

Santi, eroi e l'unità delle virtù.

Una proposta esemplarista di educazione morale

MARIA SILVIA VACCAREZZA (UNIVERSITY OF GENOA)

MICHEL CROCE (UNIVERSITY OF EDINBURGH)

Introduzione

Obiettivo di questo lavoro è quello di gettare luce su due aspetti interconnessi, estremamente dibattuti in etica delle virtù, specie nelle sue più recenti formulazioni, ed estranei o quantomeno poco esplorati negli approcci rivali: (i) la centralità degli esemplari virtuosi e (ii) l'importanza attribuita all'educazione¹. Per quando riguarda (i), si noti che diventare morali, secondo l'etica delle virtù, ha a che fare con la capacità di riconoscere un modello esemplare da imitare, piuttosto che con l'individuare l'azione giusta o la teoria esatta in merito al dovere o alle conseguenze. A proposito di (ii), invece, l'etica delle virtù, oggi come ieri, ritiene fondamentale la formazione del carattere, che avviene attraverso, appunto, un processo di imitazione e "istruzione" da parte del virtuoso, credendo che in essa sia da rintracciare gran parte del merito di una vita buona e riuscita.

Nelle pagine che seguono, dunque, desideriamo offrire alcuni spunti derivanti dal dibattito circa lo status degli esemplari in etica normativa, e legare tali spunti a una proposta di modello educativo "pluralistico", che sappia valorizzare anche il ruolo di esemplari "imperfetti", riconoscendone l'importanza per lo sviluppo della personalità e capacità critica dei giovani.

Dapprima, al paragrafo 1, forniremo alcune nozioni-chiave dell'esemplarismo, evidenziando come tale prospettiva possa risultare rilevante in materia di educazione morale. Successivamente, al §2, introdurremo i termini principali di due dibattiti interconnessi che saranno centrali per la nostra argomentazione, ed enunceremo i capisaldi della nostra concezione di Educazione Morale Pluralistica ed Esemplarista (EMPE). Il terzo paragrafo sarà dedicato all'analisi di vantaggi e svantaggi dell'indicare ai giovani, in campo educativo, eroi e santi morali quali esempi da seguire, e lo faremo servendoci di alcuni criteri di valutazione ricavabili dalla nostra concezione EMPE. Se la nostra analisi risulterà convincente, avremo provato che un'educazione morale pluralistica, vale a dire aperta al contributo di vari tipi di esemplari morali, risulta più efficace di un approccio maggiormente selettivo, che restringe il campo all'una o all'altra tipologia, sulla base di una previa presa di posizione in filosofia morale.

§1. Le ragioni della proposta esemplarista

La filosofia morale degli ultimi decenni, perfino quella basata sulla centralità delle virtù, non sempre ha tenuto in considerazione adeguata l'importanza del progresso morale che è reso possibile dalla pratica educativa e dalla coltivazione delle virtù². Men che meno essa ha tenuto conto di un dato che emerge con forza dall'esperienza degli individui reali: ovvero che la vita

¹ Sentiti ringraziamenti per i preziosi consigli in fase di elaborazione e di stesura di questo articolo vanno ad Angelo Campodonico, Linda T. Zagzebski e a due revisori anonimi.

² Cfr. D. Russell, *Happiness for Humans*, Oxford, Oxford University Press, 2015, p. 17.

morale sia, per molti, massimamente questione di un continuo riferirsi a modelli di virtù, persone reali (vicine o lontane che siano) che incarnano i valori agendoli concretamente e rappresentano l'ideale del tipo di persona che ciascuno vorrebbe essere. Basti pensare all'importanza di alcune figure esemplari del nostro tempo, riconosciute da molti come incarnazione di una o più virtù e, dunque, come modelli dai quali trarre ragioni, ispirazione e motivazione per l'agire, nonché per dare una direzione all'intera esistenza: per restare ai più noti, il Mahatma Gandhi, Martin Luther King e Madre Teresa di Calcutta, ma anche Padre Massimiliano Kolbe, Oskar Schindler, e via discorrendo. Il presente lavoro si propone di rimediare alla trascuratezza riservata a questo fondamentale dato e prendere da esso le mosse al fine di farne l'elemento centrale di una prospettiva educativa innovativa ed efficace³.

