

EDUCAZIONE MORALE COME FORMAZIONE DEL CARATTERE

Guido Gatti

Salesianum 50 (1988) 485-508

1. Una pagina attuale di D. Bosco

Vogliamo prendere lo spunto per questo studio, dedicato al problema della formazione del carattere morale, da una pagina stampata sotto il nome di D. Bosco e che, se pure materialmente redatta da altri, riflette certamente un aspetto importante del suo pensiero (che era del resto quello della migliore sapienza pedagogica del suo tempo e del suo ambiente):

«Il privilegio più grande di tutti i fanciulli — così D. Bosco nella *Biografia del giovane Luigi Colle* — di cui gli adulti non isdegnano occuparsi abbassandosi al loro livello per addestrarli all'esercizio delle funzioni della vita spirituale, viene considerato lo sviluppo dell'intelligenza. Ma troppo spesso mancano di prudenza questi educatori, perché non conoscono, o assai facilmente perdono di vista la natura umana e *la reciproca dipendenza delle nostre facoltà*.

Rivolgono ogni sforzo a sviluppare la facoltà del conoscere e quella del sentire, che per triste errore, ma dolorosamente troppo comune, confondono con la facoltà di amare: ed invece trascurano completamente la facoltà sovrana, *la volontà*, unica sorgente del vero e puro amore, di cui la sensibilità non è che una falsa immagine.

Se si occupano talora di questa povera volontà, non è tanto per regolarla e fortificarla col ripetuto esercizio di piccoli atti di virtù, chiesti all'affezione del fanciullo e ottenuti facilmente dalle buone disposizioni del cuore; ma col pretesto di dover domare una natura ribelle, si ostinano a piegare la volontà con mezzi violenti, e così, invece di raddrizzarla, la distruggono.

Per questo errore fatale turbano *l'armonia che deve presiedere allo sviluppo parallelo delle facoltà dell'anima* e guastano i troppo delicati congegni affidati alle loro mani inesperte».

L'attenzione dedicata da D. Bosco alla «reciproca dipendenza delle nostre facoltà» e alla «armonia che deve presiedere allo sviluppo parallelo delle facoltà dell'anima» ci danno lo spunto per un discorso su di un argomento a prima vista scontato, ma che riteniamo molto attuale, e che riguarda l'equivalente di ciò che per D. Bosco era la «volontà», vale a dire il carattere morale, come soggetto globale dello sviluppo morale e come oggetto privilegiato di ogni vera educazione.

2. La facoltà soggetto dell'educazione morale

2.1. OPPOSITE UNILATERALITÀ

Uno dei problemi più dibattuti nell'ambito delle discipline che si occupano di sviluppo e di educazione morale è infatti quello della identificazione della istanza psichica, o facoltà, o struttura della personalità, cui attribuire il ruolo di protagonista dello sviluppo morale e quindi di destinatario diretto e privilegiato dell'azione educativa in questo campo.

Gli studiosi che si ricollegano in modo più o meno ortodosso al pensiero di Freud sono portati a privilegiare, come protagonista di tutta la vita psichica e quindi anche dell'esperienza morale, l'insieme delle pulsioni. Per questi studiosi, la vita morale si riduce quindi allo scontro tra pulsioni contrapposte: le pulsioni immorali (o autodistruttive) dell'*es* e quelle morali (costruttive o anche solo adattative) della coscienza morale, sia essa intesa come qualcosa di puramente estrinseco alle energie originarie della persona, introiettato attraverso i meccanismi inconsci che presiedono alla formazione del *super-io*, oppure come una buona dotazione originaria della persona, che ha solo bisogno di essere fatta emergere o di essere liberata attraverso una educazione adeguata, non autoritaria e non indottrinata (come è per Erikson, Fromm, Loevinger).¹

La razionalità gioca in questa visione un ruolo solo secondario e magari (come in Freud) mistificatorio (diventando appunto «razionalizzazione»).

