

Incidenza delle virtù epistemiche e del carattere nell'educazione dei talenti

Effects of epistemic virtues and of individual character on the education of talents

Rita Minello

Università degli Studi Niccolò Cusano- Telematica Roma
rita.minello@unicusano.it

ABSTRACT

Given talent is fostered by democracy-driven education that focuses on citizenship, a new conception of educational success emerges. An opportunity is thus given to reason about epistemic virtues: though intellectual, they are also related to successful citizenship and, as such, affect the development of individual talents. All capacitating aspects of epistemic virtues shall be investigated, especially with the purpose of making it truly feasible to foster talents from within the frame of educational systems. On top of this, some cultural perspectives are considered, which could play a generative role in orienting educators and teachers towards a humanist view of talents (hence, Humanism of talent).

Una nuova concezione di successo formativo, collegata con l'educazione democratica dei talenti orientata alla cittadinanza, offre l'occasione per ragionare sulle virtù epistemiche – intellettuali e civiche al contempo – che maggiormente incidono sulla formazione dei talenti. Virtù epistemiche delle quali vanno approfonditi i processi educativi capacitanti, al fine di rendere realmente realizzabile l'alimentazione dei talenti all'interno dei sistemi educativi. Vi sono anche antiche posizioni culturali da recuperare e valorizzare in chiave generativa per orientare educatori e formatori all'umanesimo dei talenti.

KEYWORDS

Talent, Humanism of talent, Cognitive factors, Non-cognitive factors, Epistemic virtues.

Talento, Umanesimo dei talenti, Fattori cognitivi, Fattori non-cognitivi, Virtù epistemiche.

Introduzione

Negli ultimi decenni la predizione del successo formativo è stata considerata in collegamento con fattori cognitivi come l'intelligenza e l'abilità scolastica, come pure con fattori/costrutti non-cognitivi. In particolare, negli ultimi anni i ricercatori del campo educativo e delle scienze sociali hanno riconosciuto che le competenze e i fattori non-cognitivi svolgono un ruolo fondamentale nel raggiungimento del successo formativo (Stankov & Lee, 2014). Per citarne alcuni: tenacia, curiosità, atteggiamenti, auto-rappresentazione, auto-efficacia, ansia, strategie, motivazione, perseveranza e fiducia sono tra quelli frequentemente citati nella letteratura. In alcuni casi i fattori non-cognitivi sono variamente considerati, ad esempio, certi si riferiscono a competenze e caratteristiche personali che cadono nel dominio affettivo. Si tratta di una definizione controversa.

Una posizione aperta e interessante identifica gli obiettivi di successo educativo con la formazione dei talenti, offrendo un quadro del talento derivante non tanto da componenti innate, ma da un insieme di costrutti cognitivi e non-cognitivi sui quali le agenzie formative devono impegnarsi meglio. Il riferimento va al recentissimo testo *La formazione dei talenti* (2108) dove Umberto Margiotta sostiene la forza del talento come principio formativo unitario di questo secolo

«E riteniamo urgente declinarne i poteri della sua diversità e il valore della sua condivisione. Se non si consente al talento di emergere, non si genera quella creatività, ovvero quella dignità personale, e dunque quella possibilità di mobilità negoziale (sia in senso orizzontale che verticale) che infine riverbera sul valore del sistema Paese, sul potenziale di crescita e di autonomia delle singole persone, sulla loro capacitazione e dunque sul loro posizionamento competitivo nella scena globale» (Margiotta, 2018, p. 18).

In tale contesto l'autore rifiuta la concezione di "talento" come mera abilità innata, né accoglie il riduzionismo di "talento" a "potenziale di apprendimento e di sviluppo", preferendo individuarlo in

«quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l'insieme di caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnano la nostra unicità» (Margiotta, 2018, p. 20).

Perché «non è solo la mente che pensa, ma l'uomo» affermava Sertillanges (1920, p. 35) nella celebre opera *La vie intellectuelle: son esprit, ses conditions, ses méthodes*, che nel 1920 anticipava molte delle attuali evidenze neuroscientifiche: se ora la neuroscienza ha reso molto improbabile l'idea di una vita della mente estranea al corpo, Sertillanges ne era già convinto:

«Ritieni che abbiamo pensato con intelligenza da soli? Che siamo solo un fascio di poteri in cui prendiamo per pensare questo o quello, lo strumento che vogliamo? Pensiamo "con tutta l'anima", ha detto Platone. Diremo, molto più tardi: *con tutto il nostro essere*. La conoscenza interessa tutto in noi, dall'idea vitale alla composizione chimica della minima cellula. [...] Su ciò tutti gli psicologi contemporanei sono d'accordo. L'evidenza non consente il dubbio. La psicologia dei sentimenti governa la pratica, ma anche ampiamente il pensiero. La scienza dipende dai nostri orientamenti appassionati e morali. Per placarci è necessario liberare in noi il senso del-

l'universale; perfezionare è liberare il significato della verità» (Sertillanges, 1920, pp. 35-36).¹

Una siffatta definizione di talento scorpora definitivamente il principio – elitario, neo-liberista, aprioristico e per certi aspetti allarmante – di “educazione dei plus-dotati” (*gifted*), dove la plus-dotazione è un dono, dal principio – democratico, a fondamento della cittadinanza – di “formazione dei talenti” come “frontiera per la vita umana” (Ivi, p. 41). Se la plus-dotazione è di pochi, il talento è di tutti, e si valorizza in una scuola capacitante, aperta ai talenti, che potenzi il successo formativo di ciascuno:

«Invece di una proprietà degli individui, caratterizziamo l'abilità e il talento come una serie di relazioni funzionali distribuite tra la persona e il contesto, e attraverso la quale la persona-in-situazione appare accortamente dotata di abilità» (Ivi, p. 49).²

Se la formazione dei talenti si avvale di relazioni e costrutti cognitivi e non-cognitivi sui quali i sistemi educativi possono consistentemente intervenire, gli studiosi devono interrogarsi seriamente sui processi educativi e capacitanti che sviluppano i talenti, democraticamente intesi (Minello, 2016).

Sono noti diversi studi *generali* sui fattori, tanto cognitivi, quanto non-cognitivi, che incidono sul successo formativo di un soggetto, ma *non specificamente legati al principio di talento*. Citiamo, a titolo di esempio, uno tra i maggiori studiosi contemporanei dell'intelligenza e dello sviluppo cognitivo, Sternberg, che, all'interno dei suoi studi sugli stili cognitivi (1987; 1988; 1996) si occupa specificamente delle variabili non cognitive che possono mettere in pericolo la realizzazione di individui anche molto intelligenti. Secondo Sternberg (1996) ci sono venti ostacoli alla piena realizzazione di un buon pensatore, che non appartengono strettamente alla componente cognitiva, ma che, in qualche misura, sono più affini alla componente epistemica del talento: ne possono determinare la direzione e porsi come auto-limitanti.³

- 1 Tra i pensatori contemporanei vicini alla tradizione platonica che hanno creduto in una vita intellettuale, l'hanno sperimentata loro stessi e sono stati in grado di descriverla in modo ammirevole, c'è Simone Weil: «L'intelligenza può essere guidata solo dal desiderio, ci deve essere piacere e gioia. L'intelligenza cresce e porta frutto solo nella gioia. La gioia di imparare è essenziale per gli studi come la respirazione per i corridori. Dove lei è assente, non ci sono studenti, ma povere caricature di apprendisti che alla fine del loro apprendistato non avranno nemmeno un lavoro» (Weil, 1950, p. 153).
- 2 Nel liberare il principio di formazione dei talenti dalle derive neo-liberiste e dalle speculazioni sui *gifted children*, Margiotta si colloca sulla scia de *Il mio credo pedagogico* di Dewey, il quale ipotizza: «un collegamento molto stretto e diretto tra la formazione della personalità del soggetto, educazione, libertà e democrazia, considerando la libertà non tanto come una condizione di totale assenza di vincoli sociali per un individuo concentrato sul soddisfacimento dei propri interessi, quanto una caratteristica della relazione interpersonale, e come il principale orizzonte di possibilità entro cui scegliere in modo autonomo all'interno della comunità di cui si è parte» (Margiotta, 2018, p. 30).
- 3 I venti ostacoli alla piena realizzazione di un buon pensatore: Mancanza di motivazione; Mancanza di controllo dell'impulsività; Mancanza di costanza e perseveranza; Uso delle abilità sbagliate; Incapacità di tradurre il pensiero in azione; Mancanza di orientamento produttivo; Incapacità di portare a termine un compito; Rimandare l'inizio; Paura del fallimento; Dilazione; Attribuzione della responsabilità alla persona sbagliata; Eccessivo

Gli esiti della più recente indagine di Sedlacek, (2015) sintetizzano come segue i fattori non-cognitivi che incidono nel successo dello studente, derivanti da sette precedenti ricerche:

