

L'EDUCAZIONE DEL CARATTERE E L'EDUCAZIONE SALESIANA ALLA CITTADINANZA

Dariusz Grządziel

Salesianum 77 (2015) 81-126

Negli ultimi due decenni si è notata una rinascita di interesse per gli studi e per le ricerche che nell'ambito dell'educazione si richiamano alla tradizione aristotelica e al concetto del carattere.¹ Essendo una prospettiva filosofica solida e avendo una rilettura scientifica valida, soprattutto da parte della psicologia, alcuni pedagogisti la propongono come una possibile forma di educazione alla cittadinanza nelle società moderne. Studiosi Marvin Berkowitz e Wolfgang Althof,² riferendosi a J. D. Hoge,³ sostengono che

¹ Uno studio realizzato in lingua italiana che presenta le basi teoriche e gli sviluppi attuali sul livello internazionale è stato pubblicato dall'autore di questo articolo, cfr. D. GRZĄDZIEL, *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, Roma, LAS, 2014; in sede dell'Università Pontificia Salesiana sono stati realizzati ultimamente anche due studi dottorali che affrontano il tema dell'educazione del carattere: cfr. D. SEQUEIRA, *A Re-Reading of the Salesian Preventive System from the Perspective of Moral Development in the Light of Recent Findings in Character Education. A research to Facilitate Criteria for the Moral Development of Students in the Formal Salesian Academic Institutions in Karnataka (India)*, Roma, UPS, 2013; P. ONYEBUCHI NWADIMPKPA, *Moral Education in Secondary Schools in Igboland, Nigeria. A critical Analysis in the Light of Smart & Good High Schools Character Education Model of Thomas Lickona & Matthew Davidson*, Roma, UPS, 2015.

² W. ALTHOF, M. W. BERKOWITZ, *Moral education and character education: their relationship and roles in citizenship education*, in *Journal of Moral Education*, 35 (2006) 4, pp. 495-518, 511 e 512.

³ J. D. HOGE, *Character education, citizenship education, and the social studies*, in *Social Studies*, 93 (2002) 3, pp. 103-108, 106.

tale educazione dovrebbe cominciare già nelle scuole elementari e, partendo dallo sviluppo di certe disposizioni della persona in generale, quando poi lo sviluppo psico-sociale del bambino lo permette, dovrebbe promuovere conoscenze e atteggiamenti necessari nella vita pubblica e democratica delle società moderne.

In questo contesto il presente contributo si propone di ricordare quell'aspetto del sistema educativo di don Bosco che nella tradizione salesiana passa sotto il termine "educare onesti cittadini" per integrarlo poi con gli studi recenti nell'ambito dell'educazione del carattere al fine di definire principi pedagogici per gli ambienti e istituzioni educative che intendono oggi continuare la tradizione salesiana originaria in questo ambito. L'occasione particolare per questa riflessione viene offerta dal bicentenario della nascita del fondatore delle congregazioni salesiane, che per la loro missione si occupano dell'educazione dei giovani in tutto il mondo. A questo proposito, dapprima, sarà disegnata brevemente l'idea originaria di don Bosco in questo ambito, in un secondo momento riporteremo le posizioni di alcuni autori, in modo particolare di D. Carr, che propongono il concetto del carattere della persona come una nozione valida per l'educazione alla cittadinanza nelle società moderne, e, infine, sulla base degli studi filosofici e psicologici recenti, saranno formulati alcuni principi di una possibile pedagogia dell'educazione del carattere.

1. L'educazione alla cittadinanza nella prospettiva salesiana

Già nell'attività educativa di don Bosco e dei primi salesiani si possono intravedere sia le considerazioni teoriche che le realizzazioni pratiche di quello che oggi passa sotto il nome dell'educazione del carattere⁴ e dell'educazione alla cittadinanza.⁵ Basti guardare il suo impegno nel campo della preparazione professionale dei ragazzi che mirava a dare le basi necessarie

⁴ Cfr. F. CERRUTI, *Elementi di pedagogia in risposta al programma per la patente elementare superiore*, Torino, Tipografia Salesiana, 1895, pp. 87-89; G. BARBERIS, *Appunti di Pedagogia Sacra Esposti agli Ascritti della Pia Società di S. Francesco di Sales del Sac. Giulio Barberis*, Torino, Litografia Salesiana, 1897, pp. 13-14, 18-19.

⁵ Cfr. P. BRAIDO, *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di don Bosco*, in *Ricerche Storiche Salesiane*, 13 (1994), pp. 7-75.

per il loro futuro inserimento nella società come “onesti cittadini e buoni cristiani”. La fondazione delle scuole, dei laboratori, la cura dell'apprendistato presso i maestri in città, ne rappresentano un'ulteriore prova.

Bisogna dire che lo stesso concetto del carattere non era estraneo, sia a don Bosco che ai suoi collaboratori. In un libretto intitolato *Elementi di pedagogia*, don Francesco Cerruti dedica pagine intere appunto alla questione della formazione del carattere che, secondo lui, è costituito da tre elementi fondamentali, cioè dalle convinzioni profonde, dall'energia di volontà e dall'onestà di azione.⁶ In una delle riviste *Compagnie in azione*, pubblicate da don Bosco per raggiungere grandi masse dei giovani, tra varie rubriche si trovavano anche quelle dedicate sia alla formazione della persona in termini del carattere, sia quella alla formazione sociale.⁷

Il Rettor Maggiore della Congregazione Salesiana, in occasione del conferimento della Laurea Honoris Causa in Scienze dell'educazione all'Università di Genova ha affermato: “Don Bosco sintetizzò l'obiettivo dell'educazione con una frase semplice e comprensibile: portare il giovane a essere *un onesto cittadino e buon cristiano*. Con questa frase voleva esprimere l'integrità del suo ideale: formare costruttori della città e uomini credenti. In esso tutte le dimensioni della personalità sono tenute in conto”.⁸ L'obiettivo di formare i futuri cittadini non significa comunque che don Bosco nel suo tempo possedeva già una propria e sviluppata concezione dell'impegno sociale e politico dei cittadini. La sua visione si limitava piuttosto a sostenere lo sviluppo di adeguati atteggiamenti morali e religiosi dei suoi ragazzi.⁹

L'attività educativa di don Bosco è collocata nel tempo particolare del Piemonte del '800. Prima di tutto è il periodo di grandi migrazioni dalle campagne in città nella ricerca del lavoro e del sostentamento. È anche il tempo di guerre che privavano innumerevoli bambini delle loro famiglie. Inoltre, fino al 1860 non esistevano regolazioni legislative circa l'obbligo

⁶ Cfr. F. CERRUTI, *Elementi di pedagogia in risposta al programma per la patente elementare superiore*, op. cit., pp. 87-89.

⁷ R. BOGOTTO, *La spiritualità emergente nell'associazionismo maschile degli SDB*, relazione al Congresso Internazionale di Storia Salesiana, Roma, 19-23 novembre 2014.

⁸ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza. Formare “salesianamente” il cittadino*, in *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, G. MALIZIA, M. TONINI, L. VALENTE (a cura di), Milano, Franco Angeli, 2008, p. 38.

⁹ Cfr. P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS, 1999, p. 245.

scolastico e l'educazione è stata un privilegio soltanto di alcuni ceti, soprattutto di quelli più ricchi.¹⁰ Le strade di Torino erano piene di ragazzi e don Bosco chiamava loro *pericolosi e pericolanti*.¹¹ *Pericolanti*, perché esistenti in situazioni sociali sfavorevoli, nella povertà, spesso senza famiglie, esposti al pericolo di essere sfruttati dagli altri o di entrare in conflitto con la legge; *pericolosi*, perché al fine di garantirsi sopravvivenza, costretti a compiere spesso atti contro la legge, e perciò esposti a rischi, ma nello stesso tempo pericolosi anche per gli altri.

1.1. *Il ruolo dell'istruzione*

Il contributo proprio di don Bosco alla costruzione della società in cui viveva si realizzava tramite l'opera educativa.¹² L'uomo attivo e valido per la società, secondo lui, è prima di tutto uno che vive da cristiano e che in modo onesto e competente realizza il suo lavoro professionale; inoltre, guidando prudentemente la propria famiglia, partecipando, secondo le possibilità, nelle opere di carità e di solidarietà, contribuisce alla costruzione dell'ordine sociale. Nei testi o nei discorsi di don Bosco si nota veramente una profonda convinzione che esiste uno stretto collegamento tra l'educazione e il benessere della società. Al medico di Cassine (Alessandria) scrive nel settembre del 1876: «Io che ho consacrato tutta la mia vita al bene della gioventù, persuaso che dalla sana educazione di essa dipende la felicità della nazione, io che mi sento in certo modo trascinato ovunque possa anche poco giovare a questa porzione eletta della civile società (...)».¹³ In una conferenza ai Cooperatori salesiani di Torino afferma: «Una volta, solo nelle grandi città, bisognava provvedere all'anima e al corpo di tanti poveri giovani, abbandonati, scandalizzati, vittime infelici del delitto, della miseria,

¹⁰ Cfr. Legge Casati, 13.11.1859 n. 3725; Legge Coppino, 15.07.1877 n. 3725.

¹¹ P. BRAIDO, «Poveri e abbandonati, pericolanti e pericolosi»: pedagogia, assistenza, socialità nell'esperienza preventiva di don Bosco, in *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 3 (1996), p. 183.

¹² Molti testi in cui don Bosco esprimeva chiaramente questa idea si possono consultare in: F. CERRUTI *Le idee di don Bosco sull'educazione e sull'insegnamento e la missione attuale della scuola*, in F. CERRUTI, *Scritti editi e inediti su don Bosco (1883-1916). Saggio introduttivo, testi critici e note*, J. M. PRELLEZO (a cura di), Roma, LAS, 2014, pp. 113-143.

¹³ *Ibid.* p. 46.

del vizio; ma ora in quanti altri luoghi anche piccoli bisogna provvedere alla gioventù pericolante, se si vuole *salvare la società*».¹⁴

In questo contesto sociale e storico, le forme e strutture educative che don Bosco ritiene più adeguate per preparare i giovani per la vita familiare e professionale in età adulta sono oratori, scuole e laboratori. All'inizio esistono quindi solo le scuole domenicali e serali dove i ragazzi imparano a leggere e fare di conto secondo il sistema decimale, ma dal 1854 in poi, vengono introdotte anche regolari classi ginnasiali. Col tempo queste classi vengono trasformate nelle scuole diurne, principalmente per la formazione professionale. Ricordiamo che le origini di queste forme risalgono al tempo in cui l'accesso all'istruzione era ancora molto limitato: da un lato, non vi erano regolamenti legislativi circa l'obbligo scolastico, dall'altro, l'istruzione era solo un privilegio degli strati più ricchi.

1.2. Il ruolo della formazione professionale

Per don Bosco il lavoro fu un'importante forma dell'inclusione delle persone nella vita della società.¹⁵ Di grande importanza per il futuro dei giovani è stata la preparazione per il lavoro professionale. Date le trasformazioni economiche e sociali, don Bosco fondò quindi presso l'Oratorio a Valdocco anche vari laboratori dove i ragazzi imparavano diversi mestieri. È noto il suo impegno e l'intraprendenza affinché la formazione che ricevevano i ragazzi fosse di altissimo livello. È significativo, ad esempio, un fatto che è avvenuto durante una grande mostra nazionale dell'industria nel 1884. Don Bosco ha presentato i macchinari e il processo della produzione della carta, della stampa e della rilegatura. Per l'innovazione si è aggiudicato una medaglia d'argento. La cosa curiosa è che don Bosco non l'ha accettata, essendo convinto che per quello che ci ha presentato dovrebbe essere premiato con la medaglia d'oro. Come si è scoperto, la ragione che l'ha impedito stava nel fatto che lui fosse un sacerdote e non un industriale. Indipendentemente

¹⁴ P. BRAIDO, *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di don Bosco*, in *Ricerche Storiche Salesiane*, 13 (1994), p. 46.

¹⁵ Cfr. F. CERRUTI, *Don Bosco e la questione operaia*, in F. CERRUTI, *Scritti editi e inediti su don Bosco (1883-1916). Saggio introduttivo, testi critici e note*, J. M. Prellezo (a cura di), Roma, LAS, 2014, p. 148-150.

dalla reazione di don Bosco, questo fatto dimostra però come le sue attività educative si caratterizzavano di alto sviluppo e di grande imprenditorialità, e come era importante per lui tenere passo con le esigenze del tempo. E tutto ciò al fine di preparare al meglio i giovani per l'ingresso nella vita adulta.

L'altra forma di particolare preoccupazione di don Bosco per un'adeguata educazione dei giovani consisteva nell'assumere ruolo di avvocato e di mediatore tra i ragazzi e i loro datori di lavoro. I numerosi contratti di apprendistato ne rappresentano prove evidenti. Uno di essi, ad esempio, è stato stipulato nel mese di febbraio del 1851 tra il maestro vetraio Carlo Aimino e il ragazzo Giuseppe Bordone e firmato da Vittorio Ritner, come garante, e dallo stesso don Bosco in quanto direttore dell'Oratorio. Il testo comprende non solo le norme relative all'acquisizione di competenze professionali, ma è anche espressione di preoccupazione per lo sviluppo integrale dello studente. Si legge tra l'altro (nella lingua originale):

Il signor Carlo Aimino riceve come apprendizzo nell'arte sua di vetraio il giovane Giuseppe Bordone figlio del fu Giuseppe nativo di Biella promette e si obbliga di insegnarli la medesima nello spazio di tre anni i quali avranno il loro termine con tutto il milleottocento cinquantaquattro il 4 dicembre e di dargli durante il corso del suo apprendizzaggio le necessarie istruzioni e le migliori regole riguardanti l'arte sua ed insieme gli opportuni avvisi relativi alla sua buona condotta con correggerlo, nel caso di qualche mancamento con parole e non altrimenti, e si obbliga pure di occuparlo continuamente in lavori relativi all'arte sua e non estranei ad essa con avere cura che non eccedono le sue forze.

Lo stesso mastro dovrà lasciare per intero liberi tutti i giorni festivi dell'anno all'apprendizzo acciocché possa in essi attendere alle sacre funzioni, scuola domenicale ed altri suoi doveri come allievo di detto Oratorio.

Lo stesso signor padrone si obbliga in fine di ciascun mese di segnare schiettamente la condotta del suo apprendizzo sopra di un foglio che a tale oggetto gli verrà presentato.

Il Giovane Giu. Bordone promette e si obbliga durante il suo apprendizzaggio in servizio del mastro suo padrone con prontezza, assiduità ed attenzione, di essere docile, rispettoso ed ubbidiente al medesimo e comportarsi verso di esso come il dovere di buon apprendizzo richiede, e per cautela e garanzia di questa sua obbligazione, presta in sua sicurtà il qui presente ed accettante Sig. Vittorio Ritner Vittorio orefice il quale si obbliga al ristoro di ogni danno verso del padrone mastro, qualora questo danno avvenga per colpa dell'apprendizzo.