Il comportamentismo invece identifica la facoltà morale di base nella capacità umana di apprendere comportamenti adattativi attraverso il gioco dei riflessi condizionati da «contingenze di rinforzo».²

¹ S. FREUD, *L'Io e l'Es*, in: *Opere*, Torino, Boringhieri, vol. 9, 1960; IDEM, *Il disagio della civiltà*, in: *Opere*, cit. vol. 9; E. H. ERIKSON, *Introspezione e responsabilità*, Roma, Armando 1972; E. FROMM, *Dalla parte dell'uomo*, Roma, Astrolabio 1971; A. FREUD, *Psicanalisi per educatori*, Rimini, Guaraldi 1972.

² Cfr. B.F. SKINNER, *Cinquant'anni di comportamentismo*, Milano, Ist. librario internaz. 1972.

Le teorie cognitivistiche, che fanno capo a Piaget e Kohlberg, privilegiano le strutture del ragionamento morale e identificano lo sviluppo morale nella sequenza delle forme del giudizio morale.³ In questo caso l'educazione è rivolta essenzialmente alla cognitività e non tanto per trasmetterle dei contenuti o norme categoriali, quanto per stimolarne la capacità di passare da schemi di ragionamento di tipo opportunistico e convenzionale a schemi ispirati a principi generali (*principled morality*), in base ai quali elaborare poi le valutazioni morali, adeguate alle singole situazioni concrete. L'emotività gioca in questo caso un ruolo decisamente secondario,⁴ quando non di puro disturbo.

È facile pensare che ognuna di queste opposte unilateralità tradisca una dimensione importante della complessa realtà dell'esperienza morale e del suo sviluppo, sacrificandola sull'altare di una semplificazione, magari elegante, ma irrealistica del vissuto psichico morale.

2.2. IL RUOLO DELLA LIBERTÀ NELLA VITA MORALE

Ma dal versante di una valutazione condotta alla luce della fede (quale vuole essere la nostra), ognuna di queste concezioni (e persino una loro eventuale composizione di tipo sincretistico) è esposta a una obiezione ben più seria e decisiva: in un modo o nell'altro, tutte queste visioni del fatto morale escludono da esso la facoltà psichica che, nella visione cristiana dell'uomo, costituisce l'essenza stessa della morale, vale a dire la volontà libera.

Nella concezione cristiana della morale, la riuscita o il fallimento dello sviluppo morale della persona, e quindi lo scopo ultimo di ogni educazione morale, non è primariamente costituita dalle qualità sociali del suo comportamento esterno, ma da qualcosa di più profondo: un sì o un no della libertà all'appello del bene (che è nella sua intima sostanza appello di Dio e proposta di salvezza). La risposta a questo appello rende buona o cattiva la persona nel cuore profondo del suo essere.

La volontà libera è quindi il vero protagonista dell'impresa morale. La possibilità stessa di un fatto morale e l'ambito della sua estensione

³ J. PIAGET, *Il giudizio morale nel fanciullo*, Firenze, Giunti e Barbera 1972; L. KOHLBERG, *Essays on Moral Development*, S. Francisco, Harper and Row, 1981; R. DUSKA - M. WHELAN, *Lo sviluppo morale nell'età evolutiva. Guida a Piaget e a Kohlberg*, Torino, Marietti 1979.

⁴ «Io sostengo invece che la forza morale nella personalità è cognitiva. Forze affettive sono coinvolte nella decisione morale. Ma l'affetto non è né morale né immorale. Se la sorgente affettiva è incanalata in decisioni morali è morale, se no è immorale. Ma il meccanismo dell'incanalamento è cognitivo» (L. KOHLBERG, *Essays...*, cit., 187).

sono determinate dalla possibilità e dall'estensione di una vera libertà: «*Ibi incipi genus morum ubi primum dominium voluntatis invenitur*».⁵

Ognuna delle diverse forme di unilateralità viste sopra sfocia in una diversa forma di determinismo morale: il determinismo delle pulsioni e dei bisogni, quello degli stimoli e dei «rinforzi» ambientali, quello della pura ragione ragionante in senso kantiano.