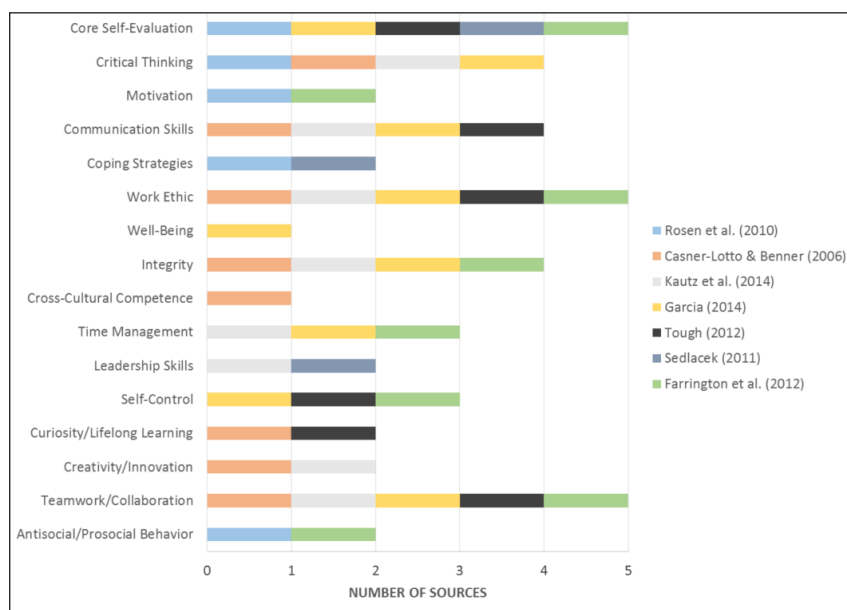


Fig. 1. Esame dei costrutti non-cognitivi che incidono nel successo dello studente (Sedlacek, 2011)

Nel successo formativo l'indagine di Sedlacek identifica come prioritari i fattori auto-valutativi, di etica del lavoro, e di capacità di lavoro in team.

Dagli studi generali sui fattori cognitivi e non-cognitivi del successo formativo, è necessario spostarsi sui fattori più specifici che possono essere utilizzati come leva capacitante per la formazione dei talenti, nell'orizzonte del successo.

In questa sede mi occuperò, in particolare, dello spazio poco battuto che identifica i legami intercorrenti tra educazione e sviluppo delle virtù epistemiche del soggetto, poiché quando Margiotta parla di talento come *insieme di caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnano la nostra unicità*, chiama in causa termini come "virtù" e "carattere" che esprimono una connotazione morale e, al contempo, civile.⁴ Di tali termini, già negli scritti anti-

autocompatimento; Eccessiva dipendenza; Affondare nelle difficoltà personali; Distrazione e mancanza di concentrazione; Impegnarsi in troppe o in troppo poche cose; Incapacità di rinviare le gratificazioni; Capacità di vedere gli alberi ma non la foresta; Mancanza di equilibrio tra pensiero critico-analitico, creativo-sintetico e pratico-contestualizzato; Troppa o troppo poca fiducia nelle proprie capacità. (Sternberg, 1996).

4 «Un terzo paradigma che voglia cogliere le sfide sostanziali poste da una teoria formativa dell'azione e delle decisioni umane, deve potersi contrapporre non tanto alla variante debole, ma a quella forte del paradigma formativo: gli esseri umani, infatti, operano sulla base di meccanismi cognitivi che non si possono garantire a priori. Non-

chi ritroviamo un'attenta analisi, in stretto riferimento all'esperienza conoscitiva. Ritengo si tratti di posizioni culturali da recuperare e valorizzare in chiave generativa, per orientare educatori e formatori all'*umanesimo dei talenti*.

1. Umanesimo dei talenti e virtù epistemiche: alcuni precursori

Aristotele segna una netta distinzione tra “virtù di carattere” e “virtù dell'intelletto,” e sembra riconoscere la centralità di alcune disposizioni del desiderio, dell'agentività e del sentimento nella vita della mente. (Aristotele, *Retorica*, I, 11, 1370a 6; *Etica Nicomachea*, 1174b30-1175a4). Nota è anche la posizione aristotelica di *habitus* come un modo di essere (*houtòs échein*, possedersi, stare, comportarsi in un certo modo) ma anche come un comportamento che dura nel tempo, una reazione costante di fronte a qualcosa: per esempio reagire bene o male di fronte all'insorgere di passioni (Aristotele, *Etica Nicomachea*, II, 5, 1105b 26-27). La nozione di *habitus*, in riferimento all'agire umano, rappresenta un'attività immanente in grado di modificare la personalità e l'agentività del soggetto.

In termini aristotelici, l'*habitus* si declina come: a) disposizione (*diathesis*), caratteristica costante che resiste ai cambiamenti, che sono invece discontinui e passeggeri (Aristotele, *Categorie*, 8, 8b 25 – 9a 15); b) attitudine e carattere (*èthos*); essendo l'attitudine, secondo Aristotele, l'attività pratica di un individuo con un determinato abito – vale a dire il modo di comportarsi di un individuo a seconda del suo carattere – l'individuo che agisce secondo un'abitudine, non si conforma alla natura, come accade quando usa la sensazione, né agisce contro natura, come avviene con la violenza, poiché il carattere “è cosa simile alla natura” (Aristotele, *Retorica*, I, 11, 1370a 7-8): la ripetizione continua di comportamenti porta alla luce delle caratteristiche naturali che possediamo in potenza, trasformandole in abiti attuali e costanti, quasi in una “seconda natura”, una natura acquisita (Aristotele, *Etica Nicomachea* II 1, 1103a 20 – 1103b 25); c) consuetudine o familiarità (*synethia*), intesa come “dimestichezza formatasi dopo ripetute abituali esperienze” (Ivi). La condotta consuetudinaria e abituale di un individuo, secondo il suo carattere, genera, nella tesi di Aristotele, l'etica, un comportamento morale individuale ripetuto e costante (Aristotele, *Etica Nicomachea* II 1, 1103a 17-19).

Ma proprio dallo studio della componente esperienziale della conoscenza, in particolare quando la conoscenza si lega alla realizzazione del talento personale, ricaviamo l'idea che carattere e virtù non si esauriscono negli ambiti morali e civili, ma possiedono una più specifica dimensione intellettuale ed epistemica. Su che cosa si basi tale dimensione intellettuale ed epistemica è tema variamente dibattuto negli ultimi secoli.

Secondo i principi presentati da Locke nel Libro IV del *Saggio sull'intelletto umano*, l'eccellenza epistemica non è strettamente una questione di capacità co-

stante i loro metodi cognitivi imperfetti, possono adottare comportamenti pro-attivi, che modificano attivamente la realtà, piuttosto che adattarsi passivamente. E ciò si verifica grazie alle capacità immaginative, che permettono di liberarsi dai vincoli dell'adattamento e dell'evoluzione naturale e rendono fallaci, ma anche creative e innovative, le loro azioni. Per dare una qualche consistenza teorica a un terzo paradigma è necessario possedere una valida teoria della formazione dei talenti che tenga in considerazione anche quei processi di apprendimento che hanno come oggetto la realtà sociale» (Minello, 2012, pp. 111-112).

gnitiva. Si presenta anche come funzione di un certo stato volitivo e affettivo che deve essere “preparato” o “coltivato”: sostanzialmente è definibile come “amore della verità” (Locke, 1690, Libro IV).

La seguente affermazione di apertura del *Discours de la Méthode* di Cartesio dipinge un quadro simile:

«non basta avere buono l'ingegno; la cosa principale è usarlo bene. Le anime più grandi, come sono capaci delle maggiori virtù, così lo sono dei più grandi vizi; e quelli che camminano assai lentamente possono progredire molto di più, se seguono sempre la via diritta, di quelli che, correndo, se ne allontanano» (Descartes, 1637, p. 3).

Tanto Locke, quanto Descartes ritengono che l'eccellenza cognitiva sia molto di più della mera capacità o velocità intellettuale. Un buon pensatore deve essere disposto a usare le sue capacità cognitive bene, con attenzione e diligenza.

In sintesi, tre studiosi come Aristotele, Locke, Descartes, suggeriscono che l'eccellenza epistemica è in parte costituita da disposizioni come: amore per la verità, attenzione intellettuale, diligenza intellettuale, e piacere nell'esercitare l'attività epistemica. Tutti fattori di natura pertinente al carattere.