*Il direttore dell'Oratorio promette di prestare la sua assistenza per buon esito della condotta dell'apprendizzo e di accogliere con premura qualsiasi lagnanza, che al rispettivo padrone accadesse di fare a cagione dell'apprendizzo presso di lui ricoverato. Locché tutto tanto il mastro padrone, che l'apprendizzo allievo assistito come sopra, per quanto a ciascuno di essi spetta ed appartiene, promettono d'attendere ed osservare sotto pena dei danni.*¹⁶

L'esempio sopra presentato è significativo per mettere in rilievo il fatto che il sistema educativo di don Bosco, anche se in maniera non scientifica, riguardava comunque una formazione integrale della persona, non si riduceva solo a un qualche aspetto particolare. Gli elementi del contratto qui presentato non contengono altro che quello che poi chiameremo con l'autore recente Th. Lickona, come due dimensioni del carattere della persona, e cioè la dimensione morale e performativa.

1.3. Il valore della religione

G. Bonetti, nella sua relazione sul primo incontro di don Bosco con il ministro Urbano Rattazzi nella primavera del 1854 annota: «Rattazzi soleva dire che il Governo era obbligato a proteggere cotale istituzione [= l'Oratorio], perché cooperava efficacemente a scemare gli inquilini delle prigioni, e a formare dei savii cittadini, nel mentre che ne faceva dei buoni cristiani».¹⁷ P. Braido, in riferimento alla citazione osserva che nella convinzione di questo ministro laico e anticlericale, ma anche amico e benefattore di don Bosco, sono presenti due persuasioni implicite: «l'essere buon cristiano è compatibile con l'essere buon cittadino; l'essere buon cittadino non esclude l'essere buon cristiano. L'originalità di don Bosco educatore sta nel fare l'uno e l'altro».¹⁸ Data la difficile situazione tra la Chiesa e il governo e tra la religione e lo stato laico, in un momento in cui lo stato privava le istituzioni ecclesiali dei loro diritti e delle loro proprietà, e l'appartenenza alla

¹⁶ Archivio Salesiano Centrale (ASC), A2200101, G. BOSCO, C. AIMINO, *Bozza di contratto di lavoro tra don Bosco Giovanni e il Sign. Aimino Carlo a favore del giovane Bordone Giuseppe*, pp. 1-2.

¹⁷ P. BRAIDO, *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di don Bosco*, op. cit., p. 62.

¹⁸ *Ibid.* p. 63.

Chiesa andava spesso intesa come essere in opposizione alla politica dello stato, si deve ammettere che la dichiarazione di Rattazzi ha un carattere importante. Essa mette chiaramente in rilievo la particolarità e l'originalità dell'educazione promossa nelle opere educative di don Bosco. Sottolinea che il sistema educativo salesiano sostiene lo sviluppo delle giovani persone sia nell'aspetto laico che religioso, senza escluderne nessuna di esse e senza metterle in opposizione. P. Braido intravede in questa affermazione anche l'intuizione del ministro che a Don Bosco era vicina l'idea del ruolo sociale della religione. Essendo prima di tutto un mezzo per raggiungere la salvezza, tuttavia, poteva rappresentare anche un sostegno importante nello sviluppo e nel funzionamento della vita sociale e politica.¹⁹ La relazione tra l'educazione religiosa e l'educazione morale poteva costituire quindi un forte fondamento per lo sviluppo di tali valori come la responsabilità, il rispetto, la giustizia, cioè di quelle qualità umane che, come dimostrano spesso le notizie o i giornali, mancano alle persone nelle strutture della vita statale e pubblica. Si può concludere quindi, che l'esistenza del rapporto della religione e della morale ha permesso a Don Bosco di attribuire alla religione anche un ruolo specifico da svolgere nella società e nella politica, un ruolo di un fondamento assiologico per la vita di quelli che nel futuro avrebbero svolto un servizio pubblico.²⁰

1.4. *Bisogno di attualizzazione del sistema preventivo*

Il menzionato già don Pascual Chávez Villanueva, richiamandosi alle parole dello storico salesiano F. Motto, afferma: «Il sistema educativo di don Bosco è stato praticato, verificato e perfezionato in quello che è stato definito il *laboratorio pedagogico* di Torino-Valdocco; è dunque decisamente "datato", in quanto adeguato e consono a un mondo che non esiste più; è però sempre attuale e vitale, ma unicamente in quanto – e se – viene seriamente attualizzato (tradotto, inculturato, ripensato, aggiornato), alla luce

¹⁹ Cfr. P. BRAIDO, *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di don Bosco*, op. cit., p. 60.

²⁰ P. BRAIDO (a cura di), *Don Bosco Educatore. Scritti e testimonianze*, III ed., Roma, LAS, 1997, pp 285, 291, 293; P. BRAIDO, *Buon cristiano e onesto cittadino. Una formula dell'«umanesimo educativo» di don Bosco*, op cit., pp. 57, 59, 44.

di moderne problematiche educative, ovviamente ignote ai tempi di don Bosco». ²¹ Pietro Braido, lo studioso assiduo della vita e dell'opera di don Bosco, ha espresso questa convinzione in termini simili: «Effettivamente, le “radici” sono solide e da esse può rinascere in forme aggiornate e ricche di futuro, un vero “nuovo sistema preventivo”. Ci sono “principi” che hanno virtualità illimitate; vi si trovano, inoltre, suggestioni particolari gravide di sviluppi; non mancano germogli che attendono a sbocciare ed espandersi». ²²

Questa convinzione aveva già lo stesso don Bosco e gli appunti di don Barberis scritti nei suoi quadretti ne rappresentano una di varie prove. Sotto la data 19 maggio 1875 egli riporta le parole sentite da don Bosco: «voi compirete l'opera che io incomincio, io abbozzo, voi darete la tinta (...). ...ecco adesso io fo la brutta copia della congregazione e lascerò che coloro i quali vengono dopo ne facciano poi la bella copia. Ora c'è il germe e te ne avvedi già tu stesso che da quando sei venuto nell'oratorio tante cose si migliorarono sia nel materiale, sia nell'ordine sia nella regolarità... ecc.» ²³

La formula *buon cristiano e onesto* cittadino esprime una finalità educativa assai complessa, riguarda l'ideale della persona matura in prospettiva individuale e sociale. Come tutto il *sistema preventivo*, anche le forme della realizzazione di questo ideale necessitano una interpretazione nel contesto storico e sociale odierno e una rifondazione sulla base dello sviluppo attuale delle scienze dell'educazione, delle scienze teologiche e filosofiche. Nella metà degli anni novanta del secolo scorso, don Egidio Viganò, parlando dell'educazione nella luce dell'esortazione apostolica *Christifideles laici*, ha sottolineato che tra le novità odierne, a cui accenna questo postconciliare documento della Chiesa, si trova anche il protagonismo dei giovani, in quanto soggetti attivi dell'evangelizzazione e artefici del rinnovamento so-

²¹ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Educazione e cittadinanza. Formare “salesianamente” il cittadino*, in: *Educazione e cittadinanza. Verso un nuovo modello culturale ed educativo*, G. MALIZIA, M. TONINI, L. VALENTE (a cura di), Milano, Franco Angeli, 2008, p. 38; cfr. F. MOTTO, *Elementi di attualità del Sistema Preventivo di Don Bosco*. Conferenza tenuta alla 22ma edizione delle giornate di spiritualità della Famiglia Salesiana, edito in CD-rom, red. J. H. OLARTE, Roma 22-25 gennaio 2004.

²² P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS, 1999, p. 391.

²³ Archivio Salesiano Centrale (ASC), A0000101, G. BARBERIS, *Cronachette 1*, 1875, p. 15.

ziale.²⁴ Egli non ha esitato quindi anche a lanciare l'idea di un "nuovo sistema preventivo" e del "carisma di don Bosco" verso il terzo millennio.²⁵

Le affermazioni citate sopra implicano che l'educazione alla cittadinanza dovrebbe aiutare il giovane a comprendere la sua responsabilità e il suo ruolo che dovrà svolgere nella società civile e democratica odierna, sia come cristiano, sia come cittadino. Dovrebbe aiutarlo a rispondere anche alla domanda che cosa significa essere cittadino di varie società, della società del proprio paese, del continente, del mondo, dovrebbe dargli criteri per vedere correttamente la relazione tra il bene individuale e il bene comune, tra i valori della comunità di appartenenza e quelli stabiliti dalla comunità internazionale. Dovrebbe prepararlo infine a un impegno sociale e politico consapevole e responsabile, eppure questa consapevolezza era quasi assente nell'educazione salesiana in strutture oratoriane e scolastiche di Valdocco dell'Ottocento.

F. Motto ribadisce quindi che l'educazione alla cittadinanza oggi sicuramente non sarà quella come la intendeva don Bosco, «figlio di una concezione moralistica dell'impegno socio-politico, vissuto in un tempo in cui non si concepiva una "politica attiva" se non ad opera di una minoranza ricca e privilegiata, di cui difficilmente avrebbero fatto parte i preadolescenti o gli adolescenti poveri o del ceto medio raccolti nelle sue case. Non sarà sicuramente quella che nell'analisi e nella valutazione del disagio sociale, tenda, come lui (don Bosco) e tanti della sua epoca, a ricercarne le cause unicamente nelle responsabilità morali e religiose dei singoli e non nei condizionamenti e determinismi di indole economica, politica, sociale, giuridica».²⁶ F. Motto afferma inoltre che oggi è legittimo chiedersi «fino a che punto la formula stessa del "onesto cittadino" sia ancora attuale in un tempo che vede la scomparsa o quanto meno la drastica riduzione di barriere politiche ed economiche, sociali e religiose. Il concetto illuministico di "dovere di cittadino" non potrebbe, ad esempio, essere reinterpretato e ampliato in

²⁴ Cfr. GIOVANNI PAOLO II papa, Esortazione Apostolica *Christifideles Laici*, 30 dic. 1988, n. 46; E. VIGANÒ, *La «Nuova Evangelizzazione»*, Atti del Consiglio Generale della Società Salesiana, n. 331, a. LXX, ott.-dic. 1989, pp. 3-32, in particolare, pp. 21-22.

²⁵ E. VIGANÒ, *Chiamati alla libertà (Gal. 5,13) riscopriamo il Sistema Preventivo educando i giovani ai valori. Commento alla «Strenna» per il 1995*, Roma, FMA, 1995, pp. 9-12; E. VIGANÒ, *Un «nuovo» sistema preventivo*, in *Bollettino Salesiano* 119 (1995) 4, p. 2; cfr. P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, op. cit., p. 391.

²⁶ F. MOTTO, *Un sistema educativo sempre attuale*, Torino, ElleDiCi, 2000, p. 45.

relazione al moderno concetto di “responsabilità” morale e sociale a livello sopranazionale? E fin dove è ancora accettabile oggi, nel contesto secolarizzato, pluralistico, plurietnico e plurireligioso in cui viviamo, la chiara subordinazione donboschiana del polo temporale a quello trascendente, il suo forte sbilanciamento in favore dei valori individuali rispetto a quelli sociali, degli elementi religiosi rispetto a quelli terreni?». E finalmente egli conclude: «una rinnovata antropologia filosofica dovrebbe poter individuare, tra i valori della tradizione quali siano da sottolineare nella società postmoderna e quelli invece nuovi, da proporre; una rinnovata riflessione teologica dovrebbe precisare i rapporti fra fede e politica, fra politica e società civile e dunque fra educazione e politica, educazione e impegno sociale».²⁷

Alcune indicazioni per la riflessione in questo ambito ha offerto già don Pascual Chávez Villanueva richiamandosi al Capitolo G 23: «La riconsiderazione della qualità sociale dell'educazione, già presente in Don Bosco, anche se imperfettamente realizzata, dovrebbe incentivare la creazione di esplicite esperienze di impegno sociale nel senso più ampio. Ciò suppone una profonda riflessione sia a livello teorico, data l'estensione dei contenuti della promozione umana, giovanile, popolare e la diversità delle considerazioni antropologiche, teologiche, scientifiche, storiche, metodologiche, sia sul piano dell'esperienza e della riflessione operativa dei singoli e delle comunità. In ambito salesiano il Capitolo Generale 23° aveva già parlato di “dimensione sociale della carità” e di “educazione dei giovani all'impegno e alla partecipazione alla politica”, “ambito da noi un po' trascurato e sconosciuto” (cfr. CG23 203-210; 212-214). La presenza educativa nel sociale comprende queste realtà: la sensibilità educativa, le politiche educative, la qualità educativa del vivere sociale, la cultura. Chi è veramente preoccupato della dimensione educativa cerca di influire attraverso gli strumenti politici, perché essa sia presa in considerazione in tutti gli ambiti: dall'urbanizzazione e dal turismo fino allo sport e al sistema radiotelevisivo, realtà in cui sovente si privilegiano i criteri di mercato».²⁸

Nella luce di questi richiami, nelle pagine successive sarà presentata una proposta pedagogica, fondata sulla odierna riflessione filosofica e psicologica, che può dare supporto teorico per le pratiche educative in contesti e nel-

²⁷ *Ibid.* p. 46.

²⁸ P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Commento alla «Strenna» per il 2008*, Roma, Direzione Generale Opere Salesiane, 2008, p. 14.

le strutture educative che si richiamano alle origini salesiane. Sarà presentata quindi una proposta originale dell'educazione, che passa sotto il termine dell'educazione del carattere, la quale, essendo oggi ripresa da vari studiosi, le sue ispirazioni teoriche vede ancora nell'antica tradizione filosofica di Aristotele. In questa prospettiva saranno presentati aspetti dell'educazione che trovano la sua validità sia nell'educazione familiare, che in quella scolastica ed extra-scolastica.

2. Proposta dell'educazione del carattere come base teorica dell'educazione alla cittadinanza nelle società plurali e democratiche odierne

David Carr propone una prospettiva che valorizza l'etica delle virtù e il concetto del carattere come una possibile base teorica per analizzare la vita civile nella società. La sua proposta sarà riassunta in tre punti: 1) nessuna concezione della responsabilità sociale o morale – e perciò della cittadinanza – può essere considerata solo in termini di diritti, 2) l'etica delle virtù costruita adeguatamente considera sia principi particolari che principi generali, 3) l'etica del carattere virtuoso può essere intesa in modo indipendente dalle prospettive comunitariste e costruttiviste basate sul fondamento delle virtù e dei valori.²⁹ Nella luce di questa proposta di Carr passeremo poi all'elaborazione di alcuni principi pedagogici al fine di orientare le pratiche educative interessate allo sviluppo del carattere della persona. Ciò ci permetterà di vedere l'idea originaria dell'educazione di onesti cittadini concepita da don Bosco in una prospettiva nuova e permetterà di integrarla con i requisiti recenti della filosofia e della pedagogia.