Non occorre molta fatica per dimostrare quanto poco credano Freud o Skinner nella libertà umana e quindi nella possibilità di una vera bontà o negatività morale; al suo posto sta la maggiore o minore forza del *super-io*, il maggiore o minore adattamento sociale prodotto da un influsso adattativo dell'ambiente, capace di condizionare in maniera deterministica le scelte del soggetto.⁶

Anche la psicologia umanistica sembra vedere nella progettualità della persona, cui pure attribuisce un ruolo importante, niente di più che l'abbandono alle energie costruttive di cui la personalità è originariamente dotata; un abbandono che non richiede vera forza morale e non produce meriti: «Nel più alto livello di vita... il dovere è piacere».⁷

Quanto a Kohlberg, egli afferma esplicitamente che alti livelli di ragionamento morale producono infallibilmente alti livelli di prestazione morale: «Chi conosce il bene lo fa».⁸ Non ci sono quindi persone buone o persone cattive, ma solo persone più o meno capaci di ragionamenti morali adeguati.

Questa eliminazione della libertà a favore di altre istanze psichiche, nella descrizione e nella interpretazione dell'esperienza etica ha, dal punto di vista psicologico, le sue buone ragioni. Tanto le pulsioni quanto le strutture del ragionamento morale suscitano diffidenza in certe forme di psicologia, positivisticamente aderenti al direttamente toccabile e sperimentabile e sospettose nei confronti di ogni presunta «costruzione mentale»; a maggior ragione l'idea di una libertà che sia estraterritoriale rispetto all'universale determinismo del mondo della natura,⁹ e che sfugga a ogni presa diretta dell'indagine sperimentale, risulterebbe inaccettabile.

⁵ S. TOMMASO D'A., 2 *sent*, dist 24, 3, 3.

⁶ «Ogni tipo di comportamento umano... è in definitiva spiegabile in termini di contingenze filogenetiche di sopravvivenza che hanno prodotto l'uomo come specie, o di quelle ontogenetiche di rinforzo, che lo hanno *prodotto* come individuo» (B.F. SKINNER, *o.c.*, 338).

⁷ A.H. MASLOW, *Motivazione e personalità*, Roma, Armando 1973, 149.

⁸ L. KOHLBERG, *Education for Justice*, in: Aa. Vv., *Moral Education: five Lectures*, Cambridge Mass., Harvard Univ. Press 1970, 57.

⁹ L'indeterminazione quantistica resta infatti soggetta alle leggi dei grandi numeri e non ha comunque nulla a che vedere con qualcosa di simile a ciò che intendiamo per libertà.

2.3. MA È POSSIBILE EDUCARE LA LIBERTÀ?

Se poi ci si occupa di educazione morale, l'idea di un'educazione esercitata direttamente sulla libertà può sembrare addirittura contraddittoria. Si direbbe infatti che qualsiasi tentativo di influire direttamente sulla libertà equivalga a una sua soppressione. Non è possibile far volere qualcosa (fosse pure il bene, in quanto «vero» bene della persona) e farlo volere efficacemente, salvando nel contempo la libertà del soggetto; far volere qualcosa e farlo volere liberamente sono espressioni difficilmente componibili: ciò che mi viene fatto volere non è più voluto da me, non nasce dalla mia libertà.

Potrebbe essere questo il senso più pieno e più profondo di una espressione molto nota di D. Bosco: «L'educazione è cosa del cuore e del cuore è padrone solo Dio». Qui il cuore non può significare primariamente il mondo dell'affettività e dei sentimenti, anche troppo facilmente espropriato dal plagio e dalla manipolazione, ma il nucleo ineffabile della libertà, dove l'uomo è davvero solo davanti a Dio, interpellato dalla sua proposta di salvezza, e sollecitato dalla sua grazia.

Ogni intervento educativo umano, ogni forma di prevaricazione e di ingerenza dall'esterno, si ferma alle soglie di questo nucleo profondo della libertà.

L'educando sta davanti al suo educatore, privo delle difese che solo l'esperienza e la maturità proprie dell'età adulta gli potrebbero dare, esposto al peso dell'autorità e del prestigio di uno troppo più forte e più esperto di lui; l'educatore può fare tutto di lui, ma non può farlo infallibilmente buono o infallibilmente cattivo sul piano morale, perché non ha nessun potere diretto sulla libertà che è l'unico soggetto proprio e diretto della bontà o negatività morale.