Ciò richiama inoltre l'attenzione ad una dimensione della psicologia umana che è strettamente analoga, ma non identica a quella che di solito identifichiamo col carattere personale. Baehr (2016) specificamente, suggerisce l'esistenza di una dimensione di carattere personale che si trova tra:

«(1) le qualità o capacità che tipicamente si associano all'eccellenza epistemica e (2) le nozioni morali, civili e familiari di carattere e di virtù. Spesso, noi associamo l'eccellenza epistemica con il talento cognitivo superiore o la capacità intellettuale pura. Ma la dimensione delle capacità in questione è epistemicamente focalizzata: si tratta di essere “amorevolmente” orientati verso le virtù epistemiche e disposti a pensare e informarsi in vari modi appropriati. Tuttavia, a differenza della capacità cognitiva pura, questa dimensione è robustamente volitiva, desiderativa, e affettiva. È anche qualcosa che deve essere coltivato nel tempo attraverso la pratica e la ripetizione. In questi aspetti, è strettamente analoga al carattere morale e civile» (Baehr, 2016, p. 14).

Infine Zagzebski (1996), cercando di identificare la struttura della virtù epistemiche/intellettuali, attraverso un'analogia di virtù intellettuali e virtù morali, afferma che tali virtù sono composte sia da una componente motivazionale, sia da una tendenza al successo formativo. La componente motivazionale, secondo Zagzebski, guida le nostre azioni e ci fornisce “un insieme di orientamenti verso il mondo” (1996, p. 136). Come tale, questa componente richiede che un soggetto possieda motivazioni virtuose. Ma lo studioso definisce la motivazione “in termini di fine a cui mira e di emozione cui sottende” (ibid.). Questo suggerisce uno stretto legame tra la componente motivazionale e la componente di ricerca del successo formativo. Le motivazioni virtuose non sono sufficienti, il soggetto deve anche agire virtuosamente.

2. Legami tra virtù epistemiche e educazione

Concentriamoci perciò sul ruolo delle “virtù di carattere intellettuale” nella vita della mente, tra cui annoveriamo virtù come curiosità, attenzione, apertura men-

tale, coraggio intellettuale, ma anche prudenza e diligenza intellettuali, poiché le ricadute formative di questi aspetti sono ancor oggi poco studiate. Un gruppo di filosofi contemporanei si focalizza nell'applicare le teorie sulle virtù epistemologiche a domini come; giurisprudenza (Amalyia, 2008), studi storici (Paul, 2011), medicina (Marcum, 2009) e altri. Sorprende, tuttavia, che un'attenzione non sufficiente sia rivolta alla formazione di un quadro di virtù epistemiche in ambito educativo (eccezioni recenti: Battaly, 2006; MacAllister, 2012; Kotzee, 2014, Baehr, 2016), componente fondamentale del raggiungimento degli obiettivi educativi, soprattutto se concepiti in termini di capacitazione e competenze: per capacitarci e per sviluppare e padroneggiare individualmente le competenze serve infatti una buona base di: curiosità apertura mentale, tenacia, e altro.

Alcuni noti obiettivi educativi come "amore per l'apprendimento", "apprendimento permanente" e "pensiero critico", senza azioni educative che puntino preventivamente alla formazione delle virtù epistemiche, sono destinati a rimanere nebulosi, spesso irraggiungibili. Gli attuali studi psicologici e filosofici sulla formazione del carattere restano scorporati dalle proposte di applicazione educativa. Eppure, data la somiglianza strutturale e sostanziale tra le virtù intellettuali, da un lato, e le virtù morali e civili, dall'altro (Cfr. Baehr, 2016), appare determinante finalizzare l'educazione allo sviluppo delle virtù intellettuali, non solo per meglio operare al raggiungimento degli obiettivi educativi più comuni, ma anche per aprire le regioni dell'educativo a una più vasta gamma di obiettivi.

Si ravvisa anche un forte legame tra le virtù epistemiche e le competenze non cognitive, come sono considerate, ad esempio, curiosità e apertura mentale. Da molti studiosi le competenze non cognitive sono considerate punti di forza del carattere, in particolare nel caso di bambini talentuosi (Tough, 2012).

Gli studi necessari ruotano attorno ad alcune domande-chiave: (1) Qual è la natura e la rilevanza per la formazione del talento di aspetti come la curiosità, l'umiltà intellettuale, e l'apertura mentale? (2) In che modo gli obiettivi della crescita intellettuale sono in relazione con gli altri obiettivi educativi quali il pensiero critico, la rielaborazione dei saperi, e la responsabilità civica? Si tratta di obiettivi che si sovrappongono tra di loro o che cooperano sinergicamente? (3) In un contesto scolastico, come possono essere promosse le virtù intellettuali, per realizzare una vera e propria educazione dei talenti, distogliere da fattori di distrazione, pigrizia mentale, da interessi eccessivi e/o inconcludenti, senza essere troppo invadenti o esigenti? Quali condizioni devono essere soddisfatte? Quali strategie possono essere impiegate?

3. Le virtù epistemiche centrali per la formazione dei talenti

Per aumentare, in un soggetto, la comprensione degli aspetti del mondo, va considerata, in particolare, l'importanza dell'apertura mentale, fortemente interagenti con la natura del comprendere e con l'intuizione.

Ma vi sono anche altre virtù epistemiche che rivestono un ruolo centrale nella formazione dei talenti e, prima ancora, nell'approccio formativo di successo. Esaminiamo qui di seguito quelle fondamentali.

Curiosità. La curiosità è un esempio paradigmatico di virtù epistemica primaria. La virtù intellettuale della curiosità condivide un certo numero di caratteristiche in comune con tutte le virtù intellettuali. Possiamo caratterizzarla come una tendenza a porre domande, a mettere in discussione gli esiti: la persona curiosa è

caratterialmente motivata a porre domande che migliorino la sua condizione epistemica, vuole sinceramente conoscere e capire la risposta, vuole impegnarsi in una valida discussione. Come tale, la curiosità è caratterizzata in parte da un vero e proprio tentativo di ottenere informazioni, pur non escludendone, a volte, l'assenza. Di qui la tendenza verso il successo formativo.

L'attività interrogativa è una caratteristica onnipresente nell'apprendimento di tutti i giorni. I bambini, in particolare, sono spesso avidi di interrogativi e, come tali, la discussione svolge un ruolo significativo nella loro interazione con il mondo e con gli altri. Questa tendenza naturale alla domanda si manifesta in una grande varietà di contesti, compresi gli ambienti formali di apprendimento come la classe. Esporre i bambini ad interrogativi fornisce un valido strumento per la promozione della fioritura intellettuale. L'attività interrogativa, che avvia la ricerca, attivata dalla curiosità, indice di umiltà intellettuale, dovrebbe quindi essere sfruttata dagli educatori come una piattaforma da cui partire per educare alla virtù intellettuale. L'aula scolastica offre abbondanti opportunità per sollevare discussioni, per raffinare la curiosità e l'umiltà intellettuale, senza incentivare la passività.

Umiltà intellettuale. Sul piano etico l'umile è uno che manca di alcuni o tutti i seguenti difetti: snobismo, vanità, bisogno di dominio (gioia di signoreggiare sugli altri o di avere grande influenza su di loro), iper-autonomia (eccessiva autosufficienza), pretenziosità, ipocrisia, arroganza, superbia, invidia, presunzione, e forse altri. Questi atteggiamenti del carattere hanno in comune il fatto che implicano tutti una predisposizione inappropriata per la gloria, l'onore, la centralità dello status personale, il prestigio, il senso di superiorità. Sempre sul piano etico, ne deriva che l'umiltà è essenzialmente una categoria che si inquadra attraverso l'assenza: mancanza di arroganza, di vanità, iper-autonomia, etc.

Sul piano epistemico, sarebbe perciò fuorviante parlare di questo tipo di umiltà come se fosse esclusivamente una virtù. L'umiltà intellettuale dello studioso può invece essere concepita come una virtù intellettuale più sofisticata dell'originaria curiosità, dato che, plausibilmente, richiede l'esistenza di un qualche tipo di ricerca intellettuale su cui si può essere intellettualmente umili. È associata all'amore per la conoscenza. Ma è necessario evitare di educare un carattere intellettualmente umile in contrasto con le esigenze della vita morale e civile, poiché gli obiettivi della pratica educativa sono molto più ampi dell'educazione epistemica dell'individuo, mirando a sviluppare e coltivare, negli studenti (e negli insegnanti), quelle caratteristiche che li rendono buoni membri della società.

Fiducia. L'insegnante dovrebbe promuovere nell'allievo la "fiducia nelle proprie forze", sviluppando in tal modo quella fiducia in se stesso necessaria per il successo formativo. Tale fiducia emerge come l'esatto contrario dei fideismo radicato nei pregiudizi, nelle logiche che escludono prospettive alternative. Idealmente, l'educazione dovrebbe sfidare il fideismo bigotto offrendo prospettive che abbattano i pregiudizi (conoscenze di fatti, idee, etc.), rafforzando livelli di conoscenza e di comprensione. Da queste riflessioni la fiducia emerge come una qualità sociale e intellettuale complessa. Si coltiva e esprime attraverso pratiche sociali condivise, nel contesto di attività e progetti intellettuali di sostegno comune. Se il primo livello è rappresentato dalla conquista della fiducia nelle proprie possibilità, il secondo livello si caratterizza come fiducia collettiva: quella che investo negli altri, compresi i coetanei, gli insegnanti e le comunità sociali con cui ci si confronta. Un terzo livello di fiducia intellettuale è rappresentato dalla fiducia nelle "norme di valore" derivanti dall'eredità umana, di cui l'insegnante è il

“custode vivente” (Oakeshott, 2004, p. 379). Tali pratiche di fiducia plasmano fortemente i contesti professionali e sociali.