2.1. Nessuna concezione della responsabilità sociale o morale – e perciò della cittadinanza – può essere considerata solo in termini di diritti

Con l'affermazione che nessuna concezione della cittadinanza può essere considerata solo in termini di diritti, D. Carr contrasta alcune teorie di

²⁹ D. CARR, *The moral roots of citizenship: reconciling principle and character in citizenship education*, in *Journal of Moral Education*, 35 (2006) 4, pp. 443-456.

autori come Locke, Kant, Rawls.³⁰ Per dimostrarne l'evidenza Carr riporta due situazioni ipotetiche. Qualcuno, per esempio, potrebbe sentire un forte obbligo di dare rifugio a una persona la cui casa è stata distrutta da un incendio. Tale costrizione morale però non può basarsi sull'obbligo di comportarsi così in base al diritto dell'altro di essere trattato così. Similmente, qualcuno potrebbe sentire un forte impegno a sostenere un partito politico che potrebbe aumentare le tasse al fine di bilanciare la ricchezza e l'opportunità nella società e migliorare anche i servizi pubblici per le persone svantaggiate, ma altrettanto è chiaro che le persone svantaggiate non hanno nessun diritto che potrebbe costringere tale impegno da parte di qualcuno.

Secondo Carr, la visione post-kantiana del liberalismo, presente ad esempio nella proposta di filosofia politica di John Rawls,³¹ propone alcuni aspetti che possono essere valorizzati anche nelle spiegazioni dei processi dell'educazione alla cittadinanza di oggi. Lo è stato dimostrato ad esempio nei testi recenti di M. Pellerey o di A. M. Passaseo i quali esplorano le conseguenze della dottrina di Rawls sul piano dei processi educativi diretti alla formazione del cittadino.³² Nella proposta di Carr, tali aspetti, anche se sono importanti, sicuramente non esauriscono i requisiti necessari per costruire una proposta consistente dell'educazione alla cittadinanza. È stato dimostrato in vari modi che c'è un largo panorama di obblighi morali e sociali che non sono riducibili alla categoria dell'obbligo di rispettare diritti.

Per questo motivo, Carr considera le prospettive liberali come non sufficienti per fungere da fondamento teorico per la morale della vita sociale

³⁰ Cfr. *Ibid.* p. 445.

³¹ L'idea fondamentale di Rawls è che – data per scontata l'inevitabile compresenza nelle società moderne di una pluralità di interessi, culture e visioni del mondo – l'unico punto di incontro che è ancora possibile trovare si colloca sul piano della «Giustizia», rigorosamente distinto da quello del «Bene». Alla base della vita collettiva non può stare, in altre parole, un'etica condivisa, ma solo un insieme di regole che garantiscano a ciascun soggetto pari possibilità di seguire il proprio personale «piano di vita», cfr. F. RONCHI, *Alla ricerca del comunitarismo italiano*, Parte Terza, in http://www.comunitarismo.it/comunitarismo_italiano3.htm, acc. 1.04.2011.

³² Cfr. M. PELLEREY, *La forza della realtà nell'agire educativo*, in *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 9 (2014), pp. 63-81; A. M. PASSASEO, *La ragionevolezza, capacità da coltivare per il cittadino contemporaneo*, in *Metis*, (2012) 2. <http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-2-dicembre-2012/84-saggi/267-la-raagionevolezza-capacita-da-coltivare-peril-cittadino-contemporaneo.html>, acc. 6.12.2013.

e democratica. Esse non tengono conto della coltivazione dei valori morali e dell'impegno sociale che non si esaurisce solo nell'obbligo di rispettare i diritti.³³ È chiaro che le forme di legislazione formale non sono in grado di esaurire il vasto e complesso ambito della vita morale e sociale di qualsiasi popolazione. Bisogna che ci siano piuttosto persone intrinsecamente motivate e mature di certi valori per poter vivere la vita privata e sociale in maniera rispettosa e responsabile. Comunque, secondo D. Carr, il conflitto tra due posizioni, quella basata sulle teorie liberali e quella sua, basata sulle teorie della morale tradizionale, è più apparente che reale. Anche l'opposizione tra i principi universali (teorie post-kantiane) e valori e virtù locali (tradizioni comunitariste), secondo lui, è in effetti poco plausibile.³⁴

A questo proposito, lo studio di Salls (2007, 85) è un esempio di un confronto tra le posizioni, apparentemente opposte, quella di A. MacIntyre e quella di J. Dewey, riguardo alle possibilità di educazione alla cittadinanza nelle società odierne. I due autori sviluppano le concezioni sull'educazione del carattere e tutti e due credono anche di rispondere ai bisogni delle società moderne in cui vivono. Inoltre, tutti e due considerano l'educazione del carattere come la parte più importante dei processi educativi. Nonostante le somiglianze però, può sembrare che le loro visioni particolari dell'educazione sono differenti. Basta confrontare le spiegazioni relative alla concezione della persona umana, alla natura della società, alla relazione tra la persona e la società e al ruolo dell'educazione nella società. Per non cadere nel rischio dell'esclusivismo o della contraddittorietà tra le due posizioni, basta tenere presente che, accettando la critica che MacIntyre fa del liberalismo, non necessariamente ci si deve esimere dall'impegno attivo nella società attuale. Si può promuovere lo sviluppo del carattere morale dei cittadini, di cui la società democratica ha veramente bisogno, anche se attualmente essi non rappresentano il tipo di cittadini di cui essa è composta. A lungo andare, i bambini che hanno sperimentato una forte appartenenza alla comunità locale e hanno avuto una educazione personalizzata alle virtù, possono diventare in futuro i cittadini più influenti della democrazia liberale anche se non necessariamente secondo lo stile o il modo liberale. È nella natura delle società liberali che in esse deve esserci posto anche per quelli che rappresentano assologie differenti da quelle liberali. Questi cittadini possono anche

³³ Cfr. D. CARR, *The moral roots of citizenship*, op. cit., p. 446.

³⁴ *Ibid.* p. 447.

essere la base per il rinnovamento della società, tanto desiderata da vari *leaders* attuali. In questo senso si può vedere il valore delle attuali società liberali, in quanto devono creare le condizioni per la convivenza democratica di cittadini di varie assologie, pratiche e tradizioni.

Infatti, questa posizione la troviamo anche negli studi di G. Abbà.³⁵ Secondo lui, anche se l'ethos liberale e democratico nella società di oggi è irrinunciabile, «sarebbe un errore ridurre tutta la morale all'ethos liberale e democratico, abbandonando l'ideale della perfezione umana. D'altra parte proprio l'etica della perfezione umana applicata ad una società pluralista richiede l'ethos liberale e democratico, giacché per natura sua la perfezione umana o consiste in attuazioni eccellenti che sono libere o non esiste affatto. (...) È il caso invece di affermare che l'etica della perfezione umana si applica diversamente all'interno delle comunità e all'interno della società politica. Converrà distinguere dunque nell'unica etica della perfezione umana l'etica comunitaria e l'etica pubblica o politica». Da questo si può comprendere che le piccole comunità, di cui parla MacIntyre, e le società democratiche, di cui parla Dewey, hanno funzioni diverse, ma sempre necessarie, nella realizzazione personale e morale dei cittadini; altri sono i doveri della vita privata e comunitaria, altri sono i doveri della vita pubblica e politica, ma né la vita politica può sentirsi indipendente dalla morale, né la morale deve ridursi solo alla morale pubblica e politica.

2.2. *L'etica delle virtù costruita adeguatamente considera sia principi particolari sia i principi generali*

In accordo con l'argomentazione presentata sopra, Carr riporta altri due argomenti contro la polarizzazione che mette come opposte le posizioni dell'etica tradizionale delle virtù basata sulle disposizioni del carattere e dell'etica basata sui principi razionali generali, secondo le teorie post-kantiane. Il primo è che già in Aristotele si trova riferimento al principio generale (e razionale) secondo cui le decisioni e le disposizioni devono essere considerate come medietà tra i due inaccettabili estremi chiamati l'eccesso e il difetto. Infatti, nell'Etica Nicomachea (EN) leggiamo che: *La virtù è uno*

³⁵ Cfr. G. ABBÀ, *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, Roma, LAS, 1995, pp. 298-299.

*stato abituale che produce scelte (hexis proairetike), consistente in una medietà³⁶ rispetto a noi, determinato razionalmente, e come verrebbe a determinarlo l'uomo saggio, medietà tra due mali, l'uno secondo l'eccesso e l'altro secondo il difetto.*³⁷ Per non applicare in modo meccanico questo principio, il soggetto deve sviluppare anche la virtù della saggezza pratica. Essa è un tipo di virtù intellettuale che appunto ha come campo proprio, la deliberazione, il giudizio e la scelta. Nell'etica basata sulle virtù, la saggezza aiuta a ordinare adeguatamente le passioni della persona verso quello che è il vero bene per essa,³⁸ ma provvede anche al corretto ragionamento circa i particolari necessari per raggiungere una vita buona in comunità con gli altri. Spesso da questi particolari dipende che venga intrapresa una o l'altra decisione o azione nella situazione specifica. Si può dire quindi che la virtù della prudenza insieme con il processo di deliberazione sono elementi fortemente razionali dell'etica basata sulle virtù e sul carattere e che questi elementi la differenziano sostanzialmente dalle etiche deontologiche (di tipo kantiano) o utilitariste (di tipo hobbesiano). In questo contesto anche Abbà dimostra quanto le etiche di *terza persona*, cioè queste due ultime che si basano solo sulle regole generali, sono insufficienti, e quanto è necessaria l'etica di *prima persona*, in cui la morale è considerata dal punto di vista del soggetto agente e della concezione di vita buona.³⁹ In questo contesto si può notare l'importanza che MacIntyre attribuisce al concetto della vita buona nella

³⁶ Aristotele spiega il concetto della medietà e del giusto mezzo nel modo seguente: *Voglio dire che l'intermedio (giusto mezzo) relativo alla cosa è ciò che dista in modo uguale da ciascuno degli estremi, il quale è uno solo e lo stesso per tutti (questo è il giusto mezzo sulla base della proporzione matematica), mentre l'intermedio rispetto a noi è ciò che non eccede né fa difetto, e questo non è uno solo, né lo stesso per tutti. (...) Così, allora, ogni esperto rifugge dall'eccesso e dal difetto, ma cerca il giusto mezzo e lo sceglie, non quello relativo alla cosa, ma quello relativo a noi* (EN II 5, 1106a 29-1106b 7). Inoltre, la virtù ... *riguarda le passioni e le azioni, nelle quali l'eccesso costituisce un errore e il difetto è biasimato, invece il giusto mezzo è lodato e costituisce la correttezza; entrambe queste caratteristiche sono proprie della virtù. La virtù quindi è una certa medietà, dato che è ciò che tende al giusto mezzo* (EN II 5, 1106b 25-28).

³⁷ EN II 6, 1106b 36-1107a 3; per le spiegazioni ancora più specifiche riguardo al concetto di scelta si veda EN III 4, 1111b 4-1112a 17.

³⁸ Cfr. EN VI 5, 1140a 24-1140b 30.

³⁹ Cfr. G. ABBÀ, *Felicità*, op. cit., pp. 129-134; G. ABBÀ, *Costituzione Epistemica della Filosofia Morale. Ricerche di filosofia morale - 2*, Roma, LAS, 2009, pp. 127-135.

costruzione dell'etica. In *After Virtue*⁴⁰ egli non solo denuncia il fallimento di ogni progetto moderno di giustificazione delle norme, ma indica la causa di tale fallimento nell'abbandono del concetto aristotelico di *telos* della natura umana. Nella sua teoria della virtù perciò il concetto della vita buona e del *telos* nella vita del soggetto si trovano tra le nozioni principali. In *After Virtue* il *telos* è inteso ancora come bene comune di una società, in *Whose Justice? Which Rationality?*⁴¹ esso viene modificato attraverso l'integrazione con la teoria e la concezione della ragione pratica tomista ed è inteso già in termini dell'antropologia cristiana.

Il secondo argomento di D. Carr è che, oltre a questo vasto principio di natura razionale, bisogna notare che l'etica delle virtù include comunque anche alcuni principi molto precisi riguardo certi tipi di condotta morale. Essi sono espressi in forma di prescrizioni o proibizioni assolute che valgono sempre e ovunque. Questo avviene, ad esempio, in riferimento ad alcune forme di condotta come l'adulterio, l'omicidio, la menzogna, le quali, secondo Aristotele, sono sempre da giudicare come moralmente cattive.

2.3. *L'etica del carattere virtuoso può essere intesa in modo indipendente dalle prospettive comunitariste e costruttiviste basate sul fondamento delle virtù e dei valori*

Con le argomentazioni che ci hanno portato fino a questo punto è legittimo adesso presentare l'etica delle virtù di provenienza aristotelica da un ulteriore punto di vista: cercheremo di analizzare come un principio etico generale può prendere varie manifestazioni in contesti particolari. Le virtù in quanto tali, hanno il significato universale e indipendente dai contesti particolari. Quando sostenitori della tradizione aristotelica affermano che le persone virtuose sono quelle che sanno agire nel tempo giusto, in relazione all'obiettivo giusto, verso le persone giuste, con motivo giusto e anche in modo giusto, non fanno altro che affermare che, ad esempio, la giustizia o l'amicizia, possono essere espresse diversamente in diversi contesti. Questo

⁴⁰ A. MACINTYRE, *After Virtue*, London, Duckworth, 1985, [tr. it., *Dopo la virtù*, P. CAPRIOLO (trad.), Milano, Feltrinelli, 1988].

⁴¹ A. MACINTYRE, *Whose Justice? Which Rationality?*, London, Duckworth, 1988, [tr. it., *Giustizia e Razionalità*, C. CALABI, (trad.), Milano, Anabasi, 1995].

non implica che, se uno tratta diversamente gli amici in circostanze diverse, tratta l'uno o l'altro in modo ingiusto, ma implica che diversi contesti e circostanze dell'amicizia richiedono differenti forme di espressione della qualità delle relazioni interpersonali. La persona con il carattere costruito dalle qualità e dalle disposizioni virtuose, deve sempre mostrarsi come onesta, giusta, rispettosa per gli altri e capace di auto-controllarsi. È perciò plausibile che possa esserci un insegnamento oggettivo all'onestà, alla correttezza o al coraggio che sia indipendente da qualsiasi iniziazione dentro una prospettiva normativa particolare. Ciò non vuole negare il fatto che le condizioni migliori per sviluppare le disposizioni virtuose sono costituite dai contesti di formazione culturale in cui esistono le esemplificazioni significative di queste virtù da parte dei genitori e altri membri delle comunità di appartenenza – di questo parleremo più avanti. Comunque non significa che tale sviluppo dipende necessariamente dall'una o l'altra concezione del mondo o punto di vista religioso o ideologico di queste persone.