2.4. EDUCARE «DISPOSIZIONI»

Ma l'influsso educativo sulla libertà non deve necessariamente essere diretto e deterministico; può essere anche indiretto o «dispositivo».¹⁰ Se non esistesse la possibilità di una qualche forma indiretta ma reale di influsso sulla libertà, verrebbero del tutto meno la possibilità e la sensatezza di ogni sollecitudine educativa o pastorale. Ma la sollecitudine educativa ha un suo senso e una sua efficacia. Tale senso ed efficacia sono legate al fatto che tra la libertà fondamentale, ineffabile e intoccabile nel suo nucleo

¹⁰ S. TOMMASO D.A., 3 *sent.*, dist 19, 1, 1.

più profondo, e le concrete decisioni categoriali in cui essa si esprime a livello di comportamento esterno, esiste la mediazione di un «corpo» complesso ed organizzato di «*disposizioni*», cioè di condizioni di esercizio, di facilitazioni esterne ed interne della decisione morale buona. Su tale mediazione opera direttamente ed efficacemente l'azione educativa.

Essa non predetermina le scelte etiche della persona (togliendo loro il carattere di scelte libere e quindi la loro stessa qualità morale) ma costruisce dentro le strutture stesse della personalità le condizioni che tale scelta rendono possibile, non solo in astratto e in maniera remota, ma anche in concreto e in maniera prossima all'atto.

L'educazione morale non è quindi rivolta direttamente alla libertà, ma a quelle strutture della personalità che formano come il «corpo della libertà» e tende a creare in esse quelle disposizioni al bene che sono in fondo (nella misura in cui la libertà è costitutivamente fatta per il bene) condizioni di maggiore libertà.

Di qui il carattere essenzialmente liberatore di ogni autentica educazione morale. Per sua natura, infatti, la libertà è costituita da una insopprimibile tendenza alla felicità e all'autorealizzazione.¹¹ Tale tendenza è sempre, almeno in potenza, aspirazione al vero bene morale, cioè al bene dell'uomo in quanto uomo, l'unico che realizza pienamente tutte le sue potenzialità e i suoi desideri di essere e di felicità.

L'educazione morale non ha quindi bisogno di contrapporsi alla volontà dell'educando per piegarla a un «oggetto morale» che le sia in qualche modo estraneo e indesiderabile. Essa deve piuttosto agganciarsi alla stessa tensione del desiderio di cui la volontà è costituita, liberando tutta la positività morale di cui è portatrice (magari non pienamente consapevole), così che sia la volontà stessa, mossa dalle sue energie proprie, a decidersi liberamente per quel bene per cui è fatta e cui ultimamente tende.

L'educazione morale cerca di rendere pervia alla libertà la scelta di questo bene, combattendo i condizionamenti negativi che glielo rendono meno trasparente e meno accessibile e creando intorno ad essa positive facilitazioni e «linee di minore resistenza».

L'educazione morale opera questo decondizionamento e queste faci-

¹¹ È la tensione verso ciò che S. Tommaso chiama il «bene in generale» (*bonum in communi*), cioè la pienezza della felicità e dell'autorealizzazione (*beatitudo*), presente incoattivamente in ogni altro desiderio umano: «Quidquid homo appetit, appetit sub ratione boni. Quod quidem si non appetitur ut bonum perfectum, quod est ultimus finis, necesse est ut appetatur ut tendens in bonum perfectum... et ideo omnis inchoatio perfectionis ordinatur in perfectionem consummatam, quae est per ultimum finem» (*S.T.*, Ia IIae, q 1, a 6). «Omnes conveniunt in appetitum ultimi finis: quia omnes appetunt suam perfectionem adimpleri» (*S.T.*, Ia IIae, q 1, a 7).

litazioni, agendo su quelle strutture della personalità che collegano la libertà fondamentale alle scelte categoriali in cui prende corpo l'orientamento morale di fondo della vita. Si tratta di quegli strati intermedi della personalità e di quelle istanze che danno corpo alle scelte morali, condizionando tutto il processo che le elabora.

Lo sviluppo morale si identifica con la costruzione graduale di queste disposizioni al bene ed è questa costruzione graduale il vero compito dell'educazione morale.

2.5. IL RUOLO DELLA COSCIENZA MORALE

Ma eccoci allora ritornati agli interrogativi di partenza: quali sono e di quale natura sono queste disposizioni positive? Consistono in riflessi condizionati, come vorrebbero i behavioristi? oppure in pulsioni moralmente positive, indotte o fatte emergere dall'educazione? oppure nelle capacità cognitive e valutative della ragione etica, come vorrebbero i cognitivisti?

