

# PER UN MODELLO ESEMPLARISTA DI EDUCAZIONE ALLE VIRTÙ

*Michel Croce*

University of Edinburgh

(forthcoming in *Teoria*, 2018, Special Issue on *Virtue Ethics*,  
edited by A. Campodonico, M. S. Vaccarezza)

**Abstract.** This paper explores the educational implications of Linda Zagzebski's recent *Exemplarist Moral Theory*. It purports to do so by comparing what I consider to be the basics of an exemplar-based educational approach with the standard approach to virtue formation, as it has been proposed by Steven Porter. After introducing four traditional strategies for fostering virtue formation in the young, I briefly summarize Zagzebski's view and shed light on the educational principles that the view entails. Then, I discuss some common features and relevant differences between an exemplar-based educational approach and the standard approach. Finally, I attempt to defend both views from a couple of recent objections.

Una attenta valutazione delle potenzialità di un approccio educativo non può prescindere dalla considerazione delle radici etiche su cui tale approccio si fonda (cfr. Steutel e Carr 1999, 3-4). Da questo punto di vista, è di cruciale interesse per la filosofia dell'educazione valutare le conseguenze che la cosiddetta teoria morale esemplarista (*Exemplarist Moral Theory*) recentemente proposta da Linda Zagzebski (2017)—o, in breve, l'esemplarismo morale—potrebbe avere sul piano educativo. In questo lavoro, dopo aver inquadrato brevemente le principali strategie educative utilizzate dall'approccio tradizionale di educazione alle virtù, delineerò i tratti essenziali della proposta educativa che emerge dalla prospettiva esemplarista e metterò in evidenza sia gli aspetti che accomunano questa concezione all'approccio tradizionale sia quelli che la differenziano da esso. Infine, mostrerò come la concezione educativa esemplarista possa rispondere a due obiezioni particolari.

## 1. L'APPROCCIO TRADIZIONALE DI EDUCAZIONE ALLE VIRTÙ

In un recente articolo sull'educazione alle virtù nel contesto scolastico, Steven Porter analizza “l'approccio standard alla formazione delle virtù”, un modello che sintetizzerebbe la proposta educativa tipica delle varie etiche—ed epistemologie—delle virtù. Porter individua quattro strategie educative proprie di tale approccio: (1) l'istruzione diretta circa la natura e l'importanza delle virtù; (2) l'esposizione a modelli esemplari che incarnano le virtù; (3) la pratica di comportamenti virtuosi finalizzata a favorire il formarsi di un *habitus*

eccellente nell'alunno; infine, (4) la creazione di contesti che permettano alle virtù di emergere e di svilupparsi (2016, 222)<sup>1</sup>.

La prima strategia consiste in quella che potremmo definire la tipica “lezione frontale”, quella fase in cui l'insegnante definisce ciascuna virtù, delimitandone i contorni in modo più o meno dettagliato, e ne sottolinea l'importanza sotto il profilo morale, descrivendo gli atteggiamenti tipici di chi la possiede e gli esiti positivi a cui essa conduce. La seconda, invece, mira a suscitare l'interesse dell'alunno nei confronti delle persone virtuose e delle gesta che le rendono tali. Più che indicare che cosa sia la virtù, questa strategia rivela il volto della virtù in azione, la rende concreta e ne alimenta l'attrattiva. La pratica di atti virtuosi—la terza strategia nella visione di Porter—permette di prendere consapevolezza delle sensazioni che accompagnano quel tipo di azioni e di esercitare le proprie disposizioni ad una risposta virtuosa alle varie situazioni in cui ci si viene a trovare. Nella maggior parte dei casi, questa strategia acquisisce un significato e un'utilità maggiore in un secondo stadio del processo educativo, quando l'alunno ha già fatto esperienza di almeno una delle strategie precedenti (223). La quarta strategia è meno valorizzata delle altre all'interno dell'approccio tradizionale, sebbene essa rivesta un ruolo cruciale. Accade spesso, infatti, che i giovani alunni non perseguano la virtù perché l'ambiente in cui si trovano ad agire non li mette nelle condizioni di scoprirne l'attrattiva né di poter dare il meglio di sé. Pertanto, diventa fondamentale per la formazione del loro carattere favorire l'emergere di un contesto socio-culturale non ostile al vocabolario delle virtù, che valorizzi i modelli virtuosi anziché nasconderli, e che fornisca a ciascuno lo spazio necessario per poter esprimere la propria personalità.