Innanzitutto, però, occorre fare un passo indietro e cercare di comprendere meglio che cosa si debba intendere per "esemplare"; per farlo, ci riferiremo principalmente al lavoro di Linda Zagzebski, che di recente ha proposto e difeso una teoria morale interamente incentrata sugli esemplari, denominata, appunto "esemplarismo". L'esemplarismo, per come è concepito da Zagzebski⁴, è una teoria fondazionalista non standard, ovvero una teoria morale che colloca la propria fondazione non in un concetto, ma nel riferimento diretto a individui eccezionali identificabili attraverso l'emozione dell'ammirazione⁵. È a partire da tale riferimento diretto, e non viceversa, che, per Zagzebski, si definiscono i concetti morali fondamentali, quali quelli di virtù, bene, dovere, atto giusto, ecc. Tali concetti non sono dunque fondativi, ma fondati; e la fondazione è, appunto, un'esperienza di incontro reale con una figura moralmente eccezionale, per riconoscere la quale non occorre alcuna definizione previa del bene, poiché è la persona stessa, con la sua esistenza ammirevole, a svelare in cosa tale bene consista⁶.

³ Indubbiamente, il riferimento a modelli ideali come metodo educativo appartiene alla tradizione occidentale da ben più di qualche decennio, tanto nelle sue radici classiche – basti pensare all'influenza antica e moderna delle *Vite* di Plutarco – quanto in quelle cristiane – si pensi ai Vangeli e al culto dei santi. Per ragioni di sinteticità, nonché in ragione del taglio metodologico adottato nel nostro lavoro, siamo costretti a tralasciare l'aspetto della storicizzazione critica del modello educativo esemplarista e a concentrare le nostre riflessioni sul dibattito appena sorto in filosofia morale intorno a queste tematiche.

⁴ Cfr. L.T. Zagzebski, *The Admirable Life and the Desirable Life*, in T. Chappell (a cura di), *Values and Virtues. Aristotelianism in Contemporary Ethics*, Oxford, Oxford University Press, 2006, pp. 53-66; Ead., *Exemplarist Virtue Theory*, in «Metaphilosophy», 41 (2010), n.1, pp. 41-57; Ead., *Virtue Theory and Exemplars*, in «Philosophical News», 4 (2012), pp. 156-161; Ead., *Admiration and the Admirable*, in «Aristotelian Society Supplementary Volume», 89 (2015), n.1, pp. 205-221; e Ead., *Exemplarist Virtue Theory* (manoscritto in via di pubblicazione).

⁵ Cfr. L.T. Zagzebski, *Exemplarist Virtue Theory*, cit., pp. 50-51. La teoria esemplarista considera ogni concetto morale come derivato da tale fondazione non concettuale, come si evince dalla seguente affermazione dell'autrice: «A virtue is a trait we admire in an admirable person. A right act (an act that a person would have most moral reason to do) in some set of circumstances C is what the admirable person would take to be most favored by the balance of reasons in circumstances C. A duty (an act it would be wrong not to do) in some set of circumstances C is what the admirable person would feel compelled to do in C in the sense that if he did not do it, he would feel guilty for not doing it. A good state of affairs (more precisely, that subset of states of affairs that can be the outcome of human acts) is a state of affairs at which admirable persons aim» (*Ibidem*, pp. 54s).

⁶ È bene considerare da subito una possibile obiezione che si potrebbe muovere a una prospettiva che recuperi la centralità dell'esemplarità morale; ovvero, che fondare una impostazione morale ed educativa sulla nozione di esemplare sia una mossa rischiosa, perché, in mancanza di una previa esplicitazione di quale sia l'orizzonte morale di riferimento, quali i suoi beni costitutivi e quali, dunque, le vere virtù, rischia di sfociare nell'esaltazione di qualunque modello, purché oggetto dell'ammirazione di molti. A questa legittima obiezione rispondiamo esplicitando più chiaramente uno dei capisaldi della proposta esemplarista, ovvero la tesi che i concetti morali siano scoperti e definiti per riferimento diretto all'esemplare, e dunque indefinibili in un ipotetico "prima"; tale riferimento, infatti, trae la sua legittimità, almeno *prima facie*, dalla relativa affidabilità dell'ammirazione, concepita come emozione morale che, al pari delle altre emozioni in un quadro neo-aristotelico, si configura come stato intenzionale, e non come mero impulso emotivo. Inoltre, a garanzia ulteriore della metodologia euristica dell'esemplarismo sta il ruolo centrale affidato alla riflessione propriamente razionale, che può intervenire *ex post* a valutare gli esemplari ed, eventualmente, "correggere il tiro", per esempio alla luce del confronto dell'esemplare in oggetto con altri modelli virtuosi, o attraverso il confronto con l'ammirazione altrui per altri modelli esemplari. Cfr. L.T. Zagzebski, *Exemplarist Virtue Theory*, cit.