A questo ventaglio di risposte alternative e, come si è già detto, unilaterali e semplificanti, ne dobbiamo aggiungere un'altra che ci viene dalla tradizionale riflessione morale cristiana.

Tale riflessione ci presenta un altro condizionamento positivo della libertà: la coscienza morale.

La coscienza morale è, in misura non irrilevante, influenzata dall'educazione; anche per questo essa ha nelle diverse persone livelli diversissimi di sensibilità morale, lucidità, imperatività, a secondo del loro grado di maturità morale. La coscienza morale influenza le decisioni morali della libertà, con un influsso che è condizione di esercizio e facilitazione della rettitudine del suo esercizio.

Si direbbe quindi che di tutte le disposizioni che influenzano le decisioni morali della persona, nessuna entri a costituire la sua fisionomia morale in modo così specifico e diretto come la coscienza. Non per nulla di una persona immorale si dice che «non ha coscienza».

Ma ci sembra che anche una considerazione privilegiata della coscienza morale, che portasse a vedervi il soggetto unico (o quasi) dello sviluppo morale, e l'oggetto unico o principale dell'educazione morale, isolandola da tutto il contesto delle altre istanze e strutture della psiche, costituirebbe una unilateralità non meno arbitraria delle altre considerate sopra.

Se infatti consideriamo la coscienza morale solo nella sua *dimensione cognitiva*, ricadremmo nella semplificazione arbitraria rimproverata alle

teorie cognitive dello sviluppo morale. Se, come sembra più giusto, prendiamo in considerazione la sua *dimensione imperativa* (che è appunto quella più qualificante; e infatti quello della coscienza è l'unico giudizio che si esprime nella forma dell'imperativo), ci troviamo di fronte al difficile problema della identificazione dei dinamismi psichici da cui emerge questa imperatività e delle istanze psichiche che le danno forza, e siamo comunque rinviati a una indagine ulteriore e più globale sullo sviluppo morale e l'educazione che lo promuove.

L'educazione morale è dunque qualcosa di più dell'educazione della coscienza, e l'educazione stessa della coscienza è qualcosa che coinvolge tutti gli strati e le istanze della personalità.

3. Il carattere morale

3.1. QUELLO CHE IL CARATTERE MORALE NON È

La soluzione più ovvia di tutto questo problema sarebbe quella di analizzare l'esperienza morale e di elaborare la progettazione delle strategie educative in questo campo tenendo debitamente in conto tutte le disposizioni morali *nel loro insieme*, senza esclusioni o semplificazioni arbitrarie, riconoscendo il carattere composito ma insieme integrato e organico di queste disposizioni. Si tratterebbe di vedere lo sviluppo morale come una dimensione della crescita globale della personalità, che coinvolge tutti gli strati della psiche e di progettare l'educazione morale come un influsso esercitato su tutte le istanze psichiche della persona.

Qualcosa di simile naturalmente è già stato fatto e a questo insieme organizzato delle disposizioni morali è stato da tempo dato il nome di «carattere morale».

Naturalmente non si deve credere che il ricorso a questa specie di entità psichica che sintetizza in sé tutte le disposizioni morali della persona, positive o negative che siano, risolva automaticamente tutti i problemi di comprensione del fatto morale e di elaborazione di strategie educative adeguate. E questo spiega forse la scarsa risonanza che ha oggi il tema del carattere morale, a differenza di quanto avveniva qualche decennio fa.

La difficoltà di identificare istanze e dinamismi psichici che sono alla base dell'esperienza morale e della educazione relativa resta e si trasferisce sul compito di definire e descrivere la concreta realtà psichica di questo carattere e di identificare gli specifici apporti pedagogici che l'adozione della prospettiva olistica del fatto morale che gli è inerente reca al discorso educativo-morale.

È innanzitutto ci sembra utile sgomberare il campo dai possibili equivoci che l'uso e l'abuso di questo termine nel passato della nostra cultura hanno messo sulla nostra strada.