Le strategie appena descritte non devono considerarsi come alternative radicali, quanto piuttosto come strumenti diversi e spesso compatibili l'uno con l'altro a cui l'educatore può fare ricorso in fasi diverse del processo educativo. Infatti, la scelta di una specifica strategia da parte dell'insegnante può dipendere da fattori quali la situazione particolare del ragazzo che ha di fronte, il contesto di classe e—più in generale—le dinamiche della comunità a cui gli alunni appartengono. Per esempio, il doversi confrontare con una classe facilmente incline alla distrazione durante le lezioni frontali potrebbe indurre l'insegnante ad optare per il ricorso agli esemplari, ossia a storie che possono conquistare l'attenzione degli scolari più rumorosi e dispersivi. Al contrario, in un contesto in cui gli alunni fossero più rapidi ad

---

<sup>1</sup> Il lavoro in questione si concentra, in particolare, sull'educazione alle virtù intellettuali, ma l'analisi delle strategie educative può essere applicata anche al caso delle virtù morali. Per semplicità, nel resto del contributo utilizzerò l'espressione “approccio tradizionale” in riferimento alla concezione analizzata da Porter.

apprendere le nozioni fornite dall'insegnante e sufficientemente interessati alla sua figura e alle sue lezioni, l'istruzione diretta potrebbe funzionare in maniera ottimale.

## 2. L'EDUCAZIONE DEL CARATTERE SECONDO UNA CONCEZIONE ESEMPLARISTA

Prima di poter delineare i tratti essenziali di una proposta educativa basata sull'esemplarismo morale, è necessario individuare i capisaldi di questa concezione. La teoria morale esemplarista di Zagzebski si distingue dalle teorie fondazionaliste classiche—etica delle virtù inclusa—poiché non trova il suo fondamento in un concetto, bensì in individui che ammiriamo naturalmente per la loro eccezionalità morale. Gran parte delle componenti dell'esemplarismo vengono individuate a partire dall'emozione di ammirazione che sorge spontaneamente nei confronti di un esemplare morale e da cui, soltanto dopo una opportuna riflessione, possiamo derivare concetti fondamentali quali quelli di virtù, bene, atto giusto, dovere, ecc. Zagzebski riconduce esplicitamente questa caratteristica dell'esemplarismo alla teoria del riferimento diretto di Hilary Putnam e Saul Kripke, applicandola al campo etico: l'identificazione dell'esemplare morale e la definizione delle sue caratteristiche virtuose deve avvenire mediante riferimento diretto ad un individuo "come lui (o lei)", "come quell'esemplare lì", proprio come il riferimento di un termine come "acqua", secondo i sostenitori del riferimento diretto, si fissa in relazione a "quella cosa lì", quell'oggetto che qualcuno ha battezzato come "acqua"<sup>2</sup>.

Questa peculiarità dell'esemplarismo costituisce un importante vantaggio sull'etica delle virtù neo-aristotelica, poiché l'esemplarista non deve impegnarsi a sostenere l'esistenza di verità a priori in etica ma solamente ad ammettere l'esistenza di verità a posteriori e la possibilità che una persona possa essere buona in modi differenti, né deve preoccuparsi di fornire agli alunni particolari coordinate concettuali per avvicinarsi al discorso morale. Infatti, il processo di formazione attraverso cui possiamo arrivare a definire i concetti morali fondamentali verrebbe proprio innescato dall'ammirazione che gli esemplari suscitano in noi (Zagzebski 2017, 167-68).

L'altro pilastro fondamentale su cui si regge l'esemplarismo riguarda la dinamica che consentirebbe di perfezionarsi sul piano morale attraverso l'imitazione degli esemplari. Tale dinamica è caratterizzata da tre stadi ben definiti. Il primo stadio è quello della *ammirazione*

---

<sup>2</sup> Cfr. Zagzebski 2017, §1. Nello specifico, una volta individuato un esemplare morale, la teoria del riferimento diretto consente di stabilire il riferimento di altri concetti fondamentali 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 agissero in quel modo" (21).

che—quantomeno nei casi “felici”, in cui tutto procede come previsto dalla teoria—sorgerebbe spontaneamente quando ci imbattiamo in individui moralmente esemplari. La caratteristica peculiare di questa emozione risiede indubbiamente nella sua capacità di motivare l'individuo, cioè di spingerlo all'azione, al cambiamento del proprio atteggiamento, o quantomeno alla riflessione sulla propria condotta. Le emozioni, tuttavia, non sono infallibili: pertanto, qualsiasi concezione che conferisce ad un'emozione un ruolo teorico fondamentale deve fornire buoni argomenti per giustificare tale mossa.