Il nostro obiettivo, qui, non è quello di difendere a spada tratta una teoria che, invece, presenta significativi aspetti di criticità, bensì di isolare una serie di spunti estremamente interessanti che l'esemplarismo – forse discutibile quale proposta di teoria morale – può offrire a una prospettiva educativa. Innanzi tutto, esso ha il pregio di recuperare quella centralità degli esemplari che, come si diceva in apertura, raramente è considerata con la dovuta attenzione. Non solo: la teoria esemplarista fa degli esemplari il criterio per individuare, classificare e coltivare le virtù, a differenza della gran parte delle teorie morali presenti sul “mercato”.

In secondo luogo, l'esemplarismo mira esplicitamente a non restare confinato all'ambito della teoria, ma ad avere ripercussioni dirette in campo pratico ed educativo. Ciò che, infatti, è maggiormente significativo riguardo al modo in cui l'esemplarismo rende conto degli esemplari morali, è la loro capacità di fornire motivazione: imbattersi in un esemplare morale, di persona o attraverso narrazioni, suscita ammirazione e può rappresentare una delle esperienze più significative per la vita di un individuo, arrivando addirittura a cambiarne radicalmente il corso. L'enfasi attribuita agli esemplari aiuta perciò a cogliere un punto ben espresso da Iris Murdoch, ovvero che la moralità non ha innanzi tutto a che fare con lo sforzo di agire correttamente, ma con l'ammirazione e l'amore per qualcuno, che ci ispira e ci orienta⁷. A questo proposito, ed è il terzo motivo di interesse, va anche rilevato che l'esemplarismo ricostruisce una fenomenologia dell'ammirazione piuttosto convincente, capace di render conto sia della possibilità di commettere errori, sia di quella di rivedere i propri giudizi in proposito, in seguito a una riflessione adeguata.

Infine, proprio attraverso tale fenomenologia, l'esemplarismo riesce efficacemente a chiarire il ruolo di imitazione ed emulazione nell'educazione morale. Quest'ultimo vantaggio è a nostro avviso particolarmente degno di attenzione, specie in un contesto, quale quello attuale, in cui – fatta salva una generale, implicita e pericolosa tendenza all'emulazione acritica di modelli implicitamente imposti dalla cultura dominante e dai mass-media – l'ideale dell'autonomia svaluta ampiamente l'imitazione di modelli virtuosi, dipingendola come un pericoloso conformarsi all'autorità, tipico delle personalità insicure. L'esemplarismo, per contro, segnala giustamente come imitazione ed emulazione, lungi dall'essere “cattive abitudini”, siano il comportamento normale che si adotta nei confronti di chi si ammira, e che il problema, piuttosto, è quello di sviluppare parallelamente una capacità critica che metta in condizione di valutare la correttezza dell'ammirazione. Non si tratta di smettere di imitare (cosa che sarebbe, peraltro, irrealistica), ma di imitare consapevolmente chi ne sia realmente degno, avendo valutato adeguatamente gli oggetti della nostra ammirazione.

§2. L'esemplare morale e la disputa sull'unità delle virtù

Fatte queste premesse, possiamo ora chiederci: chi è l'esemplare morale? Tale domanda introduce il primo dei due dibattiti di cui daremo, seppur brevemente, conto: quello, cioè, circa la natura dell'esemplarità. Da un lato, vi è chi restringe l'esemplarità esclusivamente a chi si dimostri moralmente perfetto⁸; altri, per contro, ritengono si possa ampliare la nozione, fino a includere chi manifesti eccezionalità morale relativamente a una o più virtù. A questo punto, vediamo delinearci due categorie principali di esemplari: eroi e santi morali. I primi rappresentano il modello dell'esemplarità relativa a un dominio, dominio che da molti interpreti è identificato col coraggio, dato che, comunemente, si tende a considerare “eroe” chi, a prescindere dalla sua situazione morale complessiva, si dimostri virtuoso in situazioni di pericolo, nelle quali di norma si proverebbero paura o terrore. Dunque, l'eroe sarebbe l'individuo eccezionalmente coraggioso, ma carente in altri ambiti morali, mentre minore considerazione è attribuita alla possibilità di avere eroi in altri domini (ad esempio, individui

⁷ Cfr. I. Murdoch, *The Sovereignty of Good* (1970), trad. it. di G. Di Biase, *La sovranità del Bene*. Milano, Il Saggiatore, 2005.

⁸ Cfr. C. McGinn, *Must I Be Morally Perfect?*, in «Analysis», 52 (1992), n.1, pp. 32-34.

moralmente imperfetti, ma eccezionalmente generosi, umili, ecc.)⁹. I santi, invece, rappresentano il modello dell'esemplarità *tout court*, dato che per definizione si ritiene che siano moralmente perfetti.