Comprensione. Il fenomeno chiamato “comprensione” è la condizione che ci permette di cogliere con sufficiente accuratezza la rappresentazione prospettica di una certa parte del mondo. (Riggs, 2016).

Ma cosa è una “rappresentazione prospettica” (o “punto di vista”)? È qualcosa di molto simile all’idea di coerenza all’interno di un sistema di credenze. Una “prospettiva” è un complesso di rappresentazioni i cui componenti – colti consapevolmente o inconsapevolmente dal soggetto – sono interconnessi e si presentano secondo modi coerenti di: evidenza, esplicatività, ecc. che rafforzano le credenze. Una caratteristica importante di queste interrelazioni è che sono di rinforzo reciproco. Congiuntamente, realizzano la prospettiva “appendere insieme” o “conferire senso”. Questa connessione potrebbe non essere apertamente notata dalla persona che organizza la prospettiva (Riggs, 2010). Prendiamo in forma abbastanza libera questo approccio, consapevoli del fatto che vi sono molte variabili non facilmente controllabili, che richiederebbero studi specifici ed approfonditi di filosofia dell’educazione, al di là della logica e dell’epistemologia generale. Ad esempio: fino a che punto il rafforzamento reciproco delle credenze è dovuto a conoscenze (*doxa*) supplementari, o a disposizioni personali? Fino a che punto le emozioni incidono sulla qualità della rappresentazione prospettica, e come agiscono? In ogni caso, assumiamo come base di partenza la coerenza dell’insieme che offre comunque un tipo di comprensione, legata a un punto di vista.

Un’altra caratteristica importante della rappresentazione prospettica è che ciascuna rappresentazione può sovrapporsi ed essere disposta gerarchicamente, passando da complessità 1 a complessità 2, e così via:

«La mia comprensione del teorema di Pitagora costituisce una parte della mia comprensione della geometria, che a sua volta costituisce una parte della mia comprensione della matematica in generale. Intuitivamente, noi non rappresentiamo il mondo come un elenco di proposizioni che abbiano senso. Quando un pensiero viene in mente, si porta con sé gli altri. La maggior parte delle proposizioni di senso sono inserite in un contesto ricco di altre comprensioni soggettive, che sono più o meno intrecciate tra loro» (Riggs, 2016, p. 20).

Sono senza dubbio intrecci e gerarchie epistemici, che chiamano in causa molti punti di vista: a) *Punto di vista psicologico*: sono elementi associati e interrelati nella nostra mente, che si contestualizzano di volta in volta in modi diversi. Nella sua concezione olistica, Quine (1990)⁵ potrebbe aggiungere che, attraverso l’esperienza sensibile, tali intrecci soddisfano il tribunale delle nostre norme epi-

5 La tesi, originariamente proposta da Duhem (1906) relativa al mondo fisico, è stata accolta, sviluppata ed estesa da Quine. Secondo Quine, non solo una teoria fisica, ma qualsiasi sistema di credenze, compreso il sistema complessivo di tutte le nostre credenze o conoscenze sul mondo, ha un carattere olistico, nel senso che è costituito da una rete di credenze che si sottopongono al “tribunale dell’esperienza sensibile” non individualmente, ma solo come un insieme complesso. Tale posizione olistica viene comunemente chiamata “tesi Duhem-Quine”.

stemiche come persona giuridica. È raro che una proposizione incorporata in una prospettiva possa essere valutata indipendentemente dalla prospettiva stessa. b) *Punto di vista causale*. In primo luogo, non è utile pensare di cogliere il contenuto di ciò che si comprende come una questione separata dalla rappresentazione di quel contenuto, poiché la prospettiva è un principio di organizzazione della *doxa*. Una rete di credenze di prim'ordine fa la differenza nella comprensione esperta di un contenuto ("afferrare un contenuto") e delle sue proposizioni relazionali. c) *Punto di vista epistemico*. Caratterizzare una condizione epistemica derivante dai punti precedenti, è fattore prezioso ai fini della comprensione e dei risultati di apprendimento. Dall'altro lato, le virtù intellettuali di apertura e intuizione, sono cruciali per raggiungere una buona condizione epistemica di base.

Apertura mentale. Essere aperti di mentalità ci rende consapevoli delle prospettive alternative e disposti a dare loro opportuna attenzione. Essere penetranti ci dà la possibilità di effettuare i collegamenti e esaminare i modelli che indicano la superiorità epistemica di un punto di vista rispetto ad un altro, portando a potenziali progressi nella comprensione.

«Una persona aperta tipicamente (a) è disposta (entro certi limiti) all'azione (b) per superare un punto di vista cognitivo predefinito (c) al fine di prendere seriamente i valori qualitativi di (d) un punto di vista cognitivo migliore» (Baehr, 2011, p. 266).

I meriti di questo tipo di intelligenza sono: possibilità di raggiungere un punto di vista cognitivo personalizzato, essere sufficientemente sensibili ai segnali che indicano posizioni alternative, e possedere una propensione ben calibrata per esercitare queste capacità.

Essere di mentalità aperta è fattore primario per la persona di talento, per non rimanere bloccata nella propria direzione mentale, quando è produttivo cambiare carreggiata. Si richiede la flessibilità della mente e del carattere quando l'approccio a un problema ha origine da un punto di vista predefinito dall'interno, secondo il quale si interpretano situazioni, eventi o informazioni. Una mente aperta richiede che il soggetto sia disposto, e sia in grado, di liberarsi, almeno per un momento, da questo punto di vista predefinito, per "trascendere", o anche per assumere un punto di vista cognitivo diverso, o almeno prenderne sul serio le caratteristiche positive. Nel cambiamento di prospettiva, la motivazione è importante, poiché il soggetto, per ragionare in forma flessibile, deve essere disposto a farlo.

Va osservato che, per essere di mentalità aperta, quando si affronta un problema intellettuale non c'è bisogno di prendere sul serio ogni alternativa cognitiva (standard troppo basso): farlo non sarebbe intellettualmente virtuoso, poiché non tutti i punti di vista alternativi sono degni di seria considerazione, la flessibilità mentale aiuta a distinguere le alternative valide da quelle non significative (standard più elevato). Una persona che persiste nel non riconoscere che ci sono punti di vista cognitivi alternativi al suo è spesso un ragionatore che opera secondo pregiudizi.

Intuizione. L'intuizione non viene spesso indicata come una virtù intellettuale o civile, tuttavia, se esercitata in assenza di pregiudizi, esercita un rapporto speciale sull'apprendimento che conduce a un aumento della comprensione. La mente talentuosa non ha, semplicemente, qualche episodio isolato di intuizione, qualche "epifania", essa si caratterizza per possedere la componente intuitiva come

“proprietà” come “vision” di approccio alla conoscenza. L’intuizione rappresenta sostanzialmente, nell’approccio cognitivo, un diverso dominio, che è possibile applicare all’interno del dominio delle relazioni interpersonali, per sviluppare profonda intimità con qualcuno (empatia). Nel dominio della “narrazione” l’intuizione è necessaria per capire come un sistema di credenze o di proposizioni formino un insieme coerente. Nel dominio della logica formale si richiede una sorta di intuizione, di “insight”, che opera a livello estremamente astratto, al fine di ottenere una maggior comprensione. Si tratta di un processo di “insight” connesso al processo logico che il matematico Poincaré (1908) ha descritto in dettaglio. L’intuizione, secondo Poincaré, sta alla base della “comprensione del nuovo”, della scoperta, è componente forte della creatività, intesa come capacità di unire elementi preesistenti in combinazioni nuove, che siano utili. Il criterio intuitivo, inoltre, è importante per riconoscere l’utilità della combinazione nuova. Com’è noto, Poincaré racconta di aver risolto un complesso problema matematico mentre stava salendo su un autobus e non ci stava pensando. La soluzione, balenata all’improvviso, era completamente diversa da tutte quelle precedentemente prese in considerazione.

Quindi la combinazione di apertura mentale e capacità intuitive fornisce la possibilità di estendere la nostra comprensione, presentando al pensiero promettenti prospettive alternative (insight) che ci consentono di allargare gli orizzonti (apertura mentale). Il progresso epistemico si verifica probabilmente solo per mezzo di una tale combinazione, ma non senza difficoltà educative.