Il secondo stadio della dinamica esemplarista rende conto del ruolo dell'ammirazione e possiamo definirlo stadio della *riflessione consapevole*. Nella concezione di Zagzebski, è proprio di un individuo coscienzioso fidarsi delle proprie credenze ed emozioni in maniera pre-riflessiva—quell'atteggiamento che la filosofa americana chiama fiducia nel proprio sé (*self-trust*)<sup>3</sup>. A questo atteggiamento spontaneo deve far seguito l'elemento della *riflessione* a posteriori sull'affidabilità delle proprie facoltà, responsabile di quel controllo razionale e consapevole a cui ciascun individuo coscienzioso dovrebbe sottoporre le proprie credenze ed emozioni. Quando l'ammirazione che nutriamo per un esemplare sopravvive nel tempo alla nostra riflessione consapevole, possiamo ritenerla giustificata e continuare a fidarci di essa qualora dovessimo provarla in futuro in circostanze simili.

Il potere motivante dell'ammirazione e la giustificazione del ruolo che essa riveste nell'esemplarismo morale permettono di spiegare il terzo stadio della dinamica esemplarista, ossia quello della *imitazione*. Il metodo più immediato con cui possiamo formare la virtù o svilupparla, secondo Zagzebski, è quello di emulare le azioni del modello esemplare che ammiriamo, sebbene l'effettiva replicabilità delle sue gesta dipenda da diversi fattori, primi su tutti la distanza che ci separa dall'esemplare e le nostre capacità concrete<sup>4</sup>. È importante sottolineare che il mero replicare le azioni del modello non basta se vogliamo acquisire la virtù che questi esemplifica. L'emulazione richiede, infatti, che la nostra ammirazione si rivolga non soltanto alle gesta dell'esemplare, ma anche al motivo per cui egli si comporta in un determinato modo. Emulare le azioni dell'esemplare con questo atteggiamento fino a farle diventare un *habitus* garantirebbe l'acquisizione della virtù, come già Aristotele aveva osservato e come alcuni studi recenti di psicologia sembrano confermare<sup>5</sup>.

Questa attenzione alla fenomenologia dell'ammirazione e alla dinamica che ci conduce ad imitare i modelli esemplari motiva l'interesse di Zagzebski per l'applicabilità della teoria

---

<sup>3</sup> Cfr. Zagzebski 2017, §2.

<sup>4</sup> Cfr. Zagzebski (2017, §5) e Vaccarezza-Croce (2016, 645 n.30).

<sup>5</sup> Cfr. Aristotele EN, II, 1; Gill, Packer, Van Bavel 2013; Velleman 2002. Per ulteriori approfondimenti sull'esemplarismo morale, cfr. Croce 2017.

al campo dell'educazione morale. Zagzebski non arriva a formulare una autentica proposta educativa, ma le indicazioni che ci offre con la sua teoria ci consentono di abbozzare una concezione esemplarista di educazione morale. Il nucleo essenziale di tale concezione può essere riassunto nelle tre seguenti tesi:

- (i) Fine dell'educazione morale 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<sup>6</sup>.

Nello specifico, (i) inquadra la concezione esemplarista all'interno di una prospettiva aristotelica che dà priorità alle nozioni aretaiche piuttosto che a quelle deontiche; (ii) specifica la metodologia con cui la concezione esemplarista intende raggiungere il fine dell'educazione morale; e (iii) sintetizza il ruolo dell'educatore rispetto alla dinamica esemplarista introdotta in precedenza.