Secondo Carr, in questa prospettiva si collocano alcuni rappresentanti dell'etica delle virtù della seconda metà del secolo scorso, come ad esempio G. E. M. Anscombe, P. T. Geach, P. Foot.⁴² Secondo loro, le scelte morali non sono espressioni né del punto di vista individuale, né del consenso sociale, ma sono naturali – generali o universali – disposizioni umane soggette a un razionale adattamento alle esigenze di qualsiasi contesto locale e culturale. Di nuovo, questo non esclude il fatto che le virtù di onestà, di coraggio o di giustizia sono sempre da acquisire in questo o in altro contesto segnato dalla propria prospettiva morale normativa. Essi ribadiscono però, che tale prospettiva non è fondante per lo sviluppo di queste virtù. Appellarsi all'etica delle virtù in questa prospettiva può rendere spiegabile il cambiamento del proprio punto di vista o della visione del mondo, che capita non raramente nella vita delle persone, senza correre la necessità di cambiare il proprio carattere morale. In questo modo, si può affermare che il linguaggio delle virtù e del carattere offre un riferimento inter-culturale e intelligibile per la valutazione morale che infatti attraversa le variazioni locali del principio morale generale. Io posso giudicare un negoziante mu-

⁴² Cfr. G. E. M. ANSCOMBE, *Modern moral philosophy*, in G. E. M. ANSCOMBE (Ed.), *The collected philosophical papers of G. E. M. Anscombe: volume III ethics, religion, and politics*, Oxford, Blackwell, 1981; P. T. GEACH, *The virtues*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977; P. FOOT, *Virtues and vices*, Oxford, Blackwell, 1978.

sulmano o un ambasciatore cinese di essere una persona moralmente buona o cattiva, meno in termini di ciò che lui o lei realmente crede, ma più in termini delle disposizioni ad essere onesto o disonesto, imparziale o parziale, rispettoso o dispettoso. Più o meno lo stesso sembra applicarsi anche alla valutazione delle culture in cui uno o l'altro vive, che spesso sono valutate come giuste o ingiuste, tolleranti o intolleranti, ecc.⁴³

A questo punto bisogna precisare ancora altri elementi. Anche se è vero che le virtù non sono legate a qualsiasi sistema normativo particolare, così che sia un comunista sia un ateo ugualmente possono essere onesti, coraggiosi o giusti, come ad esempio un cristiano credente, oppure musulmano o ebreo, questo non significa però che la vita virtuosa delle persone è consistente e coerente con qualsiasi sistema normativo di valori o principi. Ci sono certi contesti organizzati di funzionamento sociale, ad esempio il Nazismo, Ku Klux Klan o strutture mafiose, in cui le virtù non trovano un adeguato sostegno per il loro sviluppo in quanto questi ambienti difficilmente si possono considerare come consistenti con la comune comprensione di valori come giustizia, rispetto o compassione. Per questa ragione, anche se ci possono essere delle virtù cattoliche, musulmane o umaniste, queste non sono virtù perché sono definite o sono consistenti con queste particolari prospettive valoriali – al contrario, queste prospettive sono moralmente accettabili solo in quanto esse sono consistenti con la comune comprensione di quello che significa essere onesti, giusti e imparziali.⁴⁴

Sembra che questo modo di considerare le virtù è vicino alla prospettiva sviluppata da MacIntyre in *After Virtue*⁴⁵ e nelle opere successive,⁴⁶ dove alla base della loro definizione sta il concetto di pratica umana e i criteri di confronto tra varie tradizioni di ricerca morale. Concludendo quindi, si può riassumere che nella prospettiva aristotelica su cui si basano autori come MacIntyre, Carr e altri, contrariamente alle altre di natura liberale o utilitarista, piuttosto saranno le virtù, intese adeguatamente, a fungere da criterio

⁴³ Cfr. D. CARR, *The moral roots of citizenship*, op. cit., pp. 448-450.

⁴⁴ Cfr. *Ibid.*, pp. 450-451.

⁴⁵ Cfr. A. MACINTYRE, *After Virtue*, op. cit.

⁴⁶ Si può consultare al riguardo: A. MACINTYRE, *Whose Justice? Which Rationality?*, op. cit.; A. MACINTYRE, *Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopedia, Genealogy, and Tradition*, Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame Press, 1990; A. MACINTYRE, *Dependent Rational Animals. Why Human Beings Need the Virtues*, London, Duckworth, 1999.

regolativo per la prospettiva morale. Questa prospettiva permette di evitare la relativizzazione delle virtù a seconda delle prospettive morali esistenti in varie tradizioni (il rischio che corrono i comunitaristi), e permette a non validare certi tipi di condotta, accettate in alcuni contesti culturali o storici, che possono risultare cattive, barbariche o ripugnanti. Si può vedere adesso anche con una certa chiarezza che la cittadinanza responsabile e democratica non può essere considerata solo in termini di diritti e di doveri, ma ha bisogno di essere intesa nei termini delle disposizioni etiche dei cittadini, in termini di qualità del carattere e di impegno sociale e politico da parte delle persone che sono oneste, giuste, tolleranti, compassionevoli, ecc. Infine, anche se queste qualità hanno bisogno di essere educate e sostenute (come ce lo insegna tutta la riflessione basata sulle radici dell'antica tradizione aristotelica), e anche se l'iniziazione alla vita morale è garantita in modo migliore nelle famiglie e nelle comunità di appartenenza, dove si praticano forme concrete di vita morale, segnate spesso anche dalle convinzioni di natura religiosa e culturale, tutto questo non significa che le virtù dell'individuo sono determinate una volta per sempre in questo periodo di iniziazione, e, inoltre, che non sia possibile per un individuo cambiare il proprio punto di vista sul mondo o su una qualche prospettiva etica normativa, mantenendo comunque la base universale comune del proprio carattere morale.

3. Principi pedagogici dell'educazione del carattere

La conseguenza naturale delle analisi teoriche e conclusioni fatte fino ad ora è che la cittadinanza responsabile e desiderabile per la vita nelle società odierne ha bisogno di una adeguata educazione di quelle qualità e competenze che fanno parte del carattere morale della persona. La filosofia, con il suo *ruolo euristico*,⁴⁷ ha aiutato molto la pedagogia a scoprire gli elementi salienti da prendere in considerazione nell'analizzare lo sviluppo della persona, anche dal punto di vista morale. Anche la psicologia offre la propria strumentazione concettuale che aiuta a comprendere quali sono le dinamiche interne dei processi e gli elementi costitutivi dello sviluppo del carattere dell'uomo. L'autore di questo saggio, in un altro studio più complesso,⁴⁸ sul-

⁴⁷ M. BALDACCI, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012, pp. 31-34.

⁴⁸ D. GRZĄDZIEL, *Educare il carattere. Per una pratica educativa teoricamente fondata*, Roma, LAS, 2014.

la base di epistemologia pedagogica ha cercato di arrivare ai principi orientativi per la prassi educativa. È appunto il ruolo della pedagogia,⁴⁹ in quanto disciplina metodologica,⁵⁰ realizzare il processo di mediazione⁵¹ tra le due realtà (filosofica e psicologica), ma secondo l'epistemologia propria, sia per concettualizzare teoricamente "la pratica educativa",⁵² sia per orientare la sua progettazione e realizzazione.⁵³

L'autore dello studio, di cui sopra,⁵⁴ ha definito sei principi pedagogici al fine di comprendere e orientare l'azione educativa nei processi dell'educazione del carattere. Essi sono formulati come segue: 1) l'educazione del carattere ha luogo in una comunità che vive all'interno di una tradizione di ricerca morale; 2) l'educazione del carattere mira alla vita buona e al *telos*

⁴⁹ Intendiamo qui la *pedagogia* una scienza che risulta relativamente autonoma, in quanto deve valorizzare tutto ciò che varie scienze dell'educazione possono offrire al fine di comprendere le differenti situazioni educative e poter così *intervenire* in esse con più incisività e validità, cfr. M. PELLERÉY, D. GRZĄDZIEL, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 2011, p. 14.

⁵⁰ Intendiamo la pedagogia una *disciplina metodologica* in quanto è una scienza dell'organizzazione dell'intervento educativo a tutti i livelli: sia a livello dei saperi, cioè della teoria, che a livello dell'intervento, cioè della pratica, cfr. C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 1986, p. 68.

⁵¹ La pedagogia è creata da due fonti: da un lato la psicologia e dall'altro la filosofia e l'etica; si suppone e si esige che tra i due termini estremi si interponga un'attività di mediazione intesa ad avvicinarli, affinché il reale si approssimi all'ideale e l'ideale si realizzi; ed è proprio tale attività che costituisce il momento attivo della pedagogia; questa funzione mediatrice è il compito stesso che definisce la pedagogia in quanto tale, ossia il *proprium* o lo "specifico" pedagogico, cfr. M. LAENG, *Pedagogia*, in M. LAENG, *Enciclopedia Pedagogica*, 7 voll., Brescia, La Scuola, 1989-2003, p. 8855.

⁵² Intendiamo la *pratica educativa* nel senso stretto della definizione delle *pratiche umane* elaborate da MacIntyre nella sua teoria della virtù, cfr. A. MACINTYRE, *After Virtue*, op. cit. p. 187.

⁵³ Si intende qui la pedagogia nel suo approccio pratico-progettuale: scienza pratica – l'oggetto di studio è la *pratica educativa*, e i risultati ottenuti non hanno valenza solo descrittiva, bensì anche di orientamento all'azione, non in termini prescrittivi, ma metodologici; scienza progettuale – la scienza che guida l'educatore nel progettare linee di soluzione ai problemi educativi, la scienza che orienta l'azione nella sua intenzionalità progettuale, ma non può prescriverla nella sua effettiva attuazione; la pedagogia nel suo approccio pratico-progettuale diventa quindi una «base scientifica dell'arte educativa», cfr. M. PELLERÉY, D. GRZĄDZIEL, *Educare*, op. cit., pp. 20-31.

⁵⁴ D. GRZĄDZIEL, *Educare il carattere*, op. cit.

umano; 3) l'educazione del carattere si basa sulla struttura narrativa della vita umana; 4) l'educazione del carattere si basa sulla partecipazione alle "pratiche"; 5) l'educazione del carattere si basa su un esplicito insegnamento morale; 6) l'educazione del carattere si basa sullo sviluppo degli abiti.

Per essere in linea con i suggerimenti educativi di Carr, ma anche per i limiti di spazio, qui saranno sintetizzati solo tre principi: *il principio comunitario, il principio della prassi e il principio della narrazione.*

3.1. Principio comunitario: la comunità è il milieu naturale dello sviluppo del carattere

La giustificazione del principio comunitario rimanda l'attenzione a un certo tipo di comunità che si trova nelle teorie di autori che si occupano dell'educazione del carattere. Sono le comunità con certe caratteristiche che forniscono le condizioni necessarie affinché il *telos* umano sia possibile da scoprire e da perseguire da parte dei soggetti. Il significato della comunità in questi termini è stato sottolineato fortemente da MacIntyre. La terza parte della sua definizione di virtù si riferisce appunto alla comunità e alla tradizione di ricerca morale. Per ogni soggetto la ricerca del bene e del *telos* umano incomincia tramite l'appartenenza ad una comunità particolare. È la tradizione della comunità più larga a cui appartiene la famiglia che fornisce ai soggetti i criteri e i modi per la ricerca della vita buona e del *telos*.⁵⁵

Un soggetto, quindi, non è mai in grado di ricercare il bene e il *telos* della vita da solo, in quanto individuo isolato. La visione narrativa della vita implica che la storia del soggetto sia sempre inserita nel presente e nel passato di quelle comunità da cui egli trae la sua identità. È qui che si rivela anche come fondamentale il fenomeno narrativo dell'inserimento: la storia della vita di ogni soggetto così come la storia di ogni pratica umana sono inserite sempre in un contesto sociale e nelle storie più vaste delle tradizioni. Le comunità di tradizione, cui MacIntyre si riferisce, non sono le società politiche moderne, ma le comunità particolari, di religione o di professione, le associazioni, che vivono all'interno delle moderne società liberali. È in quelle comunità che MacIntyre scopre la possibilità di una ricerca morale. Le relative analisi egli realizza in modo particolare in *Animali razionali di-*

⁵⁵ A. MACINTYRE, *After Virtue*, op. cit., p. 223.

pendenti.⁵⁶ In *Whose Justice? Which Rationality?* MacIntyre riporta inoltre i tratti della teoria tomista che si riferiscono allo sviluppo delle virtù nel contesto della comunità. L'affermazione fondamentale è che la formazione alle virtù avviene tramite le relazioni e la pratica.⁵⁷ Ogni uomo ha una naturale capacità per capire i principi della legge umana e della legge divina e ha anche una naturale inclinazione a metterli in pratica.⁵⁸ Comunque, in alcune situazioni particolari la conoscenza esplicita delle implicazioni pratiche di tali principi non è accessibile a chiunque, ma solo a chi è stato educato alle virtù da altre persone della comunità.⁵⁹ Abbà afferma a proposito che l'adesione agli scopi virtuosi rende docile il soggetto ad osservare gli esempi concreti delle persone virtuose che vivono vicine a loro. Attraverso questi esempi, vissuti o rappresentati letterariamente, l'individuo può analizzare il rapporto tra l'ideale e l'agire concreto e cercare di applicarli in modo analogo alla propria vita.⁶⁰

Non tutte le forme comunitarie create da gruppi, istituzioni o associazioni di persone sono comunque tali da offrire le condizioni sufficienti per lo sviluppo del carattere morale della persona. Basti ricordare a proposito le considerazioni di D. Carr riportate prima. B. Sichel, sviluppando questo aspetto, afferma che la forma più adatta per i processi dell'educazione morale è quella che contiene le caratteristiche della *comunità costitutiva*.⁶¹ È la comunità all'interno della quale i membri generano la loro identità, scoprono chi sono e diventano soggetti morali. Per questo ogni esperienza morale comincia con l'insediamento in una comunità primaria. Questa comunità offre una visione intuitiva del bene e della vita morale. I bambini ottengono una comprensione della morale non ancora articolata, senza averne la consapevolezza. L'individuo, circondato dai membri della comunità, innanzitutto in ambiente familiare, è partecipe della sua vita morale, apprende prima abilità esemplari e comportamenti morali e impara poi a riconoscere gli ideali rispettati. Attraverso le esperienze e l'insegnamento diretto il bambi-

⁵⁶ A. MACINTYRE, *Dependent Rational Animals*, op. cit.

⁵⁷ A. MACINTYRE, *Whose Justice? Which Rationality?*, op. cit., p. 181.

⁵⁸ *Ibid.*, pp. 177 e 179.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 180.

⁶⁰ Cfr. G. ABBÀ, *Felicità*, op. cit., p. 296.