In primo luogo, l’intuizione è senza dubbio una caratteristica difficile da infondere in qualcuno. Esso può dipendere, in misura maggiore di altre virtù, da competenze o abilità innate. Ma anche in questo campo, proprio come in altri, l’esperienza può essere un insegnante efficace. In primo luogo, espone gli studenti alla storia delle idee appartenenti a diversi settori: scienza, struttura sociale, morale pubblica e altro (evitando di concentrarsi su un solo settore), offre agli studenti la possibilità di comprendere come gli elementi di esperienza di una generazione siano stati organizzati e suggerisce come potrebbero essere riorganizzati in futuro. In secondo luogo, gli studenti hanno bisogno di sviluppare una struttura intuitiva in collegamento con lo spostamento dei punti di vista personali. Alcune persone manifestano naturalmente attitudine a tali collegamenti, ma sicuramente essa va coltivata e educata in tutti. Anche quando i bambini sono troppo piccoli per comprendere il principio della diversità dei punti di vista possono ricevere beneficio intellettuale dall’esposizione a una certa varietà degli stessi, ad esempio su eventi storici, problemi, persone, etc.

Condotta intellettuale. La condotta intellettuale, sostanzialmente, può essere definita come il modo di una persona di condurre, dirigere e gestire le sue attività intellettuali; il modo in cui si formano le credenze, gli interrogativi e, soprattutto, il modo di interagire con altre persone, idee e tradizioni in affinità col principio di umiltà intellettuale, di correttezza e di integrità. È dotata di componenti affettive, comportamentali, di disposizioni cognitive. Si manifesta in termini di stile e di comportamento. Trapela, tra gli altri aspetti, attraverso la postura del corpo, il tono e il linguaggio. Il modo in cui una persona si presenta intellettualmente viene espresso nel modo in cui enuncia le richieste, esprime le preoccupazioni, presenta opinioni, giudizi e critiche, difende le convinzioni personali di fronte alla sfida, e così via.

Ci si potrebbe chiedere come la condotta intellettuale si distingua dalla condotta sociale, data la loro evidente affinità. In altre parole, come sia possibile distinguere ciò che Locke chiama “condotta della comprensione” da un’accezione

più ampia di comportamento personale e sociale (Yolton, 1998). In effetti, nella formazione dei talenti, si dovrebbe respingere l'idea di una netta distinzione tra un comportamento intellettuale e sociale, data la centralità delle nostre attività intellettuali negli impegni e nelle pratiche sociali. Uno dei motivi principali per cui etica ed epistemologia sono così profondamente compenstrate è che tutto ciò che facciamo nel mondo sociale implica nozioni epistemiche e conoscenze, dubbi, evidenze, e così via, un dato di fatto riconosciuto anche dallo scetticismo contemporaneo, per il quale l'epistemologia si fa regolativa dell'etica (Kidd, 2012). Secondo tale prospettiva, ogni virtù epistemica funziona realmente quando si fa componente attiva delle esigenze sociali e etiche (Roberts e Wood, 2007).

La capacità di regolazione degli atteggiamenti intellettuali dell'agire collettivo è un aspetto essenziale della buona condotta intellettuale, soprattutto perché la nostra capacità di coltivare certe virtù è cruciale premessa della nostra capacità di impegnarci con le persone, le idee, anche molto diverse dalle nostre. La capacità di regolazione determina anche l'ambizione per il raggiungimento degli obiettivi, risorsa positiva dello studente e dello studioso, i quali, quando attivano processi di identificazione, affinano la ricerca e la realizzazione di un progetto di studio o lavoro mirato e raggiungibile. L'umiltà, da questo punto di vista, può amplificare, così come attenuare, le ambizioni personali: l'umiltà epistemicamente fruttuosa non richiede né l'ignoranza, né auto-umiliazione.

L'istruzione può contribuire alla coltivazione di buona condotta intellettuale in diversi modi. Un ambiente formativo può contribuire a: informare gli studenti circa le forme di comportamento intellettuale corrette o viziate; stimolare gli studenti a perseguire il piacere di una buona condotta intellettuale: ciò che cercava di ottenere Confucio quando insegnava agli studenti ad apprezzare la "facilità armoniosa" della buona condotta come "bella", qualcosa da amare e da emulare, lodando uno studente per il suo atteggiamento mentale o di umiltà, o, rimproverandolo per l'arroganza o la slealtà (Yolton, 1998).

In età contemporanea, l'erosione dell'ideale della correttezza è stato accelerato dal predominio del relativismo, del postmodernismo e delle altre dottrine della "verità-negata": dal momento in cui tutte le "verità" sono "costruzioni" o "semplici opinioni", allora non c'è bisogno di impegnarsi nel riconoscimento delle condizioni di fiducia o di regolazione del comportamento intellettuale. Né si potrebbero sollecitare le regioni educative a instillare negli studenti un "orientamento fondamentale" verso i beni intellettuali come la verità, se non esistono verità verso le quali devono essere orientati (Williams, 2006). Non c'è più nemmeno bisogno di coltivare l'umiltà. Un secondo ostacolo per coltivare correttezza e umiltà sono le pratiche di educazione contemporanea, che creano le condizioni ottimali per inaridire l'istruzione: aumento delle dimensioni della classe, burocratizzazione delle pratiche educative e delle policy, etc. Tali pressioni e vincoli impediscono la realizzazione di rapporti formativi ricchi tra studenti e insegnanti e tra gli insegnanti con i colleghi. Esse, inoltre, erodono la concezione umanistica dell'educazione come un'arena per la coltivazione e l'esercizio delle virtù che sono, per Platone e per Confucio, i cardini della vita sociale e civile; attraverso l'istillazione della "cultura del sospetto" minano, altresì, in forma crescente, la fiducia degli studenti nei loro stessi insegnanti, che dovrebbero invece prendere ad esempio di buona condotta intellettuale da emulare (Nussbaum, 2010, p 130). Se è così, la corruzione degli spazi edificanti dell'educazione determinano attivamente anche il degrado di molti altri settori della vita umana (Cooper, 2008).

Se queste preoccupazioni sono corrette, i sistemi educativi contemporanei stanno fallendo in quello che molti scrittori fin dall'antichità identificano come uno degli scopi principali dell'educazione: indurre, ispirare e istruire gli studenti

nel progetto auto-educativo di coltivare e di esercitare quelle virtù che sono parte integrante una vita buona e fiorente.

Critica epistemica. Se l'umiltà epistemica è l'eccellenza nell'attribuire l'ignoranza a se stessi, mettendo in discussione il sapere personale, la critica epistemica rappresenta l'eccellenza nell'attribuire l'ignoranza ad altre persone, mettendo in discussione che gli altri sappiano. Essere intellettualmente umile significa essere scettico rispetto a se stesso, essere intellettualmente critico si traduce nell'essere scettico rispetto alle altre persone. Eppure, umiltà epistemica e critica epistemica sono, in qualche modo, in tensione problematica tra loro. La persona epistemicamente umile e al contempo critica sarà quindi costretta a scegliere, in alcuni casi particolari, se essere scettica rispetto a se stessa o rispetto ad altre persone. Ma potrà operare la scelta migliore rispetto alla specifica circostanza.

Secondo i principi dello scetticismo metodologico contemporaneo (dubbio metodico, disaccordo, falsificazionismo)⁶, la critica epistemica è una virtù civica: l'articolazione e la difesa delle proprie opinioni e argomentazioni, come l'impegno critico nell'analizzare e/o confutare opinioni e le ragioni degli altri, sono entrambi elementi essenziali del dominio delle virtù civiche. Più in generale, seguendo il punto di vista scettico, lo stesso scetticismo andrebbe considerato come una preziosa virtù civica, antidoto alla stagnazione intellettuale, che invece sarebbe un male per le società democratiche liberali (Popper, 1963, Putnam, 1981). Dal punto di vista democratico-liberale, infatti, la vita intellettuale democratica prospera solo quando si presume che l'ignoranza e la conoscenza comune debbano essere ottenute attraverso un dibattito critico e aperto. Essere scettici – posizione non priva di costi sociali – è quindi essenziale per avvalorare l'esistenza di uno spazio di ragioni pubbliche. Affrontare cautamente posizioni scettiche, senza estremismi, significa valutare criticamente gli argomenti offerti attraverso il dubbio, in modo da offrire punti di vista alternativi.