### 3. CONCEZIONE EDUCATIVA ESEMPLARISTA E APPROCCIO TRADIZIONALE A CONFRONTO

Mettendo da parte le differenze sul piano teorico tra etica delle virtù ed esemplarismo morale, relative al fondamento (non-)concettuale e alla necessità di presupporre l'esistenza di verità a priori in etica, dal punto di vista educativo la concezione esemplarista si distingue dall'approccio tradizionale per una chiara incompatibilità con l'istruzione diretta, ossia la strategia (1). Se l'approccio tradizionale prevede una fase in cui gli alunni prendono consapevolezza dei concetti morali fondamentali attraverso le istruzioni dell'insegnante, la concezione esemplarista si fonda esclusivamente sulla strategia (2), ossia sull'incontro dei ragazzi con individui esemplari sotto la guida dell'insegnante, il cui compito diventa quello di aiutarli ad intraprendere i vari passaggi della dinamica analizzata in precedenza. In generale, l'attenzione dell'educatore non è rivolta ad assicurarsi che gli alunni imparino che cosa sono le virtù, bensì che essi abbiano occasione di rimanere colpiti da figure ammirevoli e di riflettere su ciò che le rende tali. Seguendo tale dinamica, i ragazzi svilupperebbero il

---

<sup>6</sup> Le tesi della concezione esemplarista sono state originariamente formulate in Vaccarezza-Croce 2016 e Croce-Vaccarezza 2017.

desiderio di imitare gli esemplari e imparerebbero a dare un nome a quei tratti che di essi ammirano.

Per quanto riguarda le strategie (3) e (4), invece, occorre notare che la concezione esemplarista non si discosta in maniera rilevante dall'approccio tradizionale. Nella prospettiva esemplarista, esse svolgerebbero la funzione di *strategie ausiliarie*, in grado di supportare l'esposizione ad esemplari morali una volta attivata la dinamica ammirazione-riflessione-imitazione. Andando nel dettaglio, la pratica di comportamenti virtuosi è per sua natura parte del progetto educativo esemplarista, che attraverso la metodologia dell'imitazione (ii) promuove lo sviluppo di un *habitus* virtuoso nell'alunno. Invece, per quanto riguarda la strategia (4), sarebbero necessari ulteriori approfondimenti su come l'ambiente e il contesto sociale possano influenzare la formazione delle virtù, specialmente in età scolare, ma non sembrano esserci ragioni per escludere tale metodo dalle risorse a disposizione dell'educatore che si rifà alla concezione esemplarista.

In generale, è importante sottolineare che tale concezione non deve necessariamente ambire ad ottenere risultati educativi ottimali a prescindere dalle condizioni di partenza della classe e dei singoli alunni. Per questo, tutte le strategie ausiliarie che non si scontrino con le tre tesi fondamentali introdotte nella sezione precedente dovrebbero essere non solo ammesse, bensì incoraggiate, in modo tale che l'educatore disponga di risorse variegata con cui sostenere il processo di crescita di ciascun ragazzo a seconda dei punti di forza e delle debolezze di quest'ultimo.

#### 4. CONCEZIONE EDUCATIVA ESEMPLARISTA E APPROCCIO TRADIZIONALE: DUE OBIEZIONI IN COMUNE

Dalla sintetica comparazione offerta nella sezione precedente emerge che la concezione esemplarista condivide varie strategie educative con l'approccio tradizionale da cui, però, si differenzia poiché non ammette la possibilità di istruire gli alunni circa la virtù in maniera diretta. Data questa relazione tra le due prospettive in questione, due obiezioni sollevate contro l'approccio tradizionale possono essere facilmente estese anche al sostenitore della concezione esemplarista. In quanto segue, espongo brevemente le due critiche e tento di mostrare come i sostenitori delle due concezioni potrebbero difendersi.

La prima obiezione è stata sollevata proprio da Porter, secondo cui l'approccio tradizionale sarebbe inefficace nei casi in cui un alunno ha sviluppato una "auto-rappresentazione" (2016, 226) di sé e delle proprie potenzialità che risulta essere incompatibile con la formazione della virtù. Ad esempio, si pensi al caso di un ragazzo che,

in seguito a ripetute esperienze in cui si è trovato ad essere testimone di vessazioni subite da una persona onesta a lui cara, sviluppi la forte convinzione che l'onestà sia un tratto del carattere potenzialmente deleterio per la propria interazione con gli altri membri della comunità. In tali circostanze, fornire definizioni dell'onestà come virtù o mettere davanti agli occhi dell'alunno esempi virtuosi di onestà non produrrebbe l'effetto auspicato, in quanto l'auto-rappresentazione di sé sviluppata dal ragazzo gli impedirebbe di considerare le proposte dell'educatore.

