonico and Maria Silvia Vaccarezza.

Croce, Michel, and Maria Silvia Vaccarezza. 2017. “Educating through Exemplars: Alternative Paths to Virtue.” *Theory and Research in Education*, 15, 1: 5-19.

Deonna, Julien, and Fabrice Teroni. 2012. *The Emotions: A Philosophical Introduction*. London: Routledge.

Gill, Michael, Dominic Packer, and Jay Van Bavel. 2013. “More to Morality than Mutualism: Consistent Contributors Exist and They Can Inspire Costly Generosity in Others.” *Behavioral and Brain Sciences*, 36, 1: 59-122.

Engelen, Bart, Alan Thomas, Alfred Archer, and Niels Van de Ven. 2018. “Exemplars and Nudges. Combining Two Strategies for Moral Education.” *Journal of Moral Education*. doi: 10.1080/03057240.2017.1396966.

Jäger, Christoph. 2016. “Epistemic Authority, Preemptive Reasons and Understanding.” *Episteme*, 13, 2: 167-185.

Lackey, Jennifer. 2018 (forthcoming). “Experts and Peer Disagreement.” In *Knowledge, Belief and God: New Insights in Religious Epistemology*, edited by Matthew Benton, John Hawthorne and Dani Rabinowitz. Oxford: Oxford University Press.

Medina, José. 2013. *The Epistemology of Resistance. Gender and Racial Oppression, Epistemic Injustice, and Resistant Imagination*. Oxford: Oxford University Press.

Miller, Christian B. 2017. *The Character Gap. How Good Are We?* New York: Oxford University Press.

Porter, Steve. 2016. “A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation in the Classroom.” In *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*, edited by Jason Baehr, 221-239. London: Routledge.

Pithers, R.T., and Rebecca Soden. 2000. "Critical Thinking in Education: A Review." *Educational Research*, 42, 3: 237-249.

Pritchard, Duncan. 2018. "Neuromedia and the Epistemology of Education." *Metaphilosophy*, 49, 3: 328-349.

Roberts, Robert, and Jay Wood. 2007. *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.

Siegel, Harvey. 2017. *Education's Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.

Steele, Claude. 2010. *Whistling Vivaldi and Other Clues to How Stereotypes Affect Us*. New York: W. W. Norton.

Tanesini, Alessandra. 2016. "Teaching Virtues: Changing Attitudes." *Logos & Episteme*, 7, 4: 503-527.

Vaccarezza, Maria Silvia and Michel Croce. 2016. "Santi, eroi e l'unità delle virtù. Una proposta esemplarista di educazione morale." *Iride* 3, 635-648.

Velleman, David. 2002. "Motivation by Ideal." *Philosophical Explorations*, 5, 2: 89-103.

Zagzebski, Linda. 1996. *Virtues of the Mind. An Inquiry Into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. New York: Cambridge University Press.

— 2003. "Emotion and Moral Judgment." *Philosophy and Phenomenological Research*, 66, 1: 104-124.

— 2012. *Epistemic Authority: A Theory of Trust, Authority, and Autonomy in Belief*. Oxford: Oxford University Press.

— 2013. "Moral Exemplars in Theory and Practice." *Theory and Research in Education*, 11, 2: 193-206.

— 2017. *Exemplarist Moral Theory*. Oxford: Oxford University Press.