⁶¹ B. SICHEL, *Moral Education. Character, Community and Ideals*, Philadelphia, Temple University Press, 1988, p. 125.

no acquista le prime conoscenze, la comprensione, gli abiti e le sensibilità necessarie per appartenere sempre più consapevolmente e responsabilmente alla vita della comunità. Avviene la cosiddetta immersione negli ambienti di vita i quali, da parte loro, ammaestrano le intuizioni e offrono indicazioni esplicite su come ragionare e risolvere i problemi in un campo specifico.⁶²

Gli ambienti comunitari che sintonizzano le intuizioni dei bambini sono quindi fondamentali per i processi dello sviluppo morale. Si pensi al clima, alle strutture, ai sistemi manifesti o nascosti di premi e di punizioni, ai valori vissuti e alle aspirazioni delle persone, ma, prima di tutto, ai modelli secondo cui le persone si trattano, lavorano insieme, risolvono problemi e prendono decisioni. È comunque sempre importante a riflettere se gli ambienti corrispondono ai bisogni fondamentali del bambino, se formano un tipo di comunità che si prende cura degli altri.⁶³ Infatti, la motivazione intrinseca per ottenere il successo, anche quello accademico, è più grande all'interno degli ambienti che nutrono i tre bisogni fondamentali dell'uomo: il senso di appartenenza, di competenza e di autonomia.⁶⁴

A proposito dei processi educativi progettati negli ambienti scolastici, se gli educatori e gli insegnanti utilizzano strategie adeguate e promuovono una cultura con certe caratteristiche che possano soddisfare questi bisogni fondamentali, essi facilitano sia il successo accademico che lo sviluppo morale degli allievi.⁶⁵ Sicuramente le scuole non riescono a creare comunità con tutte le caratteristiche che hanno le comunità "costitutive". Perciò esse devono collaborare strettamente con le comunità primarie, e cioè con le

⁶² Grande sostegno è dato al riguardo dalla psicologia dello sviluppo che sottolinea il significato dei sistemi ecologici e delle interazioni dinamiche tra la persona e il contesto per i processi di sviluppo della personalità, cfr. U. BRONFENBRENNER, *The ecology of human development*, Cambridge, MA, Harvard University Press, 1979; R. M. HOGARTH, *Educating Intuition*, Chicago, University of Chicago Press, 2001; R. J. STERNBERG, B. TORFF, *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2001.

⁶³ Cfr. A. BRYK, B. SCHNEIDER, *Trust in schools: A core resource for improvement*, New York, Russell Sage, 2002.

⁶⁴ E. DECI, R. RYAN, *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*, New York, Academic Press, 1985; J. S. ECCLES, *Schools, academic motivation, and stage environment fit*, in R. M. LERNER, L. STEINBERG (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology*, New York, Wiley, 2004.

⁶⁵ J. TURNER, D. NARVAEZ, G. MULLEN, *Student Perceptions of Climate Influence Character and Motivation*, Montreal, American Educational Research Association, 2004.

famiglie e le altre comunità di tipo costitutivo. Secondo B. Sichel, la scuola deve essere ponte tra la famiglia e la società. Per ricostruire questo legame la scuola deve pensare, ad esempio, come entrare in contatto con il territorio, come sensibilizzare gli studenti per i bisogni dei gruppi svantaggiati, ecc. In questo senso la scuola può realizzare anche vari tipi di programmi di educazione alla cittadinanza che hanno come obiettivo lo sviluppo della coscienza del bene comune.

Oggi le scuole rispecchiano le società pluraliste, sono cioè frequentate da studenti di diverse comunità, di diverse culture. Ci saranno quindi differenze nei valori morali degli studenti. Questo fatto non significa però che non ci possa essere accordo circa gli standard morali, i comportamenti morali e gli ideali morali. Comunque, pur non manchi l'accordo, anche nelle società moderne, circa il bisogno di promozione di certi atteggiamenti tra le giovani generazioni, questo accordo è sempre minore quando si voglia parlare su come concretamente realizzarlo. Le discussioni di questo tipo però perdono di vista la cosa principale, cioè, come si è detto prima riportando le posizioni di D. Carr, che è possibile considerare la prospettiva delle virtù come fondamento oggettivo per qualsiasi forma normativa dell'organizzazione della vita sociale, politica, religiosa e privata. Non si può non dare ragione a Aristotele e a quelli che basano la riflessione politica ed etica sul fondamento del suo pensiero, che nessuna pratica umana che non sia fondata sui principi della giustizia e della corresponsabilità, a cui si arriva tramite una riflessione responsabile e comune, e che nessuna pratica sociale che non sia fondata e sulle rispettive disposizioni della persona verso il bene proprio e il bene comune, può condurre a un fiorire umano sia individuale che sociale. Non c'è bisogno di essere un fanatico religioso per riconoscere che l'educazione dei propri figli per una certa forma di giustizia, di responsabilità, di onestà, non può che condurre a un benessere sia individuale che di qualsiasi società di cui fa parte.

Qui si suggerisce di promuovere vari momenti di incontro tra i genitori e gli educatori per constatare dove questo fondamento comune esiste. Le comunità, i genitori e le scuole possono diventare partner nel dialogo. Se non c'è questo, le scuole corrono il rischio di mantenere per se stesse il monopolio della programmazione e i genitori diventano un'opposizione che spesso combatte contro decisioni da loro non accettabili. Dall'altra parte, se organizzate bene, le scuole possono essere anche luoghi in cui fare esperienze di vita di comunità per coloro che non hanno mai avuto una qualche

esperienza della comunità primaria. In questo caso svolgono la funzione di compensazione o di ricupero e trasmettono i valori e gli ideali morali fondamentali che normalmente si sviluppano nella famiglia. Agli studenti che già inizialmente possiedono una appropriata fondazione assiologica e morale, le scuole possono fornire un ambiente adatto dove continuare la crescita e lo sviluppo.

La via per giungere a queste responsabilità consiste nel cercare di essere comunità e non soltanto istituzioni. Questa è anche la raccomandazione fatta da J. Dewey. La comunità possiede valori, tradizioni, storia e radici che fanno sì che la scuola diventi un luogo dove si forma l'identità degli studenti. Con queste caratteristiche la scuola non è più un'istituzione burocratica, ma si avvicina a quella che abbiamo chiamato una *comunità costitutiva*. Diversi simboli, riti e celebrazioni portano in sé contenuti e significati ed offrono agli studenti sensazioni ed emozioni a motivo della loro appartenenza alla comunità. In questo senso la scuola è un ambiente che fornisce modelli, offre l'immersione nella cultura e assicura l'insegnamento sia esplicito che implicito da parte di chi è più competente. Costituisce anche una specie di "tela" su cui il soggetto esprime il proprio carattere. Non si diventa virtuosi solo leggendo i libri. Il carattere si sviluppa attraverso interazioni vive con altri membri della comunità.⁶⁶ Vari autori sottolineano che il buon clima affettivo e la qualità delle relazioni contribuiscono significativamente all'efficacia di questi processi. Le persone che negli ambienti scolastici svolgono un ruolo primario sono gli insegnanti. G. Abbà precisa che sono due le modalità con cui essi esercitano la loro azione: quella a modo di *causa efficiente dispositiva* e quella di *causa esemplare*.⁶⁷ In questa prospettiva M. Pellerrey aggiunge che la forza interiore del soggetto morale per agire virtuosamente non è soltanto un dono, ma una conquista. È un vero e proprio apprendistato. E, come ogni apprendistato, esso implica in primo luogo la possibilità di osservare direttamente e attraverso forme mediate modelli di comportamento a cui ispirarsi. Modelli che sono tanto più influenti, quanto più segnati da un rapporto affettivo.⁶⁸

⁶⁶ D. NARVAEZ, *Integrative Ethical Education*, in M. KILLEN, J. G. SMETANA, *Handbook of moral development*, Mahwah, NJ, London, Erlbaum, 2006, pp. 703-732, 722.

⁶⁷ Cfr. G. ABBÀ, *Felicità*, op. cit., p. 311.

⁶⁸ M. PELLERREY, *Volli, sempre volli, fortissimamente volli. La rinascita della psicologia della volontà*, in *Orientamenti Pedagogici*, 40 (1993), pp. 1005-1017, 1015; a questo proposito

Parallelamente alle relazioni interpersonali tra studenti e insegnanti, per i processi di educazione del carattere negli ambienti istituzionali vari autori mettono in rilievo l'importanza del curriculum. William H. Schubert afferma che ogni curriculum all'interno della scuola forma il carattere degli studenti e che ogni esperienza educativa modifica in certo modo i tratti della persona.⁶⁹ Questo riguarda sia il *curricolo formale* che *quello non formale* (*nascosto*; ingl. *hidden curriculum*). I curricula scolastici non sono etichettati con il titolo di "educazione del carattere", ma comunque questa educazione avviene continuamente, Il *curriculum non formale, implicito* è dato dall'atmosfera generale vissuta, dai comportamenti dei docenti e dei dirigenti, dal sistema di relazioni personali e istituzionali.

K. Ryan aggiunge che le scuole, aiutando gli studenti a sviluppare il buon carattere, devono innanzitutto contribuire al loro sapere circa che cosa è il bene. Certamente non tutta la conoscenza e non tutte le abilità definite nel *curriculum formale* contribuiscono direttamente a questo sapere. Molte materie, però, e i temi delle lezioni di lingue o dei corsi di tipo sociale sono pieni di messaggi di tipo morale. Le storie, gli eventi e i personaggi storici, insegnati nelle scuole, sono strumenti per comprendere che cosa significa essere (o non essere) persona di buon carattere.⁷⁰ Ma, come si è detto, questo insegnamento avviene in modo particolare tramite il *curriculum nascosto* e cioè tramite la formazione personale e sociale non diretta e non formale che viene vissuta ogni giorno nelle aule, sui corridoi, negli uffici. Molti dei più profondi messaggi e interventi educativi sono comunicati appunto in questo modo non formale, implicito. La letteratura sul *curriculum nascosto* indica che, anche senza un'evidente intenzione, molti insegnamenti sono portati e comunicati attraverso le strutture e i processi delle istituzioni e at-

c'è un interessante contributo di Dreyfus - Dreyfus che fornisce un concetto degli stadi attraverso cui l'apprendista passa durante l'apprendistato morale, cfr. H. I. DREYFUS, S. E. DREYFUS, *What is morality? A phenomenological account of the development of ethical expertise*, in D. RASMUSSEN (Ed.), *Universum vs. Communitarism. Contemporary debates in ethics*, Cambridge-Massachusetts, MIT Press Edition, 1990, pp. 237-264.

⁶⁹ Cfr. W. H. SCHUBERT, *Character Education from Four Perspectives on Curriculum*, in A. MOLNAR (Ed.), *The Construction of Children's Character*, Chicago, Illinois, The National Society for the Study of Education, 1997, p. 17.

⁷⁰ K. RYAN, *Mining the Values in the Curriculum*, in *Educational Leadership*, 51 (1993), pp. 16-18.

traverso le esperienze non dirette e non formali.⁷¹ La caratteristica peculiare di questi processi è che essi, per loro natura, sono poco gestibili attraverso il *curriculum formale*, ma sono piuttosto il risultato delle relazioni e della cultura generale della scuola. Con la creazione di un ambiente con standard elevati, il *curriculum nascosto* può insegnare comunque le abitudini di diligenza e di cura per gli altri, può insegnare il rispetto e l'autodisciplina. Per questo motivo, il *curriculum nascosto*, la qualità della presenza e della capacità di comunicazione di tutti i partecipanti della vita scolastica, devono essere considerati con la stessa serietà come il *curriculum formale* scritto.

Riassumendo si può concludere quindi che il principio comunitario svolge una specie di funzione euristica nella prassi educativa. Indica dove l'educatore può trovare le fonti dei valori e delle finalità. Garantisce inoltre che ci sia una coerenza assiologica tra gli interventi educativi, soprattutto nel contesto del pluralismo e del relativismo delle società contemporanee. I problemi incontrati all'interno delle pratiche educative vengono affrontati attraverso gli interventi, nella prospettiva dalle finalità educative e del *telos*, vissuti e realizzati all'interno delle relazioni e delle comunità di appartenenza.

3.2. *Il principio della prassi: l'educazione del carattere si basa sulla partecipazione attiva alle pratiche*

Le attività e le esperienze realizzate dai soggetti in via di maturazione costituiscono quell'ambito a cui nel processo dell'educazione bisogna essere attenti in modo particolare. Questa è l'implicazione educativa che viene tratta anche dalla teoria di virtù di MacIntyre.⁷² La prima fase della sua definizione della virtù si riferisce alle pratiche che sono composte appunto dalle attività umane, che sono state socialmente stabilite ed integrate nella cooperazione e compartecipazione delle persone. Un'altra caratteristica essenziale delle pratiche è che esse possiedono *beni interni* ad esse. È possibile

⁷¹ Al riguardo si possono consultare: W. H. SCHUBERT, *Character Education from Four Perspectives on Curriculum*, op. cit.; H. A. GIROUX, D. PURPEL (Eds.), *The Hidden curriculum and Moral Education*, Berkeley, McCutchan, 1981; E. R. HOLLINS, *Culture in School Learning*, New York, Routledge, 2008; F. D. KENTLI, *Comparison of hidden curriculum theories*, in *European Journal of Educational Studies*, 1 (2009), pp. 83-88.

⁷² Cfr. A. MACINTYRE, *After Virtue*, op. cit., p. 187.

raggiungerli solo quando le pratiche sono realizzate da soggetti che hanno sviluppato le qualità del carattere e le competenze ad un alto livello di eccellenza. Questo implica che l'educazione deve intervenire in modo che questo tipo di beni sia percepito e preso adeguatamente in considerazione. È importante quindi che gli educandi abbiano presenti e sperimentino esempi di pratiche portate a questo livello. Tenendo conto del fatto che il soggetto, non essendo ancora capace di ragionare moralmente, comincia già ad agire moralmente, l'azione educativa deve servirsi di modelli attraverso cui indicare i comportamenti adeguati.