Volendo essere più precisi, sulla scia di Lawrence Blum¹⁰, possiamo considerare *eroe morale* chi dimostri: (1) un progetto morale, (2) motivazioni morali, profondamente radicate nel proprio sistema di credenze, (3) disponibilità ad affrontare rischi e pericoli e (4) possesso di almeno una virtù ad un livello eccezionale. *Santo morale* è invece chi, oltre alle quattro condizioni precedenti, ne soddisfi una ulteriore, ovvero (5) perfezione, intesa come assenza di desideri e atteggiamenti moralmente indegni.

Relativamente alle due tipologie di esemplarità ora tratteggiate, due sono, come si diceva, le posizioni interpretative principali: una visione maggiormente "inclusiva", che ammette l'esemplarità di entrambe le categorie¹¹, ed una più "selettiva", che restringe l'esemplarità morale alla santità¹². Senza contare versioni ancora più ampie, in base alle quali sarebbero autenticamente esemplari anche tipologie ulteriori¹³.

Non è difficile, a questo punto, vedere in che modo il dibattito circa la natura dell'esemplarità ne "incroci" uno limitrofo, vale a dire quello relativo alla unità (o reciprocità) delle virtù: mentre il santo morale, infatti, incarna una co-implicazione reciproca di tutte le virtù, la cui necessità è sostenuta – tra gli altri – dagli aristotelici in senso forte, per riconoscere l'esemplarità dell'eroe morale occorre disporre di una visione più "tollerante", che ammetta come autentiche virtù anche quelle che si manifestano in assenza di altre. Dunque, la posizione che abbiamo definito selettiva in merito all'esemplarità andrà necessariamente di pari passo con una forte presa di posizione in favore dell'unità delle virtù, mentre la visione inclusiva sarà possibile solo tra coloro che sostengono la disunità (ovvero, l'indipendenza reciproca) delle virtù. Nel primo gruppo di interpreti, che chiamiamo per brevità "unitaristi", possiamo senza dubbio collocare Irwin¹⁴, Annas¹⁵, Wolf¹⁶, e Russell¹⁷, mentre tra i "disunitaristi" ricordiamo Foot¹⁸, Nagel¹⁹, Williams²⁰, Walker²¹, Badwhar²² e McDowell²³, tutti autori che o non credono nella compatibilità reciproca delle virtù (ciò che Neera Badwhar chiama *Mutual Incompatibility of*

⁹ Al contrario, noi riteniamo possibili casi di esemplarità relativa a un solo dominio, differente dal coraggio, sebbene siamo disposti ad ammettere che un certo grado di coraggio sia necessario all'eccezionalità morale, e dunque al possesso di qualsiasi virtù di grado eccezionale.

¹⁰ Cfr. L. Blum, *Moral Exemplars: Reflections on Schindler, the Trocenes, and Others*, in «Midwest Studies in Philosophy», 13 (1988), pp. 196-221.

¹¹ Questo primo gruppo comprende tra gli altri il già citato Blum e J. Urmson, *Saints and Heroes*, in A. Melden (a cura di), *Essays in Moral Philosophy*, Seattle, University of Washington Press, 1958.

¹² R.M. Adams, *Saints*, in «The Journal of Philosophy», 81 (1996), n. 7, pp. 392-401, il già citato McGinn, e S. Wolf, *Moral Saints*, in «The Journal of Philosophy», 79 (1982), n. 8, pp. 419-439, appartengono a questo secondo gruppo, in quanto prendono in considerazione pressoché esclusivamente i santi morali, sebbene ciò non implichi *ipso facto* che escludano la possibilità di altre tipologie di esemplarità.

¹³ Zagzebski, nel suo lavoro in via di pubblicazione, presenta una teoria tripartita dell'esemplarità, ovvero distingue tra eroe, santo e saggio, intendendo per quest'ultimo chi dispieghi il massimo grado di saggezza.

¹⁴ T.H. Irwin, *Disunity in the Aristotelian Virtues*, in «Oxford Studies in Ancient Philosophy» Supplementary Volume, 72 (1988), pp. 61-78.

¹⁵ J. Annas, *The Morality of Happiness*, Oxford, Oxford University Press, 1993.

¹⁶ S. Wolf, *Moral Psychology and the Unity of the Virtues*, in «Ratio» 20 (2007), n. 2, pp. 145-167.

¹⁷ D. Russell, *Practical Intelligence and the Virtues*, Oxford, Oxford University Press, 2009.

¹⁸ Ph. Foot, *Virtue and Vices and Other Essays in Moral Philosophy*, Oxford, Oxford University Press, 1978.

¹⁹ T. Nagel, *The Fragmentation of Value*, in Id., *Mortal Questions*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979, pp. 128-141.

²⁰ B. Williams, *Conflicts of Values*, in Id., *Moral Luck*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982, pp. 71-82.