Il primo di questi equivoci è l'equiparazione del carattere morale a quelle descrizioni standardizzate della personalità, che permettono di classificare le persone all'interno di uno schema fatto di stereotipi prefissati cui si dà appunto il nome di *caratterologia*.

Il carattere morale è indubbiamente qualcosa che connota la persona nella sua irripetibile individualità e unicità: qualcosa che definisce la sua specifica fisionomia morale. Ma il carattere morale non può venir utilizzato per una qualche artificiosa classificazione delle persone in base alle loro disposizioni morali.

Non intendiamo negare del tutto ogni serietà e utilità pratica a queste forme di sapere classificatorio;¹² semplicemente non lo riteniamo pertinente al nostro tema.¹³

Un secondo equivoco è l'equiparazione del carattere morale con quella dote psichica che si suole chiamare «forza di carattere».

Il carattere morale rappresenta indubbiamente, all'interno della storia personale del soggetto, un elemento capace di unificare e integrare in un insieme organico le diverse istanze psichiche della persona. Esso è quindi principio di identità e di coerenza nella frammentarietà del vissuto psicologico della persona. Ma non va confuso, come spesso si è fatto in una certa letteratura educativa o edificante, con la cosiddetta forza della volontà o costanza nel perseguimento dei propri intenti o con la capacità di autodominio e di resistenza alle frustrazioni.¹⁴ Si tratta di qualità che

¹² Cfr. ad es.: G.M. BERTIN, *La caratterologia*, Milano, Bocca 1951; J. DE LA BRUYERE, *I caratteri*, Milano, Sonzogno 1913; A. LE GALL, *Caractériologie des enfants et des adolescents*, Paris, PUF 1950; R. LE SENNE, *Trattato di caratterologia*, Torino, SEI 1960; H. ROHRACHER, *Elementi di caratterologia*, Firenze, Ed. univers. 1961; R. VERDIER, *La caratterologia e la conoscenza del giovane studente*, Torino, SEI 1961. È probabilmente a seguito di questa equivocazione sul termine, che il discorso sul carattere è nominalmente fermo agli anni '60: l'ultimo contributo significativo è il *Traité pratique d'analyse du caractère*, di G. BERGER, Paris, PUF 1963. Ma la ricerca relativa alla sostanza delle tematiche sul carattere morale e sui problemi educativi che esso comporta è proseguita in questi anni, utilizzando altre terminologie, nell'ambito della «*ego psychology*» e in genere in sede di psicologia e pedagogia dello sviluppo morale: sarà soprattutto a queste ricerche che ci rifaremo in questo nostro contributo...

¹³ «Ogni classificazione è un arbitrio, ha detto qualcuno. Questo resta vero per la classificazione di una persona a qualsiasi livello del suo sviluppo» (J. LOEVINGER, *Ego Development*, S. Francisco, Jossey-Bass 1980, 135).

¹⁴ Si veda ad esempio come le seguenti opere già nei titoli dicano, in modo espressivo, questa concezione particolare del carattere: G. ALLEGGRANZA, *L'uomo di carattere*, Milano, Ancora 1945; J. DE COURBERIVE, *La maîtrise de soi-même. Ne dites pas: je voudrais, dites: je veux*, Avi-

costituiscono, più che il carattere morale, un tratto peculiare del carattere morale, magari particolarmente desiderabile e felice.

Ancor meno proprio è l'uso del termine carattere per indicare, all'opposto, un tipo di personalità particolarmente mal riuscita e socialmente disadattata, la personalità detta appunto «caratteriale».¹⁵

3.2. IL CARATTERE COME INSIEME DI «DISPOSIZIONI»

La nostra definizione di carattere morale partirà dal concetto di «disposizione», intesa nel senso di «attitudine privilegiata a un determinato comportamento morale». Si tratta di quella qualità della persona per cui la persona stessa sceglie, almeno ordinariamente, un determinato tipo di comportamento morale a preferenza di altri. La disposizione autorizza quindi una predizione fondata, anche se non infallibile, del comportamento della persona in determinate situazioni; è anzi esclusivamente dalle modalità di questo comportamento che si possono inferire le disposizioni personali che lo condizionano.

La definizione più comune di carattere si fonda appunto sul concetto di disposizione o attitudine, intesa come legame preferenziale con – e relativa predicibilità di – un certo comportamento.