La connessione tra scetticismo e democrazia liberale non desta sorprese, nasce dall'ipotesi che la democrazia liberale si distingue dagli altri modelli sociali dal modo in cui gestisce il disaccordo. Nelle democrazie liberali ci aspettiamo, e celebriamo, l'esistenza di differenze profonde e fondamentali tra le persone:

6 Lo scetticismo metodologico contemporaneo non prevede la sospensione del giudizio (*epoché*), che, secondo gli scettici classici, era necessaria ad assicurare al saggio l'imperturbabilità (*atarassia*). Già nel pensiero di E. Husserl (1859-1938), la sospensione del giudizio muta posizione e diventa il mezzo per giungere a un atteggiamento filosofico che pone "tra parentesi" sia ciò che è soggettivo e psicologico, sia il dato oggettivo empirico: ma non è possibile escludere mediante l'*epoché* la coscienza stessa che, dunque, costituirà un *residuo fenomenologico*, in quanto è essa stessa ad attuare l'*epoché* con il mondo e, pertanto, non può attuarlo su di sé, non può in alcun modo mettersi "tra parentesi". Secondo le correnti attuali, l'auto-attribuzione di ignoranza non richiede più razionalmente la sospensione del giudizio, sulla base del fatto che "non si deve credere che *p* sia tale se non si sa che *p* è tale". Tale credenza non accrescerebbe la conoscenza. Evitando però di cadere nell'opposto della sospensione del giudizio, che è la formulazione di un "giudizio prematuro", solitamente abbreviato in "pregiudizio". Mentre il pregiudizio implica trarre una conclusione o emettere un giudizio prima di avere l'informazione pertinente a tale giudizio, la sospensione del giudizio implica l'attesa del verificarsi di tutti i fatti prima di prendere una decisione. In ogni caso, lo scetticismo metodologico contemporaneo propone piuttosto la "sospensione dell'incredulità" (*suspension of disbelief*) (Cfr. Buchanan, 2010).

nelle loro visioni del mondo, opinioni politiche, credenze e pratiche religiose, moralità e epistemologie, preferenze e valori, modi di vita; viene sottolineata l'importanza politica di riconoscere e rispettare la differenza (Rawls, 1971).⁷

4. Implicazioni per l'educazione

Le considerazioni precedenti suggeriscono che almeno alcuni dei nostri sforzi educativi dovrebbero essere spesi per aiutare gli studenti a sviluppare queste virtù intellettuali/epistemiche. L'argomento è controverso, sia per quanto riguarda l'idea stessa, sia per le modalità di attuazione.

Anzitutto, è utile riconoscere il ruolo importante che gli stati affettivi giocano nella cognizione umana: che emozioni e stati affettivi influenzano il nostro pensiero è ormai noto (Damasio 1995; 2000), ma è più discutibile affermare che i processi di pensiero passano attraverso gli stati affettivi, anche se crescono le evidenze che lo suffragano (Gibson, 1997; Elliott et Al. 1998; Buck et Al. 2004; Morgante, 2009; Jung et Al. 2014).

Oltre alla salienza degli stati affettivi sulla cognizione, per generare un atteggiamento propositivo, non vanno dimenticati aspetti come la convinzione, la credenza. Ma anche gli atteggiamenti mentali possiedono, in genere, una componente affettiva. In tal caso, gli studenti possono essere guidati verso la virtù intellettuale educando le loro buone abitudini affettive. Genitori e educatori possono aiutarli a reagire alle idee conflittuali con lo stato affettivo "curiosità" piuttosto che con "paura", pensando alle opportunità piuttosto che alle minacce.

Stabilire la promozione delle virtù epistemiche come un ideale educativo fondamentale è ambizioso, poiché non si possono fondere, nell'*habitus* formativo, "disposizioni" e "virtù", che pure si rivelano particolarmente affini. Inoltre, non sempre un intelletto virtuoso va al passo con l'intelletto razionale, né l'inferenza "la virtù si traduce in ragione" è oggi particolarmente credibile, piuttosto, banalizza la ricchezza della mente umana. Eppure, se siamo interessati ad aiutare gli studenti a diventare buoni pensatori critico-virtuosi, il compito propriamente educativo consiste nel promuovere le virtù epistemiche: un intelletto virtuoso non deve essere forzatamente razionale.

Va segnalata anche una fondamentale distinzione tra capacità cognitive e facoltà/virtù epistemiche, che riguarda lo status *assiologico* di queste ultime, rispetto alle prime. Le virtù epistemiche sono tenute ad essere al servizio della realizzazione umana e, come tali, dovrebbero essere valutate per se stesse e non

7 Gli scettici, da parte loro, hanno sempre sottolineato l'importanza epistemologica della differenza. Sesto Empirico è stato ispirato e affascinato da tutte le differenze culturali e individuali, e Hume ha energicamente difeso "la grande varietà di inclinazioni e interessi intrinseci alla nostra specie, di cui ogni uomo sembra pienamente soddisfatto. Limitarlo a quelli del suo prossimo sarebbe esporlo alla più grande infelicità" (Hume, 1739/1985, p. 95). La parte "liberale" della democrazia ha lo scopo di garantire la realizzazione di ogni persona nel corso della vita e di garantire che nessuno è obbligato ad adottare lo stile di vita del suo vicino di casa. La "democrazia" si propone di affrontare la pluralità risultante dai modi di vita, fornendo un mezzo per il coordinamento pacifico tra gruppi eterogenei di persone. Nel pensiero classico e moderno, spesso, essere scettici è considerata una posizione pregevole nelle società democratiche liberali, in cui la differenza è un elemento inevitabile ed essenziale.

soltanto considerate strumentalmente in termini di utilizzo pratico (anche se tendono ad essere concretamente utili). Le capacità cognitive, al contrario, sono specificamente valutate in termini di utilità pratica. Le capacità cognitive tendono spesso a compiti cognitivi specifici; le virtù epistemiche, al contrario, sono tratti cognitivi molto ampi del soggetto.

Una volta che riconosciamo questa distinzione tra le capacità cognitive, da un lato, e le virtù epistemiche, dall'altro, allora siamo in grado di comprendere un equivoco fondamentale nella formazione dei talenti: offrire una particolare attenzione, nella formazione del soggetto, allo sviluppo delle caratteristiche cognitive, senza occuparsi particolarmente delle virtù epistemiche. Eppure, una più esigente scelta degli obiettivi epistemici dell'educazione potrebbe orientare il soggetto verso un potenziamento critico del talento, piuttosto che mantenerlo soltanto a livelli di conoscenza.

Va sottolineato che l'educazione alle virtù epistemiche è la naturale alleata dell'anti-individualismo: la domanda epistemica risiede nella comunità:

«è solo a causa della riflessione di coscienza della comunità che una certa persona o associazione di persone acquisisce lo status che le consente di parlare autorevolmente per la comunità» (Zagzebski, 2012, p. 158).

Tale concezione anti-individualista delle virtù epistemiche è basilare in un'educazione del talento orientato a fondamento della cittadinanza.

Per migliorare la conoscenza, anche la capacità di giudizio va perfezionata attraverso una formazione adeguata dei talenti.

Ciò che le osservazioni precedenti suggeriscono è che gli sforzi di insegnanti, ma anche genitori, per la formazione del carattere intellettuale devono prendere seriamente in considerazione le varie dimensioni delle virtù epistemiche, le quali dovrebbero fungere da base per le pratiche pedagogiche e per gli interventi formativi. Nel ragazzo talentuoso, un approccio di successo alla formazione del carattere intellettuale non potrà che essere metodologicamente eclettico. Educare le virtù epistemiche è certamente uno sforzo, ma ne vale la pena: il loro importante contributo alla cittadinanza democratica, e la loro incidenza sulla dimensione sociale, morale e degli altri della vita umana, ci dovrebbero renderci desiderosi di educare i nostri studenti in modo da facilitare il potenziamento epistemico congiunto alla generazione del talento.

Ecco alcuni suggerimenti per gli educatori che intendono aiutare gli studenti ad affrontare percorsi sociali della conoscenza e, quindi, sviluppare testimonianza di virtù epistemica all'interno della comunità: (a) incoraggiare un approccio equilibrato al sapere, tra scetticismo e credulità; (b) contrastare il dogmatismo, ad esempio coltivando l'apertura a fonti alternative di informazione; (c) riconoscere l'ingiustizia epistemica promuovendo un impegno per la diversità epistemica, per l'inclusione delle persone e dei gruppi oppressi, incoraggiando una consapevolezza responsabile per le esclusioni ingiuste; (d) valorizzare l'impegno politico, per incoraggiare la futura partecipazione democratica.

5. Questioni aperte e tracce per ulteriori ricerche

In questa sezione finale, discuterò brevemente diverse questioni aperte e piste di riflessione degne di ulteriore ricerca, scelte fra quelle che toccano problemi di natura concettuale.

Tra le questioni aperte, quella che si rivela più cogente riguarda come valutare la competenza epistemica negli studenti.