²¹ A.D.M. Walker, *The Incompatibility of the Virtues*, in «Ratio» 6 (1993), n. 1, pp. 44-60.

²² N.K. Badwhar, *The Limited Unity of Virtue*, in «Nous», 30 (1996), n. 3, pp. 306-329.

²³ J.H. McDowell, *Mind, Value, and Reality*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1998.

the Virtues, e Walker *Conflict Assumption*) o, più debolmente, dubitano che l'unità tra virtù sia necessaria affinché una virtù sia veramente tale²⁴.

Com'è ovvio, vi sono ottime ragioni a supporto di entrambi i fronti. Gli unitaristi tipicamente fondano la loro tesi sulla visione aristotelica in base a cui, perché una virtù sia autenticamente tale, è necessario che sia accompagnata dalla saggezza pratica e, per converso, una volta che si possieda la saggezza pratica essa non può che informare il carattere in ogni suo ambito, generando, dunque, le virtù ad esso relative. I disunitaristi, invece, fanno spesso appello all'esperienza, che sembra indicare chiaramente la possibilità di essere, ad esempio, sinceri ma timorosi, generosi ma intemperanti, e così via. Più radicalmente, essi sostengono che vi siano, almeno occasionalmente, incompatibilità di fondo tra le virtù e che sia impossibile essere, ad esempio, contemporaneamente sinceri e dotati di tatto, nei casi in cui occorre scegliere tra dire la verità a qualcuno ed evitare di ferirlo.

A questo punto, il lettore si potrebbe aspettare che prendiamo una posizione netta in merito alla disputa in questione; e tuttavia, questo non è il nostro intento. Quello che ci preme è, piuttosto, rilevare che la tesi disunitarista, ammettendo che tanto i santi morali quanto gli eroi siano autenticamente virtuosi, ha il pregio di valorizzare un ventaglio molto più ampio di tipologie di esemplarità e, di conseguenza, ci mette nelle condizioni di poter difendere un approccio pluralista all'educazione morale. Pertanto, in questo lavoro assumiamo una posizione disunitarista *prima facie*, poiché non ci impegniamo a fornire argomenti in difesa della superiorità del disunitarismo come teoria morale, bensì ne accettiamo *prima facie* la tesi fondamentale (circa la legittimità di entrambe le tipologie esemplari), così da indagarne benefici e svantaggi dal punto di vista di una proposta educativa "esemplarista".

Nello specifico, ci proponiamo di sviluppare un approccio all'educazione basato sugli esemplari morali coniugandolo con la tradizione dell'educazione morale di stampo aristotelico più tradizionale, in modo da elaborare, come accennavamo in apertura, una concezione di Educazione Morale Pluralistica ed Esemplarista (EMPE). Pertanto, tale concezione condividerà alcuni tratti fondamentali delle teorie dell'educazione aristoteliche, ma avrà anche significative peculiarità sue proprie.

Nella prospettiva della tradizione aristotelica²⁵ diventare moralmente buoni, cioè virtuosi, non ha a che fare innanzi tutto con il cogliere principi e applicarli alla situazione, come se si trattasse di qualcosa che può essere imparato "a memoria", ma è piuttosto legato al coltivare una vasta gamma di sensibilità ai particolari, sensibilità che implicano un intreccio fondamentale di componente cognitiva e affettiva. In breve, in tale prospettiva il carattere è colto attraverso esempi e contagio emotivo²⁶: un aspetto, questo, che apre alla centralità degli esemplari e a un'integrazione tra etica delle virtù "standard" ed esemplarismo per quanto riguarda l'educazione morale. Dunque, tre sono le tesi centrali di EMPE, che emergono dalla integrazione di esemplarismo e prospettiva aristotelica: (i) fine dell'educazione morale sono le virtù o le loro componenti costitutive (la priorità è dunque assegnata a nozioni aretaiche piuttosto che deontiche); (ii) la via principale all'ottenimento di 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. Le tesi di EMPE, appena elencate, ci forniscono quattro criteri alla luce dei quali, nel quarto paragrafo,

²⁴ La posizione di Badwhar è riconducibile a una teoria della *Limited Unity of the Virtues*, poiché sostiene che l'esistenza di una virtù in un certo dominio non implichi l'esistenza della stessa virtù in altri, sebbene richieda perlomeno l'assenza di vizio. Cfr. N. Badwhar, *The Limited Unity of Virtue*, cit., p. 308.

²⁵ Cfr. ad es. N. Sherman, *Making a Necessity of Virtue. Aristotle and Kant on Virtue*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997; J. Steutel, D. Carr, *Virtue Ethics and The Virtue Approach to Moral Education*, in D. Carr, J. Steutel (a cura di), *Virtue Ethics and Moral Education*, London, Routledge, 1999, pp. 3-18.