Presentando sopra il principio comunitario, abbiamo constatato che la vita morale e le azioni morali del soggetto, soprattutto nell'età infantile, si realizzano ancora prima che si sviluppino le sue capacità intellettuali di ragionamento, e che l'affettività e la conoscenza si sviluppano a partire dall'esperienza di azioni e di comportamenti. Questo implica che l'intervento e il ruolo dell'educatore, soprattutto nei primi anni di vita, valorizza la pratica, le relazioni e l'esperienza. Insegnati anche da Aristotele possiamo dire che l'uomo diventa giusto compiendo atti giusti, e diventa onesto compiendo atti onesti, in ugual modo come uno diventa chitarrista suonando, o diventa costruttore costruendo.⁷³ Compiendo le azioni il bambino è messo nella condizione di sperimentare contemporaneamente sia la volizione che i sentimenti, e, successivamente, anche la comprensione. Nelle spiegazioni di Abbà su come si forma la prudenza, si può notare che anche la ragion pratica del soggetto si sviluppa per via di esperienza. Queste intuizioni filosofiche sono confermate anche dalla psicologia odierna quando questa afferma che l'intelligenza, anche quella morale, è incorporata nell'azione.⁷⁴ È importante quindi che educatori, e prima di tutto genitori, tengano conto del valore dell'impegno attivo dei soggetti nel periodo di crescita e, quando è possibile, aiutino a percepire le azioni come esemplificazioni dei beni, quelli per esempio della bontà, della generosità, dell'onestà, che sono immanenti a una data azione. Scoprendo che certe azioni sono buone, giuste, generose in sé, l'affettività degli educandi inizierà ad inclinarsi verso di esse e si svilupperà la cosiddetta *percezione emotiva pratica*.⁷⁵

⁷³ Cfr. EN II 1, 1103a 26-1103b 2.

⁷⁴ Cfr. F. J. VARELA, *Ethical Know-How: Action, Wisdom, and Cognition*, Stanford, CA, Stanford University Press, 1999.

⁷⁵ G. ABBÀ, *Felicità*, op. cit., p. 313.

In questo senso, da una parte, i bambini si trasformano in risposta all'ambiente, ma dall'altra interagiscono e influiscono anche sull'ambiente.⁷⁶ La psicologia dimostra quanto noi costruiamo la conoscenza e la comprensione attraverso le esperienze attive. Attraverso l'esperienza costruiamo schemi e strutture generali di conoscenza, composte di concetti emozionali, cognitivi e comportamentali, che si formano e cambiano poi con esperienze ulteriori.⁷⁷ Questi schemi facilitano l'elaborazione delle informazioni, guidano l'attenzione, orchestrano la comprensione degli eventi, filtrano stimoli in accordo con quello che la persona ha imparato a stimare e a valorizzare sulla base di esperienze significative.⁷⁸

Gli schemi sono costruiti sia per esperienza incidentale sia attraverso le esperienze di insegnamento intenzionale. Nel primo caso viene a svilupparsi la mente intuitiva, nel secondo la mente deliberativa. Diventa quindi comprensibile che una bambina, la cui attenzione e i cui atteggiamenti sono ripetutamente richiamati e rivolti al benessere degli altri, sviluppi schemi diversi da un'altra la cui attenzione viene focalizzata maggiormente sul presentarsi attraente di fronte agli altri. Non per la prima volta ci accorgiamo che lo sviluppo del carattere esige un apprendistato sotto la guida di altri. Non si tratta di una obbedienza cieca nell'esecuzione di determinati atti o di una pura memorizzazione di sentenze morali, ma di una partecipazione alle pratiche, di una immersione nella rete di relazioni tra esperti e novizi nella vita morale, di un apprendimento sulla base dell'esperienza e della riflessione guidata dai genitori ed educatori. Le qualità del carattere si sviluppano così in modo naturale nella pratica della vita quotidiana e attraverso una formazione della percezione, dei desideri e degli atteggiamenti, secondo le possibilità cognitive ed affettive degli soggetti. Gradualmente, l'educando si assume sempre più la responsabilità della propria crescita e inizia anche a regolarsi sempre più autonomamente nelle varie situazioni. Dal punto di

⁷⁶ Cfr. F. J. VARELA, E. THOMPSON, E. ROSCH, *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, Cambridge, MA, MIT Press, 1991.

⁷⁷ Cfr. J. PIAGET, *The origin of intelligence in children*, New York, International University Press, 1952; J. PIAGET, *Genetic Epistemology*, New York, Columbia University Press, 1970.

⁷⁸ Cfr. E. T. HIGGINS, *Knowledge activation: Accessibility, applicability and salience*, in E. T. HIGGINS, A. W. KRUGLANSKI (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*, New York, Guilford Press, 1996, pp. 133-168; I. KIRSCH (Ed.), *How expectancies shape experience*, Washington, DC, American Psychological Association, 1999.

vista evolutivo questi aspetti vengono spiegati sia dalla psicologia che dalle neuroscienze.⁷⁹

Tra le “pratiche” appartenenti a vari ambiti, MacIntyre indica prima di tutto la pratica educativa realizzata all’interno della vita familiare.⁸⁰ La famiglia però, e i beni realizzati all’interno delle sue pratiche, hanno sempre bisogno di un sostegno da parte delle comunità di vario tipo, di cui la famiglia fa parte.⁸¹ Anche se lungo i secoli questa pratica ha modificato le sue forme, le qualità specifiche ed essenziali sono rimaste. Come ogni pratica, essa si caratterizza per un certo genere di rapporto fra coloro che vi partecipano. All’interno della famiglia i membri intessono, per natura, relazioni profonde. Le qualità personali, i valori, le virtù, che sono sempre quei beni in riferimento ai quali si definiscono i rapporti tra le persone, all’interno della famiglia svolgono un ruolo ancora più vitale. Esse configurano la qualità e la forma dei rapporti tra genitori e figli, offrono i modelli da seguire e contribuiscono così all’educazione e alla maturazione morale. Bisogna ribadire che tutte le attività dei genitori e le qualità delle relazioni con i figli svolgono un importante ruolo educativo. Quando queste sono motivate dal desiderio di realizzare beni e valori della vita familiare attraverso l’esercizio di certi atteggiamenti, come il prendersi cura, la giustizia o il rispetto, creano un ambiente naturale e adeguato per lo sviluppo del carattere dei figli. Una chiara spiegazione della dinamica di questi processi è stata offerta da W. Müller.⁸² Egli valorizza le categorie aristoteliche di *praxis* e di *poiesis* come

⁷⁹ Cfr. D. NARVAEZ, *Human flourishing and moral development: cognitive science and neurobiological perspectives on virtue development*, in L. P. NUCCI, D. NARVAEZ (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2008, pp. 310-327; D. NARVAEZ, D. K. LAPSLEY, *The psychological foundation of everyday morality and moral expertise*, in D. K. LAPSLEY, F. C. POWER (Eds.), *Character Psychology and character education*, Notre Dame, University Notre Dame Press, 2005, pp. 140-165; E. GOLDBERG, *The wisdom paradox: How your mind can grow stronger as your brain grows older*, New York, Gotham Books, 2005; P. LEWIS, *In defense of Aristotle on character: toward a synthesis of recent psychology, neuroscience and the thought of Michael Polanyi*, in *Journal of Moral Education*, 41 (2012), pp. 155-170; J. A. BARGH, M. J. FERGUSON, *Beyond behaviorism: On the automaticity of higher mental processes*, in *Psychological Bulletin*, 126 (2000), pp. 925-945.

⁸⁰ Cfr. A. MACINTYRE, *After Virtue*, op cit., pp. 189 e 227.

⁸¹ Cfr. A. MACINTYRE, *Animali Razionali Dipendenti. Perché gli uomini hanno bisogno delle virtù*, M. D’AVENIA (trad.), Milano, Vita e Pensiero, 2001, pp. 131-132.

⁸² Cfr. A. W. MÜLLER, *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*, Heusenstamm, Ontos Verlag, 2008.

chiave di lettura dell'agire educativo e dimostra che in questa prospettiva esso prende la forma di una *praxis poietica*.

Un altro tipo di pratica, che contiene tutte le dimensioni della definizione di MacIntyre, viene realizzato all'interno degli ambienti, delle organizzazioni e delle istituzioni di natura formativa. Siccome essa si svolge in un contesto segnato dalle diverse relazioni tra educatori ed educandi, e anche reciprocamente tra i soggetti stessi in formazione, essa per sua natura si caratterizza per una forte dimensione sociale. Possiamo definire questa pratica "come forma coerente e complessa di attività umana cooperativa, socialmente stabilita, che si attua in un contesto sociale caratterizzato dall'impegno educativo".⁸³

MacIntyre spiega in che cosa consiste questa pratica e perché si distingue dalla sola attività di insegnamento. Secondo lui, nella concezione comune, l'importanza delle scuole è molto ridotta. Le scuole sono considerate solo come istituzioni preparatorie in cui gli studenti devono stare finché non sono pronti a partecipare alla vita reale. Secondo la sua visione, invece, nelle scuole gli studenti dovrebbero, secondo le proprie capacità, essere già partecipi delle pratiche, dovrebbero già realizzare le attività reali della letteratura o della poesia, delle arti, della scienza, dell'impegno sociale. Le attività della scuola dovrebbero essere riconosciute non solo come processi preparatori a cui bisogna partecipare con impegno e fatica, ma anche come forme genuine, anche se limitate, di uno sviluppo culturale, in cui fiorisce una varietà di pratiche.⁸⁴ Ricordiamo la visione di J. Dewey, secondo cui le scuole devono svolgere un ruolo reale nella costruzione e nella trasformazione della società. Dobbiamo riconoscere che anche MacIntyre, con la sua propensione a concepire le scuole come facenti parte delle pratiche reali, è molto vicino a questa idea.

3.3. *Principio narrativo: l'educazione del carattere si basa sulla struttura narrativa della vita umana*

La narrazione può essere concepita come articolazione razionale dell'esperienza storica, sociale e culturale che il soggetto realizza per garantirsi la

⁸³ M. PELLERÉY, D. GRZĄDZIEL, *Educare*, op. cit., p. 49.

⁸⁴ Cfr. A. MACINTYRE, J. DUNNE, *Alasdair MacIntyre on Education: In Dialogue with Joseph Dunne*, in *Journal of Philosophy of Education*, 36 (2002), pp. 1-19.

comprensione dell'esistenza propria ed altrui.⁸⁵ In questa prospettiva, l'affermazione di MacIntyre che la vita umana è di carattere narrativo significa in primo luogo sottolineare la storicità dell'esistenza umana.⁸⁶ L'uomo è autore e narratore della propria storia di vita. La sua vita concepita come un tutto, con una sua identità e continuità, ha una sua unità narrativa. Da essa le singole azioni, che hanno un carattere storico, ricavano il loro significato e sono intelligibili per il soggetto stesso e per gli altri. L'esistenza umana è storica perché si svolge nel tempo, ma il suo senso si rivela attraverso la narrazione della vita.

Dal punto di vista educativo, il soggetto che si trova nel periodo della crescita deve raggiungere la coscienza che all'interno della propria storia di vita egli non è soltanto attore, ma è anche il suo autore. Ciò che egli è in grado di fare e di dire come attore dipende dal fatto che è sempre anche coautore responsabile delle sue narrazioni. Deve intendere le proprie attività come momenti della sua storia reale, come una narrazione messa in atto di cui egli è sempre il primo responsabile. MacIntyre lo chiarisce ulteriormente in modo analogo: «L'uomo, nelle sue azioni e nella sua prassi come nelle sue funzioni, è essenzialmente un animale che racconta storie. È un narratore di storie che aspira alla verità; non lo è per essenza, ma lo diventa attraverso la sua storia. Però la questione centrale per gli uomini non riguarda il loro ruolo di autori. Posso rispondere alla domanda: 'Che cosa devo fare?', solo se sono in grado di rispondere alla domanda preliminare: "Di quale storia o di quali storie mi trovo a far parte?"».⁸⁷

Ampliando la prospettiva da quella individuale, a quella più globale, bisogna dire che non esiste alcun modo per comprendere qualsiasi società, inclusa la nostra, se non attraverso l'insieme delle storie che fanno parte del suo passato e del suo presente. Anche per comprendere i principi su cui si basa l'educazione in qualsiasi società o comunità, non si può prescindere dalle narrazioni che riportano le loro storie. J.A. Ven afferma che, nel corso delle nostre interazioni con i contemporanei, con i predecessori e con i successori, la lingua, come strumento di narrazione, ha un ruolo chiave

⁸⁵ M. MATTEINI, *MacIntyre e la Rifondazione dell'Etica. La crisi delle ideologie e della morale e il ricupero del finalismo etico come "bene comune"*, Roma, Città Nuova Editrice, 1995, pp. 86 e 110.

⁸⁶ Cfr. A. MACINTYRE, *After Virtue*, op cit., p. 215.

⁸⁷ *Ibid.* p. 216.

nella formazione del carattere e le storie che le persone raccontano di se stesse sono decisamente centrali per i processi educativi.⁸⁸ La conoscenza e la partecipazione alle storie, sia come agente attivo che passivo, stimola lo sviluppo dell'identità della persona, aiuta a scoprire alcune sue dimensioni sospese e trasformarne altre.

Da questo punto di vista anche MacIntyre spiega il concetto concomitante di soggettività (*selfhood*) e il concetto dell'io (*self*) la cui unità risiede nell'unità di una storia di vita vissuta e narrata.⁸⁹ Egli lega il concetto di identità personale al concetto di azione, che è sempre un episodio della storia vissuta in concreto. Il concetto narrativo della soggettività richiede, da un lato, che ciascun "io" sia quello che gli altri possono ritenere che sia nel corso della sua propria storia di vita; ciascun "io" deve essere il *soggetto* responsabile di una storia che è sua e non quella di un altro. L'altro lato della soggettività narrativa è correlativo al primo. Ciascun "io" non è soltanto responsabile, ma è anche uno che può sempre interrogare gli altri circa la loro responsabilità e può metterli in questione. Ciascun "io" fa parte della storia di altri come gli altri fanno parte della sua storia. Senza la responsabilità di ciascuno, la serie di eventi che costituiscono tutte le narrazioni sarebbe priva della continuità necessaria per rendere intelligibile sia le narrazioni che le azioni che le costituiscono. L'identità del soggetto morale non può essere spiegata indipendentemente e separatamente dalle narrazioni di cui egli fa parte. Non può essere costruita neppure senza i tentativi di assumere la responsabilità della propria storia di vita che sta in interazione con le storie degli altri.

Trattando del concetto di identità personale, che è legato al concetto di azione, non si può prescindere dai contesti, dalle storie e dalle tradizioni in cui il soggetto è inserito. Per contesto sociale MacIntyre intende ciò che è stato spiegato prima con il concetto di "pratica". Le pratiche hanno una loro storia al cui interno sono collocate le storie dei singoli soggetti. Senza questo contesto la storia del soggetto individuale sarebbe inintelligibile. Il legame tra l'esistenza del soggetto e il contesto storico e sociale è intrinseco. Questo implica che per la formazione e la crescita effettiva della soggettività morale bisogna disporre di un contesto appropriato. Entrando in relazioni

⁸⁸ Cfr. J. A. VEN, *Formation of the Moral Self*, Grand Rapids, Michigan/Cambridge, Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1998, p. 358.