Nella prospettiva di Porter, la soluzione più plausibile prevede l'adozione di un approccio cosiddetto "terapeutico", che aiuti l'alunno a liberarsi dall'auto-rappresentazione fuorviante di sé attraverso opportunità di relazione interpersonale in grado di far sperimentare al ragazzo un'esperienza di sé radicalmente diversa da quella che ha interiorizzato. Nell'esempio in questione relativo all'onestà, un'esperienza "riparativa" (227) efficace potrebbe consistere nel porre l'alunno in una circostanza in cui questi è prima vittima della disonestà di un compagno, che gli sottrae qualcosa dalla cartella, e successivamente si trova a poter intervenire per prevenire un altro tentativo di "furto" ai danni di un altro compagno o persino dell'insegnante stesso. In sostanza, la logica terapeutica di Porter intende superare l'ostacolo delle eventuali auto-rappresentazioni fuorvianti sviluppate dagli alunni favorendo esperienze di segno opposto, in cui i ragazzi sono chiamati ad agire in prima persona in situazioni concrete all'interno del ritmo quotidiano della classe.

Come dovrebbe risultare evidente, l'obiezione è rivolta tanto al sostenitore dell'approccio tradizionale quanto all'esemplarista, poiché nei casi illustrati da Porter né la strategia (1) né la (2) sembrano essere risorse utili per fare fronte all'auto-rappresentazione problematica sviluppata dall'alunno. Tuttavia, la critica non sembra in grado di mettere in discussione le prospettive considerate, poiché le *esperienze riparative* non costituiscono una reale alternativa alle strategie in questione. La terapia che Porter propone per rimediare alle auto-rappresentazioni distorte degli alunni ed indirizzarli alla virtù è potenzialmente in grado di risolvere *quel* particolare problema. Tuttavia, non è necessario né sembra possibile considerarla un rimedio di portata generale proprio perché, per sua natura, essa richiede che l'educatore metta a punto misure *ad hoc* per ciascun ragazzo in base all'auto-rappresentazione distorta che questi ha formato. Nei numerosi casi in cui gli alunni sono fortunatamente scabri da tali distorsioni, l'istruzione diretta e/o l'esposizione agli esemplari morali risultano essere più efficaci e di più facile utilizzo. Per di più, tanto l'approccio tradizionale quanto la concezione esemplarista possono far spazio alla terapia di Porter

come ad una ulteriore strategia ausiliaria, una risorsa a cui fare appello quando le altre non possono essere utilizzate.

La seconda obiezione, potenzialmente più pericolosa, è stata sollevata da Alessandra Tanesini, secondo cui le quattro strategie dell'approccio tradizionale avrebbero un'applicabilità alquanto limitata, ristretta a situazioni particolarmente fortunate in cui tutto sembra funzionare nel migliore dei modi (2016, 525). In particolare, l'istruzione diretta sembra poter ottenere gli effetti desiderati soltanto nella misura in cui gli alunni riconoscano l'autorevolezza dell'educatore e siano disposti mettere in pratica ciò che questi tenta di trasmettere loro. Invece, l'esposizione ad esemplari virtuosi avrebbe ripercussioni pesanti sia sui ragazzi presuntuosi o superbi sia su quelli che tendono a sottovalutarsi, assumendo un atteggiamento di sfiducia nei confronti delle proprie capacità di sviluppo morale. Gli uni, messi di fronte ad esemplari morali, andrebbero facilmente a caccia di quei tratti del carattere che credono di condividere con l'eroe morale di turno e presterebbero ben poca attenzione a ciò che li separa dalla virtù del modello in questione, finendo così per alimentare la loro superbia e illudersi di essere migliori di quanto pensassero in precedenza. Gli altri, al contrario, sarebbero ancor più scoraggiati dal confronto con l'esemplare, in cui vedrebbero quelle caratteristiche eccellenti che loro non possiedono e che suppongono di non poter acquisire, data la distanza che li separa dal modello e la bassa stima che hanno di sé stessi (525-26).

Per rispondere all'obiezione di Tanesini, è opportuno sottolineare innanzitutto che il sostenitore della concezione esemplarista ha il vantaggio di non doversi preoccupare delle critiche rivolte alla strategia (1), in quanto incompatibile con la concezione stessa. Invece, per quanto riguarda le critiche rivolte a (2), l'esemplarista può fare leva sul tema della distanza dell'esemplare morale dalla realtà quotidiana delle persone comuni, in cui il limite di ciascuno emerge in maniera prepotente. L'esemplarismo può essere davvero efficace nella misura in cui gli esemplari che l'educatore propone sono appropriati allo stadio dello sviluppo morale dei suoi alunni. Come sottolinea Zagzebski,

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).