²⁶ Cfr. K. Kristjánsson, *Aristotelian Character Education*, London-New York, Routledge, 2015.

valuteremo la validità educativa delle due principali categorie di esemplari morali: *virtuosità*, *ammirabilità*²⁷, *imitabilità* e *riflessione* necessaria a valutare l'ammirazione.

Nel prossimo paragrafo ci proponiamo di valutare, alla luce dei quattro criteri di EMPE appena elencati, la rilevanza educativa delle due tipologie di esemplari considerate.

§3. Eroi e santi in prospettiva educativa

Per valutare il contributo di ciascuna delle due tipologie di esemplari alla prospettiva educativa delineata dal nostro approccio, intendiamo utilizzare come parametri i criteri che discendono direttamente dalle tesi di EMPE. È bene ricordare ancora una volta che lo scopo di tale analisi comparativa non è quello di stabilire a quale tipologia spetti la superiorità in materia di esemplarità, ma piuttosto di chiarire vantaggi e svantaggi insiti nell'utilizzare storie esemplari di entrambe le categorie in ambito educativo, nonché segnalare quali cautele gli educatori debbano di volta in volta avere.

Consideriamo prima di tutto il criterio che, con un neologismo che calca un termine di Zagzebski, abbiamo chiamato *ammirabilità*. Com'è logico in una prospettiva disunitarista *prima facie*, sia eroi che santi soddisfano questo criterio per definizione, in virtù del loro essere esemplari morali, ovvero, appunto, figure eccezionali capaci di suscitare ammirazione. Tuttavia, possiamo rilevare un'importante differenza: come sappiamo, nel profilo morale dell'eroe vi sono tratti non virtuosi, che potrebbero attrarre erroneamente l'ammirazione dei giovani, catalizzata dal gesto eroico e spinta ad appuntarsi anche su caratteristiche indegne di tale sentimento. Questo rilievo certo non sminuisce il valore dell'ammirazione per i tratti autenticamente virtuosi dell'eroe, ma certamente indica la necessità di un surplus di riflessione che va incentivata nei giovani quando si presenti loro una figura come quella evocata. Ma poiché lo stesso vale anche per il criterio della *virtuosità*, passiamo ora a considerarlo, prima di rivolgerci direttamente al tema della riflessione.

In termini di *virtuosità*, evidentemente, vi è una superiorità del santo sull'eroe morale, dal momento che il primo possiede, abbiamo detto, tutte le virtù. Da un punto di vista educativo, la superiore *virtuosità* rappresenta un pregio non da poco, dato che, come fa notare Kristiánsson, educare a una vita buona complessivamente intesa è più importante che coltivare nei giovani singole virtù prese isolatamente²⁸. D'altra parte, però, possiamo anche notare che, data la non completa *virtuosità* dell'eroe, una volta che il giovane comprenda in che ambito egli si sia distinto, gli sarà semplice ricordare, per associazione, quella particolare virtù, della quale avrà un esempio chiaro e indimenticabile. Per fare un brevissimo esempio, un giovane cui sia narrata la storia di Oskar Schindler, imprenditore tedesco che riuscì a salvare centinaia di ebrei dai campi di concentramento nazisti, non farà fatica a riconoscerlo come un coraggioso e un altruista, e sarà semplice – potremmo dire piuttosto immediato – per lui considerare l'imprenditore come modello paradigmatico di coraggio e altruismo, virtù di cui avrà, da quel momento in poi, un'immagine concreta ed efficace. Nel caso del santo, invece, tale associazione potrebbe essere resa meno netta e univoca proprio per la presenza di così tante azioni notevoli e virtù eccezionali in una sola figura.

Inoltre, l'educatore che voglia indicare ai giovani la figura di un eroe può scegliere di adottare una strategia educativa alternativa, ovvero quella di mostrare le virtù passando per la via opposta, quella dei vizi. Per attuare questa strategia, l'educatore può servirsi di vari metodi: chiedere esplicitamente ai giovani di individuare le virtù mancanti all'eroe, mostrare che l'eroe avrebbe potuto vivere una vita più realizzata, se non fosse stato per le conseguenze negative dei suoi vizi, oppure segnalare quale di questi vizi avrebbe potuto rischiare di compromettere la

²⁷ Come facciamo notare anche in seguito, la parola "ammirabilità", inesistente in italiano, è un calco della terminologia usata da Zagzebski.

²⁸ Cfr. K. Kristiánsson, *Aristotelian Character Education*, cit., p. 17.

stessa impresa eroica dell'esemplare. Ognuno di questi metodi richiede tempo e impegno e, tuttavia, si tratta di strategie estremamente utili, che aiutano a sviluppare l'immaginazione morale dei giovani, compito, questo, che è parte integrante di una buona educazione morale²⁹.