Lo studio psicologico dello sviluppo epistemico dei bambini e dei giovani è fortemente influenzato dal lavoro pionieristico di William Perry (1970), che si è occupato di studenti universitari. Studio meglio conosciuto come studio dell'“epistemologia personale” o della “cognizione epistemica.” Perry ha lavorato nella tradizione di Kohlberg (1968; 1984) modellando il suo “Schema di sviluppo intellettuale ed etico durante gli anni del college”. Come Kohlberg, Perry pensa che lo sviluppo epistemico dei giovani progredisce attraverso stadi (dal pensiero etico pre-convenzionale, al convenzionale, e, quindi, al post-convenzionale). Lo studioso postula che gli studenti universitari arrivino all'università convinti che la conoscenza è assoluta e che le autorità sono fonti infallibili di questa conoscenza. In seguito acquisiscono l'idea che ci sono molteplici fonti di conoscenza che possono rivendicare diverse ma ugualmente valide opzioni di conoscenza (“molteplicità”). Successivamente, passano alla convinzione che ciò che viene chiamato “conoscenza” sia relativo a qualche contesto (“relativismo”). Infine, arrivano a una sofisticata forma di relativismo, in cui sono “certi circa la verità contestualizzata di una richiesta di conoscenza” (“impegno nel relativismo”) (Perry, 1970, in Feucht, Bendixen, 2010, p. 6). Quindi lo schema di Perry concepisce lo sviluppo epistemico soprattutto come rifiuto del realismo a favore di forme sempre più sofisticate di relativismo. Tuttavia, nessuna delle fasi che egli abbozza contiene dettagli sufficienti per modellare una posizione epistemica coerente e, in realtà, disegna una via cognitiva unidirezionale.

Qualche serie di valutazioni dell'epistemologia personale degli studenti esiste, la più nota è il questionario epistemologico di Schommer (1990), che si occupa di analizzare il processo di raggiungimento della conoscenza. Chinn, Buckland, Samarapungavan (2011) indagano le fonti della conoscenza stessa (ad esempio, autorità o studio individuale) e l'importanza dell'interazione fra pari.

Sono anche presenti molte ricerche empiriche sull'epistemologia personale, a livello di bambini e giovani, che identificano opinioni sulla conoscenza, sulla credenza, e sul livello di autorità in classe.

Al momento, gli studi di ricerca sulle epistemologie personali possono cogliere qualche elemento circa le convinzioni individuali professate in materia di credenze e di conoscenze, ma non arrivano a definire le regole o procedure di ragionamento che lo studente applica giornalmente nelle sue attività epistemiche. Chinn et Alii dichiarano la necessità di estendere la ricerca a:

- Obiettivi epistemici in relazione alla virtù epistemica.
- Struttura della conoscenza e del successo epistemici.
- Fonti e giustificazione della conoscenza.
- Virtù e vizi epistemici.
- Processi affidabili e inaffidabili per il raggiungimento di obiettivi epistemici. (Chinn, Buckland, e Samarapungavan, 2011, p. 142)

Basandosi sul lavoro sul pensiero riflessivo di Dewey (1910), autori come Glaser (1984), Ennis (1991), Paul (2011) hanno individuato le abilità di pensiero critico di base (come riconoscere gli argomenti, la loro analisi, la critica delle ipotesi non dichiarate, etc.) e studiato metodi per misurare e migliorare il pensiero critico negli studenti.

Più di recente, Perkins et al. (2000) studiano la disposizione di alcuni tratti intellettuali e sottolineano che la maggior parte delle prestazioni intellettuali nei questionari viene indagata come “centrata sulle abilità”, non sui meta-processi, né sulle inclinazioni o sulla sensibilità alla ragione.

Sosa (2007) afferma che la competenza epistemica si sta rivelando condizione necessaria per la conoscenza. Gli studi relativi a tale competenza epistemica, devono soddisfare due condizioni: (1) devono derivare dall'esercizio di un'affidabile disposizione di formazione delle credenze in condizioni appropriate per il suo esercizio e (2) devono considerare che l'esercizio della disposizione, in tali condizioni, non dovrebbe produrre false credenze. Tuttavia Shanton (2011), basandosi sulla recente ricerca psicologica, mostra che i ricordi emessi dal recupero episodico della memoria non riescono a soddisfare nessuna delle condizioni poste da Sosa. Ciò richiede di abbandonarle come condizioni necessarie per la conoscenza.

Sostanzialmente, pur avendo limitato la citazione ad alcuni tra gli studi più importanti nel settore della valutazione della competenza epistemica, ne ricaviamo una considerazione di genericità rispetto alla necessità di maggior conoscenza scientifica delle competenze epistemiche, mentre si rafforza la convinzione della necessità di avvio di importanti studi sul collegamento tra competenze epistemiche e talento, studi al momento scarsamente significativi sul piano quantitativo e qualitativo. Dopo analoghe constatazioni, proprio recentemente, Busmann e Kötter, (2018) dichiarano:

«Poiché l'argomento è intrinsecamente interdisciplinare, affermiamo che la didattica della scienza e della filosofia dovrebbero lavorare congiuntamente per stabilire un modello di competenza epistemica e sviluppare concetti che facilitino tale modello. Facciamo una proposta per collocare la struttura della competenza epistemica come base per la discussione».

Del resto, va riconosciuto che, essendo tutta la nostra vita cosciente composta di una qualche forma di pensiero, il campione dei comportamenti epistemiche che una tale indagine dovrebbe misurare sarebbe costituito da una gamma enorme.

Le sfide nella progettazione di indagini valutative nel campo delle virtù epistemiche, vengono identificate come segue:

- Sfide per raggiungere maggior chiarezza su ciò che si sta valutando (qual è il costrutto "virtù" che si cerca di identificare). Questo non è di per sé semplice.
- Sfide che colleghino strettamente l'educazione alle virtù epistemiche con la formazione dei talenti.
- Sfide per progettare valutazioni che escludano altre possibilità ragionevoli che motivino il successo formativo al di fuori del contesto epistemico.
- Sfide volte a offrire agli insegnanti ulteriori indicatori di sviluppo epistemico.

Con la terza sfida si misura Kotzee (2015, pp. 142-162) che identifica, come indicatori dello sviluppo epistemico:

- Indicatori globali di virtù epistemica: self-report (con misure adeguate per escludere problemi di veridicità), diari di bordo, osservazione, etc.
- Indicatori di sensibilità intellettuale: individuare il problema che richiede lo sforzo maggiore di pensiero da parte di qualcuno, identificare la virtù epistemica utilizzata per porre e risolvere il problema, etc.
- Indicatori di capacità di ragionamento: test standard di pensiero critico, dibattiti, saggi, e altre forme di scrittura efficace (se utilizzati in modo appropriato).
- Indicatori di motivazione intellettuale: evidenze, possibili spiegazioni, saggi (per testare la capacità generativa), singoli progetti di ricerca, etc.

- Indicatori di motivazione intellettuale: reazione emotiva degli studenti ai casi di cattiva condotta intellettuale (ad esempio, la disonestà) o buona condotta intellettuale (ad esempio, il pensiero particolarmente approfondito e chiaro).

Come scrive Fowers, in realtà il problema “non è tanto sapere se la virtù può essere misurata, ma come e per quali scopi può essere misurata” (2014, p. 2). L’affermazione vale tanto nel domino etico, quanto in quello intellettuale.

Dopo aver trattato il principale problema della valutazione delle competenze epistemiche, indico altre questioni aperte e piste di riflessione degne di ulteriore ricerca.

Relazione tra tipi di virtù. Se alcune virtù epistemiche possono funzionare come le virtù civiche, e alcune virtù intellettuali sono affini a certe nozioni morali, emerge la questione di come, più in particolare, le virtù epistemiche e intellettuali possano essere distinte da altri tipi di virtù come quelle civiche e morali.

Rapporto tra singole virtù. Molte osservazioni presentate suggeriscono una stretta relazione tra determinate coppie o gruppi di virtù, per esempio, tra umiltà epistemica e apertura mentale. Queste connessioni possono essere sondate in maggior dettaglio, per far luce su tutta la gamma di forme in cui le virtù in questione dipendono l’una dall’altra, con un occhio attento all’ipotesi di “unità” delle virtù epistemiche”. Ad esempio: alcune virtù sono di una natura tale da non poter essere possedute in assenza di altre? E una tesi relativa all’*unità* di tali virtù (in modo tale che non si possa avere una sola virtù epistemica senza possederle tutte) è troppo radicale, oppure plausibile?

Rapporto tra virtù intellettuali ed emozioni. Abbiamo visto che le virtù epistemiche hanno una dimensione affettiva e che questa dimensione è importante per l’acquisizione di una comprensione adeguata. Tuttavia tale territorio resta in gran parte inesplorato. In che modo le emozioni o altri stati affettivi possono migliorare l’attività cognitiva, che è caratteristica della virtù epistemica? In che modo esse possono inibire o minare questa attività cognitiva? Senza le risposte a queste e ad altre domande, la nostra comprensione delle virtù epistemiche, nel contesto educativo, sarà notevolmente limitata.

Relazione tra virtù epistemiche e razionalità. Un punto di forte correlazione riguarda il rapporto tra virtù epistemiche e razionalità. Una persona può possedere virtù epistemiche, pur essendo un pensatore povero di componenti razionali. Vale la pena di ottenere una migliore comprensione di tali aspetti.