⁸⁹ Cfr. A. MACINTYRE, *After Virtue*, op cit., pp. 205 e 218.

profonde con le persone che ne sono parte, partecipando alle loro attività, ai lavori, alle celebrazioni, alle tradizioni, il soggetto in crescita ha la possibilità di imparare e di vivere quello che fa da fondamento assiologico alla tradizione di cui per nascita e per educazione fa parte. Una delle osservazioni di MacIntyre è che raccontare storie, o la storia in genere, può avere un valore non soltanto informativo, ma, e forse prima di tutto, educativo. Le storie delineano le forme sulle quali l'educando può fare affidamento per conoscere cosa deve fare, cosa gli accadrà e quali conseguenze ci saranno per la sua ulteriore credibilità e per il suo posto nel mondo. Le storie e i racconti sono azioni le quali modellano e costruiscono relazioni, mettono ordine tra le scelte e prefigurano le conseguenze. Esse strutturano le modalità con le quali l'educando sceglie che cosa fare e rendono possibile la rivalutazione di ciò che ha già fatto. Esse collocano la sua morale nel tempo e nel contesto, in relazione con altre persone, senza cui la sua vita non sarebbe intelligibile.

Qui possiamo riportare anche la spiegazione di J. Day (1995), riguardante l'attualità del termine *authoring* e cioè "dell'essere autore di".⁹⁰ Il momento in cui l'essere umano comincia ad esprimersi liberamente, parlando o scrivendo, è l'inizio del suo essere autore. Le modalità secondo le quali diventiamo autori della nostra vita hanno molto a che fare con ciò che noi pensiamo, con ciò che noi sentiamo e con ciò che noi facciamo. L'origine di ciò si trova nell'attuale contesto storico delle relazioni e delle interazioni sociali. Le relazioni con gli altri e i processi psicologici che le accompagnano vengono interiorizzati e diventano relazioni e processi psicologici interni e propri. Le sempre più numerose "voci" diverse che un individuo sente – quella della madre, degli amici, degli insegnanti, dei media, quelle incontrate nei testi di storia – sono composte di parole, di linguaggio, di varie forme di discorso, ed esse sono veicoli di significati e di valori che vengono poi interiorizzati e impegnati in un costante e reciproco dialogo interiore. In questo modo emerge un soggetto umano, la cui personalità morale sta sempre in relazione con gli altri, con il passato e con il presente. Il suo "io morale" è costituito dal mondo morale storico trasmesso a lui per mezzo delle relazioni e del linguaggio. In questo senso J. Day, appoggiandosi sulle teorie di Bakhtin, Vygotsky, Wertsch e Tappan, afferma che ogni forma di linguaggio è molto più di carattere formativo che informativo.

⁹⁰ J. M. DAY, *Sviluppo, educazione e personalità morale*, in *Pedagogia e Vita*, 53 (1995), pp. 31-48.

Il principio narrativo dell'educazione vuole enfatizzare quindi la responsabilità del soggetto per la propria storia di vita che è in dialogo con le storie di altri soggetti, quelle del passato e quelle contemporanee. Gli insegnanti sono invitati a considerare gli studenti come partecipanti, ricchi di storia, alla costruzione di una visione morale propria e contestualizzata nella complessità sociale. La trasmissione delle conoscenze non è sufficiente come forma del processo educativo. L'insegnante invece come ascoltatore, chiarificatore, co-partecipe in una storia che si costruisce progressivamente e la cui fine è ancora da narrare, costituisce l'elemento importante nel processo dell'educazione morale. L'autobiografia e la vita vissuta insieme, la relazione e il dialogo, risultano le forme più adatte per la formazione del carattere, e sembrano essere molto significative per lo sviluppo delle sue qualità morali.

Il principio dell'unità narrativa della vita umana può essere analizzato nella prospettiva della tassonomia di G. Bateson circa i livelli logici dell'apprendimento e della formazione.⁹¹ Si pensi, ad esempio, al concetto di *deuteroapprendimento* che riguarda la formazione delle abitudini, e al concetto dell'*apprendimento tre* che riguarda la possibilità di modificare tratti abitudinali formati in precedenza. Ciascuno di questi livelli corrisponde a una varietà di processi psicologici. Nel caso di *deuteroapprendimento*, le proprietà della relazione individuo-ambiente, soprattutto quando questa è costante e prolungata, sono di fondamentale importanza per lo sviluppo degli abiti. L'avvertenza delle contraddizioni che si possono verificare nella vita del soggetto a causa dei risultati di apprendimento sul livello due (*deuteroapprendimento*), che sono non adeguati o non adattivi per il contesto, è una condizione buona per avviare l'apprendimento di terzo ordine "*l'apprendimento tre*". È un tipo di apprendimento che può significare una profonda ristrutturazione del modo di vedere le cose e di rapportarsi col mondo.⁹² Così, il soggetto, nel corso del suo sviluppo, può prendere decisioni non solo autonome e consapevoli, ma anche libere dai vincoli passati e presenti, provenienti sia dagli altri che da se stesso. Può, ad esempio, modificare gli abiti formati precedentemente riguardo al proprio sé e al proprio futuro. Questo

⁹¹ Cfr. G. BATESON, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1997; G. BATESON, *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1999; M. BALDACCI, *La pedagogia come attività razionale*, Roma, Editori Riuniti University Press, 2007, p. 60; M. BALDACCI, *Trattato di pedagogia generale*, Roma, Carocci, 2012, p. 131.

⁹² M. BALDACCI, *La pedagogia come attività razionale*, op. cit., p. 65.

non significa niente altro che determinare consapevolmente le proprie scelte e diventare così autore autonomo e responsabile della propria storia di vita.

Nella prospettiva del principio narrativo che vede la vita come unità in via di continua costruzione, questo implica, come suggerisce D. Carr che uno degli obiettivi fondamentali dell'educazione morale dovrebbe essere anche lo sviluppo della capacità di auto-determinazione e di auto-gestione.⁹³ Nelle scelte e nelle azioni, negli orientamenti e nell'organizzazione del tempo, gli individui dovrebbero affrontare la domanda fondamentale: "Chi dovrei essere?". Dovrebbero essere dotati di strumenti e di condizioni per esercitare le competenze e le abilità per sperimentare l'auto-efficacia e l'auto-regolazione.⁹⁴

Ovviamente, solo la capacità di auto-gestirsi o solo lo sviluppo degli abiti virtuosi non bastano per l'educazione alla cittadinanza consapevole e responsabile nelle società di oggi. Ancora un'altra volta possiamo richiamarci quindi ad Aristotele, per cui la chiave per il pieno sviluppo morale della persona consisteva nell'acquisizione della competenza intellettuale specifica che è legata al ragionamento, e che è la *phronesis* e la saggezza pratica. Nell'Etica Nicomachea questa competenza è distinta da altri tipi di competenze, in quanto essa riguarda la capacità di deliberazione e di prendere decisioni nel dominio morale.⁹⁵ Nel contesto dell'educazione alla cittadinanza, secondo D. Carr, lo sviluppo di questa competenza potrebbe essere considerata come iniziazione nei vari modi del discorso pubblico, nella formulazione delle regole e delle procedure di funzionamento nelle società democratiche.⁹⁶ Questo tipo di sostegno potrebbe costituire una proposta moderna dell'educazione che in vari modi può permeare il curriculum scolastico promuovendo sia le conoscenze circa i processi politici e sociali, sia le competenze della democratica convivenza e della partecipazione.

Riassumendo la presentazione dei principi, cioè del principio *comunitario*, del principio della *prassi*, e del principio dell'*unità narrativa*, bisogna dire che essi sono costruiti da quello che è fondamentale per la pedagogia:

⁹³ Cfr. D. CARR, *The moral roots of citizenship*, op. cit., p. 452.

⁹⁴ Cfr. B. J. ZIMMERMAN, S. BONNER, R. KOVACH, *Developing selfregulated learners*, Washington, DC, American Psychological Association, 2002.

⁹⁵ Cfr. EN VI 5, 1140b 4-5; EN VI 13, 1144b 30-32.

⁹⁶ Cfr. D. CARR, *The moral roots of citizenship*, op. cit., p. 453.

non solo descrivere la realtà, ma anche costruirla, trasformarla in modo attivo, consapevole e responsabile in una data direzione.⁹⁷ Questo è possibile quando alle pratiche partecipano sia gli educatori che gli educandi, quando sia gli uni che gli altri cercano di contribuire, a seconda dei ruoli propri, anche al loro sviluppo.

4. L'educazione salesiana alla cittadinanza nella luce dei principi dell'educazione del carattere

Nel primo paragrafo abbiamo visto quanto le forme educative promosse da don Bosco in vista della preparazione dei ragazzi per la vita adulta (l'istruzione scolastica, la formazione professionale e la vita morale permeata dalla fede in Dio) includevano già in modo proprio sia l'educazione del carattere, sia l'educazione alla cittadinanza. La loro abbondante elaborazione storica troviamo nelle pubblicazioni degli studiosi come Pietro Braido, Pietro Stella, José Manuel Prellezo, Aldo Giraudo e altri. Tenendo conto delle argomentazioni di D. Carr circa la validità del concetto di carattere per l'odierna educazione alla cittadinanza, e prendendo in considerazione i principi pedagogici circa i processi educativi del carattere, è possibile riprendere adesso almeno alcune intuizioni educative di don Bosco, incluse nell'ideale dell'*onesto cittadino*, e presentarle nella prospettiva più recente, tenendo conto dello stato odierno di conoscenze sul carattere dell'uomo e sulle società moderne. Qui, a modo di esempio, indicheremo solo alcune prospettive, che potranno essere riprese e sviluppate in modo più attento e più completo nel futuro.

4.1. Principio comunitario

È nota la preoccupazione di don Bosco per gli ambienti educativi segnati dalle relazioni positive tra gli educatori e gli educandi. P. Braido, riferendosi a H. Bouquier, non esita a coniare al riguardo il termine *pedagogia d'ambiente*, con cui sottolinea l'importanza dello stile di famiglia e del significato di diversi ruoli nella comunità educativa di Valdocco dell'Ottocento.⁹⁸ Si

⁹⁷ Cfr. M. BALDACCI, *Trattato di pedagogia generale*, op. cit., p. 34.

⁹⁸ P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di Don Bosco*, op. cit., p. 305.

riportano spesso al riguardo le espressioni come ad es.: «Che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati» (dalla *Lettera da Roma* ai salesiani di Valdocco del 10 maggio 1884).⁹⁹ Altro aspetto importante riguardava lo sviluppo dell'identità morale e cristiana dei giovani. A tale scopo la comunità educativa protetta dagli influssi negativi costituiva l'ambiente importante nella pedagogia di don Bosco.

Ovviamente, sia gli aspetti relazionali tra educatori ed educandi, che quelli evolutivi riguardo alla formazione della soggettività degli educandi, devono rispettare la sensibilità e le problematiche che oggi in questo contesto spesso si incontrano o sono state sviluppate dalle relative discipline. Un utile punto di partenza a questo riguardo presenta P. Braido nel testo "Problemi adolescenziali irrisolti".¹⁰⁰ Come abbiamo visto, un importante prospettiva al riguardo offre anche MacIntyre, mentre parla dei processi di costituzione dell'identità personale e del perseguimento del *telos* umano.

Il principio comunitario considerato dalla prospettiva moderna dovrà affrontare però non solo aspetti già presenti nella pedagogia di don Bosco, ma deve aprirsi anche alle realtà nuove, totalmente assenti nell'Ottocento. I giovani di oggi partecipano non solo alle comunità "classiche", ma anche a quelle esistenti in così detti "non luoghi".¹⁰¹ M. Augé afferma che gran parte dell'educazione odierna avviene più in questi spazi nuovi che in quelli tradizionali, come la famiglia, la scuola, la parrocchia. Questi nuovi spazi di incontro diventano il terreno sul quale avviene la socializzazione nei periodi di maturazione e rappresentano quindi una scuola reale e parallela.¹⁰²

Nel primo paragrafo abbiamo presentato anche quanto per don Bosco era importante la dimensione religiosa. Essa costituiva una delle parti più importanti dello sviluppo integrale della persona e rappresentava, inoltre, un importante riferimento assiologico per la vita nella società. Riportando al riguardo le posizioni di D. Carr, abbiamo detto che il concetto della virtù non deve essere legato a qualunque prospettiva particolare religiosa

⁹⁹ P. BRAIDO (a cura di), *Don Bosco Educatore. Scritti e testimonianze*, op. cit., pp. 369, 381.

¹⁰⁰ P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di Don Bosco*, op. cit., pp. 284-287.

¹⁰¹ C. NANNI, *Saggi di pedagogia salesiana*, Roma, IFREP, 2009, p. 22.

¹⁰² M. AUGÉ, *Non luoghi*, Milano, Elèuthera, 1993; si veda anche Z. BAUMAN, *La vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

o filosofica. Abbiamo sottolineato, però, che le condizioni migliori per lo sviluppo delle virtù sono create dagli ambienti familiari e dalle comunità. Se in questa sede parliamo dei contesti educativi salesiani, è naturale quindi che per questi ambienti la religione rappresenti anche un elemento fondamentale da tenere presente nei processi educativi. Nel secondo paragrafo, citando Abbà, abbiamo detto che nelle odierne società liberali, proprio perché libere, ci deve essere posto per le comunità particolari di religione, tenendo conto ovviamente anche del fatto che l'unica etica della perfezione umana trova diversa realizzazione all'interno della comunità all'interno della società politica più vasta. Sia le piccole comunità, a cui abbiamo accennato con MacIntyre e con altri autori, sia le grandi società democratiche, di cui parla Dewey nel contesto dello sviluppo del carattere morale delle persone, hanno funzioni diverse, ma sempre necessarie, nella realizzazione personale dei cittadini.

In questo contesto bisogna sottolineare che la religione è stata sempre presente nella civiltà umana nel corso dei secoli. Le statistiche suggeriscono che, per più di quattro quinti della popolazione mondiale essa continua ad essere l'aspetto importante nel definire se stessi.¹⁰³ Nell'interesse dell'educazione alla cittadinanza sarà quindi sempre importante non ignorare questo fatto, perché lì si trovano profondi sorgenti della partecipazione attiva e trasformativa riguardo al bene e al male. Brian Gates afferma che l'etica e la religione (non solo cristiana), pur mantenendo una loro autonomia e distinzione teorico-concettuale, stanno in una relazione endemica e che sia le loro radici che le implicazioni nella vita concreta si intrecciano dandosi un mutuo supporto e sollecitazione.¹⁰⁴ Siccome, come abbiamo visto, l'etica delle virtù si caratterizza di un certo universalismo, non legato ai sistemi normativi particolari, essa può essere presa in considerazione come prospettiva di riferimento educativo anche nei contesti interculturali e multi-religiosi in cui vivono i cittadini delle odierne società complesse. Le scuole salesiane non raramente sono frequentate dagli allievi di varie confessioni o religioni.

¹⁰³ D. B. BARRETT, G. T. KURIAN, T. M. JOHNSON (Eds.), *World Christian encyclopedia. A comparative survey of churches and religions in the modern world* (2 ed.), New York, Oxford University Press, 2001.