Veniamo ora al criterio, già anticipato, della *riflessione sull'ammirazione*, che come abbiamo visto è strettamente connesso a quanto detto finora su ammirabilità e virtuosità. Possiamo correttamente distinguere due forme dello stesso criterio: una riflessione orientata a *prevenire l'errore* e una orientata a *individuare le virtù*. Il primo tipo di riflessione indica lo sforzo cognitivo finalizzato ad accertarsi di non stare ammirando i tratti erronei dell'esemplare, come anticipato parlando del criterio dell'ammirabilità. Da questo punto di vista, la figura del santo è nettamente superiore, perché richiede, a chi lo ammira, un minor grado di riflessione di questo tipo, mentre la riflessione sui vizi dell'eroe, guidata dall'educatore come descritto parlando di virtuosità, è un procedimento complesso che richiede tempo e attenzione. D'altra parte, se analizziamo la riflessione finalizzata a individuare le virtù, vediamo che la situazione si ribalta, sia perché per l'eroe tale identificazione risulta più semplice, sia perché solo in questo caso è possibile adottare la strategia di ricognizione delle virtù attraverso i vizi, strategia che, come detto, giudichiamo estremamente rilevante e significativa per l'educazione morale dei giovani. Pertanto, in materia di riflessione eroi e santi presentano vantaggi complementari.

Infine, veniamo all'*imitabilità*, un criterio estremamente importante, nonché quello che, a nostro avviso, rende gli eroi fondamentali per l'educazione morale. Le figure eroiche, infatti, sono modelli degni di ammirazione e imitazione per le loro virtù, ma sono anche esseri umani "come noi", vicini alla nostra stessa condizione imperfetta. Per contro, i santi possono forse apparire troppo lontani dall'esperienza ordinaria, e dunque meno imitabili, tanto che "avvicinarli" all'esperienza, mostrando, per esempio, che c'è stato un tempo in cui erano meno perfetti – e che, dunque, il loro status è il risultato di un lavoro su di sé, ed è quindi raggiungibile anche dalle persone "normali" – è un'impresa non da poco a carico dell'educatore³⁰.

Pertanto, nell'indicare l'esempio dei santi l'educatore deve riuscire a contrastare l'eventuale scoraggiamento del giovane, ricordandogli che la virtù è qualcosa che si acquisisce progressivamente, e che nessuno nasce santo; nel considerare gli eroi, invece, deve combattere il rischio dell'eccessiva frammentazione dei modelli virtuosi a cui il giovane potrebbe andare incontro, tenendo a mente che l'ideale educativo cui tendere è il perfezionamento della persona nella sua integralità e non la mera acquisizione di una virtù sconnessa dalle altre per imitazione delle gesta altrui.

²⁹ Sull'importanza dell'immaginazione morale, si vedano Murdoch, *La sovranità del bene*, cit.; Ead. *Metaphysics as a Guide to Morals*, London, Chatto&Windus, 1994; M.C. Nussbaum, *Fictions of the Soul*, in «Philosophy and Literature», 7 (1983), n. 2, pp. 145-161; Ead., *The discernment of perception: An Aristotelian conception of private and public rationality*, in «Proceedings of the Boston Area Colloquium in Ancient Philosophy», 1 (1985), pp. 151-201; N. Sherman, *Empathy and the Imagination*, in «Midwest Studies in Philosophy», 22 (1998), pp. 82-119; S. Lovibond, *Iris Murdoch, Gender, and Philosophy*, London, Routledge, 2011; T. Chappell, *Knowing What to Do: Imagination, Virtue, and Platonism in Ethics*, Oxford, Oxford University Press, 2014.

³⁰ È utile ricordare che un esemplare morale può essere "vicino" a noi in più di un senso. In questo contributo, intendiamo la vicinanza da un punto di vista psicologico, ovvero come percezione da parte del giovane che l'ideale incarnate dall'esemplare non è fuori portata. Ovviamente, gli esemplari possono anche essere vicini in un senso esperienziale, ovvero far parte della cerchia dei nostri parenti, amici o conoscenti. La vicinanza intesa in questo secondo senso può anche, a tratti, rappresentare un problema: si pensi al giovane che ammira, impropriamente, un padre violento o affiliato alla criminalità, considerando la sua temerarietà e il suo sprezzo del pericolo come virtù. Si potrebbe pensare, di primo acchito, che questi casi mostrino la pericolosità di un approccio educativo basato sugli esemplari; noi crediamo, al contrario, che proprio casi come questo supportino l'importanza di impostare la pratica educativa sull'ammirazione per gli esemplari: solo fornendo ai giovani modelli alternativi si può infatti sperare di suscitare il loro interesse e la loro ammirazione, così che siano motivati, anche emotivamente, a voler rivedere il loro primo giudizio.