Il valore delle virtù intellettuali. Le virtù intellettuali sono preziose sul piano epistemico, civico, e morale. Ma sicuramente le forme specifiche di valore si diversificano. Dal punto di vista educativo, per esempio, sarebbe importante ottenere maggior chiarezza su quali virtù facilitino uno specifico tipo di pensiero o di ragionamento richiesto in un contesto disciplinare. Quali virtù sono più importanti per imparare la matematica? Quali sono le più pertinenti allo studio della storia, o della letteratura?

I temi e le domande segnalate per l’approfondimento, sono ben lungi dall’essere complete. Infatti, chiamano in causa studi transdisciplinari che coinvolgono filosofi, psicologi, sociologi, teorici dell’educazione e anche altri. Si ritiene tale ricerca estremamente utile per migliorare la qualità delle pratiche educative volte alla capacitazione del talento.

Riferimenti bibliografici

- Amalyia, A. (2008). Justification, Coherence, and Epistemic Responsibility. *Episteme*, 5, pp. 306–319.
- Aristotele (1973) *Opere* (a cura di G. Giannantoni). *Metafisica*. Bari: Laterza.
- Aristotele (1973) *Opere* (a cura di G. Giannantoni). *Retorica*. Bari: Laterza.
- Aristotele (1973). *Opere* (a cura di G. Giannantoni). *Categorie*. Bari: Laterza.
- Aristotele (1973). *Opere* (a cura di G. Giannantoni). *Etica Nichomachea*. Bari: Laterza.
- Baehr, J. (2011). *The Inquiring Mind: On the Intellectual Virtues & Virtue Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
- Baehr, J. (2016). Character and virtue: moral, civic, and intellectual. In Baehr, J., *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology*. (pp. 1-17). New York, NY: Routledge.
- Baehr, J. (2016). *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology*. New York, NY: Routledge.
- Battaly, H. (2006). Teaching Intellectual Virtues. *Teaching Philosophy*, 29(3), 191–222.
- Buchanan, I. (2010). *A Dictionary of Critical Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Buck, R., Anderson, E., Chaudhuri, A., & Ray, I. (2004). Emotion and reason in persuasion: Applying the ARI model and the CASC Scale. *Journal of Business Research*, 57(6), 647-656.
- Bussmann, B., Kötter, M. (2018). Between scientism and relativism: epistemic competence as an important aim in science and philosophy education. *RISTAL. Research in Subject-matter Teaching and Learning*, 1, 82-101.
- Chinn, C. A., Buckland, L. A. & Samarapungavan, A. (2011). Expanding the Dimensions of Epistemic Cognition: Arguments from Philosophy and Psychology. *Educational Psychologist*, 46(3), 141–67.
- Cooper, D. E. (2008). Beautiful People, Beautiful Things. *British Journal of Aesthetics*. 48(3), 247–260.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*. New York, NY: Harcourt. Tr. it. (2000). *Emozione e coscienza*. Milano: Adelphi.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam Publishing. Tr. it. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. Milano: Adelphi.
- Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison, & chercher la vérité dans les sciences. Plus la dioptrique, les météores et la géométrie qui sont des essais de cette Méthode*. Leyde: Ian Maire.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA: D.C. Heath and Company.
- Duhem, P. (1906). *La théorie physique. Son objet et sa structure*. Paris: Chevalier et Rivière; trad.it (1978) *La teoria fisica: il suo oggetto, la sua struttura*. Bologna: Il Mulino.
- Elliott, C.; Brzezinski, J.; Sheth, S.; and Salvatoriello, R. (1998). Story-morphing in the affective reasoning paradigm: generating stories automatically for use with 'emotionally intelligent' multimedia agents. In *Proceedings of the Second International Conference on Autonomous Agents*. Minneapolis, MN: ACM Press.
- Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14, 5–25.
- Feucht, F. C. & Bendixen, L. D. (2010). Personal Epistemology in the Classroom: A Welcome and Guide for the Reader. Bendixen, L. D., Feucht, F. C. (eds). *Personal Epistemology in the Classroom: Theory, Research and Implications for Practice* (pp. 3–28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibson, J. J. 1977. The theory of affordances. In Shaw, R., Bransford, J., (eds.), *In Perceiving, acting and knowing: Toward an ecological psychology*. Hillsday, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Glaser, R., (1984). Education and knowledge – The role of knowledge. *American Psychologist*, 39(2).
- Hume, D. (1739/1975). *Enquiries Concerning Human Understanding and Concerning the Principles of Morals*. P.H. Nidditch (ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Jung, N., Wranke, C., Hamburger, K., Knauff, M. (2014). How emotions affect logical reasoning: evidence from experiments with mood-manipulated participants, spider phobics, and people with exam anxiety. *Front Psychol.*, 5, 570.

- Kidd, I. J. (2012). Humane Philosophy and the Question of Progress. *Ratio*, 25(3), 277–290.
- Kohlberg, L. (1984). *The Psychology of Moral Development*. New York: Harper and Row.
- Kotzee, B. (2015). Problems of Assessment in Educating for Intellectual Virtue. Baehr, J. (2016). *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology* (pp. 142–162). New York, NY: Routledge.
- Kotzee, B. (ed.) (2014). *Education and the Growth of Knowledge: Perspectives from Social and Virtue Epistemology*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Locke, J. (1690). *An Essay Concerning Human Understanding*. London: The Baffet.
- MacAllister, J. (2012). Virtue Epistemology and the Philosophy of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 46, 251–270.
- Marcum, J. (2009). The Epistemically Virtuous Clinician. *Theoretical Medicine and Bioethics*, 30, 249–265.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.
- Margiotta, U., Minello, R. (2012). Dalla diaspora all'integrazione: nuovi paradigmi per la formazione (pp. 71–124). Baldacci, M., Frabboni, F., Margiotta, U., *Longlife/Longwide Learning. Per un Trattato Europeo della Formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Minello, R. (2016). Processi storico-formativi dell'inclusione educativa femminile: teorie di genere e implicazioni per la ricerca educativa (pp. 19–44). *Educazione di genere e inclusione. Come ricomporre le frontiere dell'alterità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morgante, T. (2009). *Ragione ed emozione. Il linguaggio del cuore nel processo cognitivo-educativo*. Firenze: Atheneum.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Oakeshott, M. (2004). *What Is History? And Other Essays*. Exeter: Imprint Academic.
- Paul, H. (2011). Performing History: How Historical Scholarship Is Shaped by Epistemic Virtues. *History and Theory*, 50, 1–19.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Poincaré, G. H. (1908). *Science and méthode*. Paris: Flammarion.
- Popper, K. R. (1963). *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*. New York, NY: Routledge. Trad. it. (1969). *La scienza, congetture e confutazioni. Congetture e Confutazioni: lo sviluppo della conoscenza scientifica* (pp. 68–69). Bologna: Il Mulino.
- Putnam, H. (1981). *Reason, truth and history*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quine, W. V. O. (1990). *Pursuit of Truth*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University. Tr. it. (2008). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Riggs, W. (2010). Open-Mindedness. *Metaphilosophy*, 41, 172–188.
- Riggs, W. D. (2016). Open-Mindedness, Insight, and Understanding. In Baehr, J. *Intellectual Virtues and Education. Essays in Applied Virtue Epistemology*. (pp. 18–37). New York, NY: Routledge.
- Roberts, R., Wood W. J. (2007). *Intellectual Virtues: An Essay in Regulative Epistemology*. Oxford: Clarendon Press.
- Schommer, M. (1990). The Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498–504.
- Sedlacek, W. E. (2015). Using noncognitive variables in assessing readiness for higher education. *Readings on Equal Education*, 25, 187–205.
- Sertillanges, A. D. (1920). *La vie intellectuelle: son esprit, ses conditions, ses méthodes*. Paris: Éditions de la Revue des Jeunes.
- Shanton, K. (2011). Memory, Knowledge and Epistemic Competence. *Review of Philosophy and Psychology*, 2011, 2(1), 89–104.
- Sosa, E. (2007). *A virtue epistemology: Apt belief and reflective knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Stankov, L., Lee, J. (2014). Overconfidence Across World Regions. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45, 24.
- Sternberg, R. J. (1988). *The Triarchic Mind. A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking Press.

- Sternberg, R J., Spear-Swerling, L. (1996). *Teaching for Thinking*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Sternberg, R. J. (1997). *Thinking styles*. New York: Cambridge University Press.
- Tough, P. (2012). *How Children Succeed: Grit, Curiosity, and the Hidden Power of Character*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt.
- Weil, S. (1950). *Waiting for God*. New York: HarpPerenM.
- Williams, B. (2006). *Ethics and the Limits of Philosophy*, with commentary by A. W. Moore. London: Routledge.
- Yolton, J. W. (1998). Locke: Education for Virtue. A. O. Rorty (ed.). *Philosophers on Education: New Historical Perspectives* (pp. 172–188). London: Routledge.
- Zagzebski, L. (1996.) *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.