¹⁰⁴ B. E. GATES, *Religion as cuckoo or crucible: beliefs and believing as vital for citizenship and citizenship education*, in *Journal of Moral Education*, 35 (2006) 4, pp. 571-594, pp. 587 e 588.

4.2. Principio della prassi

L'oratorio nei tempi di don Bosco, per la sua esemplarità, è considerato in varie pubblicazioni come il *laboratorio pedagogico* di Torino-Valdocco.¹⁰⁵ Lo stesso don Bosco lavorava con i giovani, parlava con gli educatori e in questo modo creava ogni giorno una cultura pedagogica vissuta. Condivideva le proprie idee, convinzioni, suggerimenti, cosicché tutti erano educatori, ma anche nello stesso tempo apprendisti e soggetti del reale discorso pedagogico. Gli intensi processi formativi si attualizzavano e realizzavano nell'ambiente che oggi sarebbe definito come *comunità della pratica professionale*¹⁰⁶ o forma dell'*apprendimento esperienziale*.¹⁰⁷ I processi formativi che qui avvengono sono comunque da considerare non solo dal punto di vista dell'acquisizione delle competenze di natura metodologica o operativa, ma, se non prima di tutto, dal punto di vista umano, personale, morale. Per studiare le profonde dinamiche formative possono essere valorizzati i concetti di Polanyi che si riferiscono a così dette conoscenze tacite (*tacit knowledge*).¹⁰⁸ Esse non si possono comunicare o acquisire se non attraverso le interazioni personali con quelli che le possiedono. Un approfondimento di questi processi in vista dell'educazione del carattere dal punto di vista cognitivo, affettivo e comportamentale, si può trovare nello studio menzionato già prima,¹⁰⁹ qui invece, per indicare la ricchezza e la complessità degli apporti odierni, ne sintetizzeremo solo alcuni aspetti scelti.

Di grande aiuto concettuale per studiare le dinamiche educative e assiologiche del principio della prassi saranno sicuramente le due categorie aristoteliche dell'agire umano *praxis* (la categoria etico sociale) e *poiesis* (la

¹⁰⁵ P. BRAIDO, *Un 'nuovo prete' e la sua formazione culturale secondo Don Bosco*, op. cit., pp. 40-41.

¹⁰⁶ E. WENGER, *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006, p. 88. Vedi anche: E. WENGER, R. McDERMOTT e W. M. SNYDER, *Coltivare comunità di pratica*, Milano, Guerini, 2007.

¹⁰⁷ Vedi D. A. KOLB, *Experiential Learning*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984.

¹⁰⁸ Vedi M. POLANYI, *The Tacit Dimension*, Chicago, University of Chicago Press, 2009; M. POLANYI, *La conoscenza personale*, Milano, Rusconi, 1990; ID., *La conoscenza inespresa*, Roma, Armando, 1983. M. Polanyi ha introdotto il concetto delle conoscenze tacite nella filosofia e nella scienza (*tacit knowledge*) affermando che «noi sappiamo più di quanto sappiamo dire».

¹⁰⁹ Cfr. D. GRZĄDZIEL, *Educare il carattere*, op. cit.

categoria produttivo-tecnica).¹¹⁰ Queste due componenti implicano la necessità di sviluppare due rispettivi tipi di competenze, che sono virtù, da una parte, e abilità operative, dall'altra. Le prime si riferiscono al soggetto stesso e alla sua moralità, le seconde sono necessarie per il lavoro professionale o qualsiasi tipo di attività pratica.

In linea con questa prospettiva filosofica si trova la proposta pedagogica di Thomas Lickona e di Matthew Davidson. Essi considerano il carattere della persona da due diversi, ma complementari, punti di vista: della dimensione morale e della dimensione performativa (ingl.: *moral character and performance character*).¹¹¹ Sulla base delle ricerche condotte nelle scuole, gli autori hanno avvertito che le qualità morali del carattere degli studenti, come l'onestà, la responsabilità o il rispetto, non si possono educare e sviluppare separatamente da quello che si fa ordinariamente a scuola, e cioè separatamente dallo studio e dall'impegno. La diligenza, la perseveranza, come qualità relative al rendimento scolastico, si intrecciano strettamente con le qualità morali, quali la responsabilità e l'onestà. Essi suggerirono quindi che il carattere della persona deve essere considerato in modo complementare, cioè, sia dal punto di vista delle eccellenze morali, che dal punto di vista delle competenze nello studio e nel lavoro.

David Shields, accettando questa prospettiva, suggerisce di aggiungere ad essa ancora un terza dimensione del carattere, relativa all'impegno civile e al lavoro per il bene comune nella società. Secondo lui, se il carattere morale è in linea con le qualità proprie delle relazioni tra le persone e il carattere performativo si riferisce a una competente realizzazione del lavoro, il carattere civile si riferirebbe ai ruoli che il soggetto dovrebbe svolgere nella comunità locale, nazionale e globale.¹¹² In questo ambito un interessante progetto di ricerche è realizzato da anni con il nome *Good Work* da autori come Gardner, Csikszentmihalyi e Damon. Una delle conclusioni

¹¹⁰ Cfr. EN VI 4, 1140a 1-5.

¹¹¹ Cfr. Th. LICKONA – M. DAVIDSON et al., *Smart & good high schools: integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond*, Cortland, N.Y, Washington, D.C., Center for the 4th and 5th Rs/Character Education Partnership, 2005.

¹¹² Cfr. D. L. SHIELDS, *Character as the aim of education*, in *Phi Delta Kappan*, 92 (2011), pp. 48-53; J. TORNEY-PUTRA, S. VERMEER-LOPEZ, *Developing Citizenship Competencies from Kindergarten through Grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators*, Denver, Education Commission of the States and National Center for Learning and Citizenship, 2006.

più evidenti è appunto che esiste una stretta relazione tra il buon lavoro e l'etica.¹¹³

In riferimento ai processi educativi che avvengono nelle istituzioni scolastiche o nelle strutture formative, A.W. Müller, tenendo conto delle categorie aristoteliche *praxis* e *poiesis*, distingue tra processi di formazione (*Bildung*) e di istruzione (*Ausbildung*).¹¹⁴ Con l'insegnamento, la scuola e i centri di formazione professionale contribuiscono ugualmente a entrambe: sia alla formazione che all'istruzione degli studenti, e così, anche al pieno sviluppo e al compimento della persona (ingl. *flourishing*). Secondo Müller, la *Bildung* mira a formare l'orientamento e la stabilità della volontà della persona, cioè le strutture del carattere e le strutture motivazionali. La *Ausbildung*, in un certo grado, ha una qualifica strumentale. Essa, insieme con la formazione professionale, è orientata a sostenere la persona nell'acquisire competenze per essere in grado di agire e di fare le cose.¹¹⁵

In prospettiva di concetti e di teorie riportate sopra risulta più chiaro, perché nel primo paragrafo, nel contesto dell'educazione alla cittadinanza, abbiamo delineato la preoccupazione di don Bosco per lo sviluppo integrale della persona, sia dal punto di vista umano che quello professionale. Diventa anche più evidente, come il suo impegno educativo superava solo l'interesse per quelli che si trovavano nelle sue istituzioni educative, e riguardava anche il bene della società intera. Questo aspetto è stato sottolineato fortemente da vari relatori al Congresso Storico Salesiano, svoltosi proprio nel mese di novembre del 2014 a Roma in occasione del bicentenario della nascita di don Bosco.¹¹⁶

4.3. Principio narrativo

Giuseppe Ramello, recensore della *Storia ecclesiastica* scritta da don Bosco, così intuisce il suo metodo e lo scopo prefisso: «Convinto egli del gran

¹¹³ Cfr. H. GARDNER – M. CSIKSZENTMIHALYI – W. DAMON, *Good Work: When excellence and ethics meet*, New York, Basic Books, 2001.

¹¹⁴ A. W. MÜLLER, *Produktion oder Praxis? Philosophie des Handelns am Beispiel der Erziehung*, Heusenstamm, Ontos Verlag, 2008, pp. 183-184.

¹¹⁵ *Ibid.*, pp. 188-189.

¹¹⁶ Cfr. Atti (in preparazione), *Sviluppo del carisma di don Bosco fino alla metà del secolo XX*, Congresso Internazionale di storia salesiana, Roma, 19 – 23 novembre 2014.

principio educativo, doversi cioè illuminare la mente per rendere buono il cuore, tutta aggirò la narrazione su questo perno». ¹¹⁷ Don Bosco stesso incluse poi questa indovinata espressione nella *Prefazione* del suo altro libro sulla catechesi narrativa, la *Storia sacra*: «In ogni pagina ebbi sempre fisso quel principio: illuminare la mente per rendere buono il cuore». ¹¹⁸ Nella prospettiva di queste espressioni bisogna leggere tutta l'attività editoriale di don Bosco. Essa comprendeva una quantità innumerevole di lettere, riviste, libri, biografie e altri scritti. Anche se è evidente la strumentalizzazione educativa di queste opere, esse costituiscono una testimonianza della consapevolezza di don Bosco circa il potenziale educativo e formativo che le forme narrative rappresentano. ¹¹⁹

La pedagogia odierna però deve lasciarsi guidare dal *principio della narrativa* non solo riguardo alla forma tradizionale dei testi. Deve studiare anche tutto il potenziale, sia positivo che negativo, che portano con sé le nuove tecnologie, sia dal punto di vista di accesso alle infinite fonti, che dal punto di vista della comunicazione e di produzione di conoscenze e di informazioni. Esse portano sempre e in modo immutabile certi significati e valori. Sarebbero da studiare quindi i significati delle accezioni, come, ad esempio, *nativi digitali* ¹²⁰ o *un nuovo continente digitale*. ¹²¹ Nella loro luce sarebbe da ripensare il significato della nuova cittadinanza, nella realtà in cui le frontiere politiche non costituiscono più barriere per le relazioni interpersonali e scambi culturali. In questo mondo, che sembra essere sottoposto ai rapidi cambiamenti sociali, tecnologici e assiologici, tanto di più rimane attuale la

¹¹⁷ G. RAMELLO, *L'educatore Primario. Giornale d'educazione ed istruzione elementare*, 1 (1845) N° 34, 10 dicembre, p. 575, cit. in: P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. I, Roma, LAS, 2003, p. 209.

¹¹⁸ G. BOSCO, *Storia sacra per uso delle scuole unita ad ogni stato di persone...* Torino, tip. Paravia e comp. 1847, p. 7, OE III 7, cit. in: P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. I, Roma, LAS, 2003, p. 209.

¹¹⁹ Circa il ruolo pedagogico delle biografie, ad esempio, si può leggere in: P. BRAIDO, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, vol. I, Roma, LAS, 2003, p. 548-552.

¹²⁰ P. C. RIVOLTELLA, *Nativi digitali, media e nuove tecnologie*, in G. CHIOSSO, *Luoghi e pratiche dell'educazione*, Milano, Mondadori, 2009, pp. 87-105.

¹²¹ Benedetto XVI papa, Messaggio per la XLIII Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali. *Nuove tecnologie, nuove relazioni. Promuovere una cultura di rispetto, di dialogo, di amicizia*, Domenica, 24 maggio 2009, in http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/messages/communications/documents/hf_ben-xvi_mes_20090124_43rd-world-communications-day_it.html acc. 03.01.2015.

prospettiva di MacIntyre circa la necessità di garantire al soggetto una unità narrativa nel corso di sviluppo della propria identità. Rimane attuale la sua affermazione circa il *telos*, che non è mai determinato in partenza, ma il cui ruolo è conferire comunque l'unità alla vita.¹²²

Varie forme letterarie e dell'arte, che fanno parte naturale dei percorsi scolastici, possono fornire ricche risorse con significati di natura normativa, morale e culturale. Non solo Aristotele sottolineava il loro significato educativo, ma anche autori recenti, come MacIntyre, Bruner, Ricoeur, mettono in rilievo il potenziale della narrativa in vista di una maggiore comprensione, sia di se stessi che dell'agire individuale e sociale. Esse costituiscono una risorsa importante per l'acquisizione della saggezza pratica che si caratterizza per un insieme di conoscenze che sono portatori di senso, di significato e di concreta attualizzazione. I significati inclusi nelle forme narrative, essendo sempre incarnate in una qualche storia reale o immaginativa, non si caratterizzano di quell'astrattezza, di cui si caratterizzano i secchi principi normativi, che per gli educandi in varie fasi di sviluppo possono rappresentare anche un ostacolo significativo per trovare motivazione e interesse per impegnarsi personalmente. Non senza significato sono qui anche le emozioni che accompagnano l'interazione e l'impegno personale con le storie lette o osservate.

5. Conclusione

Affermando che la prospettiva dell'educazione del carattere può essere valorizzata nei processi dell'educazione alla cittadinanza, bisogna comunque notare che le basi teoriche e le prospettive pratiche di questi due concetti non si sovrappongono idealmente e non possono essere considerate come due nomi degli stessi processi educativi. Mentre l'educazione del carattere si concentra maggiormente sui concetti morali, anche se in prospettiva sia personale che sociale, l'educazione alla cittadinanza sottolinea le conoscenze e gli atteggiamenti nella prospettiva dei processi di vita pubblica, politica e governativa. Mentre l'educazione del carattere accentua di più la morale nella prospettiva personale, l'educazione alla cittadinanza si interessa di più della morale nella prospettiva pubblica. Comunque, tutte e due sono inte-

¹²² Cfr. A. MACINTYRE, *After Virtue*, op cit., p. 219.

ressate allo sviluppo delle qualità e delle competenze delle persone che sono necessarie per una responsabile e pacifica convivenza nelle moderne società democratiche, pluralistiche e interculturali.

Nel presente saggio abbiamo evidenziato, quanto le idee originali di don Bosco, sviluppate e realizzate poi in varie parti del mondo, anche se espresse in termini diversi, possono essere attuali anche oggi e possono dare orientamento agli educatori nel loro impegno per il bene delle persone e delle società. In maniera precisa lo ha costatato nel 1997 don Juan Vecchi, precedente Rettor Maggiore della Congregazione Salesiana: «Le povertà e l'emarginazione non sono un fenomeno puramente economico, ma una realtà che tocca la coscienza delle persone e sfida la mentalità della società. L'educazione è dunque un elemento fondamentale per la loro prevenzione e per il loro superamento ed è pure il contributo più specifico ed originale che, come salesiani, possiamo dare».¹²³ In questo contesto, la prospettiva teorica dell'educazione del carattere può offrire alla pedagogia salesiana un contributo interessante. Può aiutare a definire dei principi orientativi per quanti intendono continuare oggi la tradizione salesiana originaria dell'educazione alla cittadinanza nelle società moderne.

¹²³ J. E. VECCHI, *Si commosse per loro (Mc 6,34)*, in *Atti del Consiglio Generale*, 359 (1997), pp. 29-30.