Conclusione

Dall'analisi svolta in questo lavoro, dovrebbe essere chiaro che l'educazione morale basata sugli esemplari può utilmente beneficiare tanto del contributo degli eroi quanto di quello dei santi: se i primi sono più vicini all'esperienza ordinaria e permettono di comprendere la virtù anche per mezzo di una riflessione sui vizi, i secondi rappresentano invece il modello ideale cui guardare, un modello che va indicato come possibile per tutti. Ecco perché la riflessione educativa non dovrebbe, a nostro avviso, preoccuparsi di pervenire ad una soluzione definitiva dei due dibattiti intrecciati che abbiamo considerato – ovvero quello circa l'unità-disunità delle virtù e quello, collegato, circa la natura dell'esemplarità – quanto piuttosto servirsi dei vantaggi offerti da una prospettiva pluralista – quindi, a rigore, disunitarista – in grado di valorizzare entrambe le tipologie di esemplare.

Si potrebbe obiettare che, dal momento che non abbiamo fornito alcun argomento in favore del disunitarismo, ma lo abbiamo assunto quale punto di partenza per un approccio educativo, qualora si potesse provare la verità dell'unitarismo, EMPE perderebbe il proprio fondamento. In tal caso, infatti, nessuno dei tratti posseduti dall'eroe sarebbe propriamente una virtù, e pertanto nessuno potrebbe essere considerato legittimamente l'obiettivo di un percorso di educazione morale. Tuttavia, anche ammettendo che l'unitarismo fosse nel vero, crediamo vi sarebbero ancora forti ragioni per sostenere EMPE. Domandiamoci infatti: se i tratti dell'eroe non fossero propriamente virtù, cos'altro potrebbero essere? Certamente, non vizi, dal momento che tendono a un certo tipo di bene e che manifestano motivazioni moralmente buone. Dunque, rimane solo l'ipotesi che siano “tratti misti”, ovvero, stati imperfetti o intermedi del carattere³¹. Ciò che è maggiormente significativo per quanto riguarda i tratti misti è che essi possiedono due caratteristiche: quanto alla loro natura, rappresentano un grado intermedio tra virtù e vizio, un grado, dunque, che è possibile superare, così da acquisire la virtù in senso pieno. Quanto invece al soggetto che li possiede, si tratta di qualcuno che non è né interamente virtuoso né vizioso: e tale è, per definizione, il soggetto di un percorso educativo. Dunque, non solo i tratti dell'eroe, qualora si rivelassero puramente tratti misti, non perderebbero il loro interesse in ottica educativa, ma, al contrario, rivestirebbero un interesse ancora maggiore, in quanto disposizioni tipiche dell'educando, indicare le quali può essere ritenuto complementare al puntare ai tratti propriamente virtuosi del santo.

Possiamo individuare almeno due conseguenze di una simile conclusione. La prima è di stampo metodologico e consiste nel constatare che l'*educazione* morale dovrebbe dimostrarsi più inclusiva della *teoria* morale, ovvero dovrebbe contemplare entrambe le tipologie di esemplarità come importanti e significative per le proprie finalità, purché adeguatamente introdotte e presentate. E questo perché, mentre la filosofia morale ha come fine di giungere alla definizione di un ideale, l'educazione ha a che fare con individui concreti, che devono ancora intraprendere – o hanno appena intrapreso – la via del raggiungimento di tale ideale.

La seconda conseguenza è invece di carattere pragmatico, e coinvolge direttamente la pratica educativa anche relativamente a temi difficili, che devono necessariamente far parte del bagaglio educativo di cui un giovane viene dotato. In tali casi, infatti, laddove le teorie possono risultare divisive, o suonare quali eco di prese di posizione ideologiche previe, un'educazione fatta di esemplari, più che di norme, principi o raccomandazioni astratte, ha il vantaggio di rivolgersi direttamente alla libertà e alla ragione del giovane che si ha davanti, lasciando alla sua risposta libera un giudizio (cognitivo, affettivo) sulla desiderabilità o meno di condurre una vita ispirata a quella proposta dall'esemplare. Una simile impostazione, dunque, rischia meno di altre di cadere nel vizio dell'indottrinamento, ed ha pertanto più chances di rappresentare un'autentica educazione alla (e della) libertà.

³¹ Per una definizione di “tratto misto”, cfr. ad es. C.B. Miller, *Moral Character. An Empirical Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2013, p. 157.