Dal momento che gli alunni sono soltanto all'inizio del percorso di sviluppo morale, diventa cruciale proporre loro modelli esemplari magari imperfetti, ma vicini alla loro esperienza di tutti i giorni. Un interessante supporto teorico per la gradualità della formazione morale proposta dall'esemplarismo può essere ritrovato in quelli che Meira Levinson chiama *life-sized role models* (2012, 154), ossia modelli imperfetti ma significativi che un ragazzo può incontrare all'interno del suo contesto tipico, in famiglia, a scuola, nel vicinato, nello sport che pratica o nella realtà culturale o religiosa che frequenta.

Nello specifico, la scelta di esemplari “comuni”<sup>7</sup> ha almeno tre vantaggi rispetto a modelli virtuosi tratti dalla letteratura: in primo luogo, la prossimità, da intendersi come prossimità spazio-temporale, ma soprattutto come vicinanza di esperienze e di contesto sociale di appartenenza. Secondariamente, la possibilità di vederli all'opera con i propri occhi, di incontrarli concretamente e—potenzialmente—di stabilire con loro una relazione umana, che renderebbe più immediato e più interessante per l'alunno riflettere sull'ammirazione che nutre per l'esemplare. Infine, la loro (probabile) imperfezione morale, ossia il fatto che, nonostante eccellano in qualche particolare virtù, presentano qualche debolezza del carattere che ne evidenzia la fragilità umana e li avvicina così a chi è all'inizio del percorso di sviluppo morale.

Il ruolo degli esemplari comuni all'interno di una prospettiva esemplarista potrebbe, a prima vista, sembrare in contrasto con il modello teorico stesso, che privilegia in generale il riferimento a figure moralmente eccezionali. Tuttavia, a ben vedere, l'indicazione che Zagzebski ci fornisce nel passo appena citato consente una lettura di segno opposto: dato che la dinamica esemplarista mira, in ultima analisi, a metterci nelle condizioni di imitare gli esemplari morali—come espresso dalla tesi (ii)—è fondamentale assicurarsi che i modelli selezionati suscitino in noi non solo una ammirazione genuina, ma anche il desiderio di emularne il comportamento—come espresso da (iii). In quest'ottica, i *life-sized role models* rientrano perfettamente nella categoria di persone che riconosciamo essere migliori di noi, ma non così superiori da farci perdere il desiderio di imitarli<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Nella formulazione di Levinson *ordinary models* (2012, 154).

<sup>8</sup> Per ulteriori dettagli sull'incidenza dei *life-sized role models* nella società americana e alcune interessanti statistiche, si veda Levinson 2012, §4, n.45, n.46, n.47. Il legame tra figure moralmente eccezionali ed esemplari comuni e l'importanza di individuare modelli di riferimento autenticamente imitabili è stato rilevato—seppur da una prospettiva tradizionale—anche nel *Knightly Virtues Programme*, un progetto di educazione alle virtù attraverso le leggende di eroi e cavalieri medievali rivolto ad alunni di scuole primarie nel Regno Unito e promosso da alcuni ricercatori del *Jubilee Centre for Character and Virtues* (University of Birmingham). Tra i risultati interessanti del programma emerge il fatto che i giovani scolari—o almeno alcuni di essi—al termine del percorso formativo erano in grado di individuare esemplari comuni all'interno del loro contesto sociale il cui comportamento rispecchiava gli stessi tratti virtuosi riconosciuti negli eroi proposti in classe (Carr-Harrison 2016, 141-42).

Tornando ai casi particolari discussi da Tanesini, la scelta di esemplari comuni da parte dell'educatore potrebbe avere effetti molto positivi sugli alunni inclini alla presunzione, specialmente qualora l'esemplare avesse, tra le sue virtù, quella dell'umiltà, poiché risulterebbe più difficile per il ragazzo sottovalutare questa caratteristica eccezionale in una persona così vicina alla sua esperienza quotidiana, che egli ammira per qualche altra virtù e con cui, magari, ha anche occasione di dialogare personalmente. Al contrario, potrebbe non essere sufficiente offrire al ragazzo un modello di umiltà attraverso una storia, perché la distanza che lo separa dalla realtà in cui l'esemplare vive farebbe svanire quella sensazione quasi palpabile di disagio che si viene a creare quando percepiamo chiaramente il valore morale di qualcosa che ci sforziamo di non vedere o di tenere lontano dalla nostra esperienza. Anche per l'alunno che sottostima le proprie possibilità e vive la distanza dal modello come un ostacolo all'emulazione sarebbe fondamentale poter interagire con esemplari ordinari, poiché la loro imperfezione morale metterebbe in luce che il raggiungimento della virtù può convivere con la dimensione del limite, spronando l'alunno a migliorarsi attraverso l'imitazione delle gesta del modello.

Il sostenitore dell'approccio tradizionale potrebbe fare proprie le considerazioni appena offerte in risposta all'obiezione di Tanesini nella misura in cui fosse disposto ad accettare questa declinazione particolare della strategia (2), che emerge da una lettura attenta dell'esemplarismo di Zagzebski alla luce delle osservazioni di Levinson sugli esemplari comuni.

Questa sintetica analisi ha messo in luce che la concezione esemplarista, rinunciando all'istruzione diretta e promuovendo l'educazione alle virtù attraverso esemplari comuni, è in grado di far fronte alle obiezioni sollevate da Porter e Tanesini. Le considerazioni sviluppate riguardano solamente il contesto delle teorie che considerano *le virtù* come uno degli elementi fondamentali dell'educazione del carattere. Vi sono, però, concezioni secondo cui lo scopo dell'educazione dovrebbe essere esclusivamente quello di dotare i ragazzi degli strumenti necessari per sviluppare un "pensiero critico" (*critical thinking*), ossia quelle capacità di riflessione con cui essi potrebbero farsi un'idea della realtà e dei valori che è importante perseguire in maniera il più possibile *autonoma*. Dai sostenitori di questa corrente (cfr., ad es., Siegel 1988) provengono ulteriori critiche con cui tanto l'esemplarista quanto il sostenitore dell'approccio tradizionale devono fare i conti. Nonostante alcuni autori abbiano già tentato di rispondere a tali obiezioni (Copp 2016; Hand 2014), ritengo

che la questione meriti ulteriori approfondimenti, che mi ripropongo di sviluppare in futuri lavori<sup>9</sup>.

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- D. Carr-T. Harrison, *Educating Character through Stories*. Imprint Academic, Exeter, 2016.
- D. Copp, *Moral Education Versus Indoctrination*, in “Theory and Research in Education”, 14(2016), n. 2, pp. 149-67.
- M. Croce, *L'esemplarismo come teoria morale: uno sguardo critico*, in I. Poma (ed.), *I fondamenti dell'etica*, Morcelliana, Brescia, 2017, pp. 381-90.
- M. Croce-M. S. Vaccarezza, *Educating through Exemplars: Alternative Paths to Virtue*, in “Theory and Research in Education”, 15(2017), n. 1, pp. 5-19.
- M. G. Gill-D. Packer-J. Van Bavel, *More to Morality than Mutualism: Consistent Contributors Exist and They Can Inspire Costly Generosity in Others.*, in “Behavioral and Brain Sciences”, 36(2013), n. 1, pp. 59-122.
- M. Hand, *Towards a Theory of Moral Education*, in “Journal of Philosophy of Education”, 48(2014), n. 4, pp. 519-32.
- M. Levinson, *No Citizen Left Behind*, Harvard University Press, Cambridge (MA), 2012.
- S. Porter, *A Therapeutic Approach to Intellectual Virtue Formation in the Classroom*, in J. Baehr (ed.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*, Routledge, London, 2016, pp. 221-39.
- H. Siegel, *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*, Routledge, London, 1988.
- J. Steutel-D. Carr, *Virtue Ethics and the Virtue Approach to Moral Education*, in Id. (eds.), *Virtue Ethics and Moral Education*, Routledge, London, 1999, pp. 3-18.
- A. Tanesini, *Teaching Virtues: Changing Attitudes*, in “Logos & Episteme”, 7 (2016), n. 4, pp. 503-27.
- M. S. Vaccarezza-M. Croce, *Santi, eroi e l'unità delle virtù. Una proposta esemplarista di educazione morale*, in “Iride”, 3(2016), pp. 635-48.
- D. Velleman, *Motivation by Ideal*, in “Philosophical Explorations”, 5(2002), n. 2, pp. 89-103.
- L. Zagzebski, *Exemplarist Moral Theory*, Oxford University Press, Oxford, 2017.

---

<sup>9</sup> Sono grato a due revisori anonimi per le loro preziose osservazioni. Questo articolo è stato scritto grazie al contributo del Centro Universitario Cattolico.