Così ad esempio il Wallon: «Esiste qualcosa che può esser detto il carattere individuale; esso è un insieme di attitudini e motivazioni che producono un tipo e una qualità di comportamento morale abbastanza predicibile».¹⁶ «Il carattere è per ogni individuo il suo modo abituale e costante di reagire... una sorta di parentela nascosta che unisce le reazioni tra di loro, pur nelle circostanze e situazioni più varie».¹⁷

Così anche Allers: «Ogni legge di preferenza in accordo con la quale un individuo determina il corso delle sue azioni non è altro che ciò che diciamo il suo carattere. Dunque il carattere di un uomo è la giustificazione delle sue azioni».¹⁸

Anche per il Lersch, nella definizione di carattere «il concetto di impor-

gnon, Aubanel 1948; G. GINON, *Des moyens de développer par l'éducation la dignité et la fermeté du caractère*, Paris, De Gigord 1923; R. DE SAINT LAURENT, *Come si temprà il proprio carattere*, Como Gaffuri 1932; G. SOTTO-PINTOR, *Della potenza del carattere umano*, Torino, Bellardi e Apiotti, 1872.

¹⁵ Cfr. ad es.: J. BOUCHARLAT, *Les enfants caractériels et la violence*, Paris, PUF 1981; J.M. DE BUCK, *Caractères difficiles*, Paris, Desclée 1944.

¹⁶ H. WALLON, *Sviluppo della coscienza e formazione del carattere*, Firenze, La Nuova Italia 1967, 165.

¹⁷ H. WALLON, *o.c.*, 211.

¹⁸ R. ALLERS, *Psicologia e pedagogia del carattere*, Torino, SEI 1961, 31.

tanza fondamentale che ci si offre è quello di disposizione». ¹⁹ «Le disposizioni si concepiscono come tratti abituali del modo di vivere, che si ripetono nel flusso degli eventi e determinano la vita psichica nel qui e ora». ²⁰

Ad esse quindi non si arriva se non attraverso il principio di causalità: possono solo essere inferite da ciò che di loro nel comportamento diventa visibile: «Le disposizioni non si possono cogliere in modo immediato, ma per inferenza, partendo dalle reazioni ripetute di un individuo». ²¹

3.3. IL CARATTERE COME UNITÀ ORGANICA

Questo non significa però che l'insieme delle disposizioni possa essere concepito in maniera atomica, solo come una somma slegata di capacità o facilità a reagire in modo specifico a particolari stimoli in particolari situazioni, rinunciando del tutto a identificare che cosa ci sia dietro la costanza e prevedibilità di certi comportamenti morali, quali strutture e configurazioni formino all'interno della persona le diverse disposizioni, quale rapporto esse abbiano con la libertà e, in un'ultima analisi, quale sia il loro senso e valore etico.

La pluralità dei tratti e delle disposizioni che costituiscono un carattere s'integra in un'unità organica che fa di esse un tutto vivente: il carattere va definito nell'ambito di una concezione olistica della personalità.

Il carattere non è quindi un'entità puramente convenzionale, un nome collettivo che riunisce arbitrariamente sotto una sola nozione realtà diverse e incomunicanti, istanze che si scontrano e interagiscono meccanicamente, allo stesso modo in cui forze fisiche divergenti si compongono nel cosiddetto «poligono delle forze».

Il Lersch parla giustamente del carattere come di una «cosa viva», contrassegnata dalla «integrazione» e dalla «compenetrazione reciproca» delle diverse disposizioni, che vengono a costituire «una connessione piena di senso» e una «totalità strutturata». ²²

Il Mounier, nel suo notissimo trattato sul carattere, contesta i limiti di una psicologia elementare, «costruita sul modello delle realtà meccaniche» e vede l'oggetto proprio della caratteriologia negli «atteggiamenti globali della persona». ²³

¹⁹ Ph. LERSCH, *Aufbau der Person*, München, Barth, 1956, 41.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Ph. LERSCH, *o.c.*, 42.

²² Ph. LERSCH, *o.c.*, 44-45.

²³ F. MOUNIER, *Trattato del carattere*, Roma, Ed. Paoline 1982, 69.

Naturalmente questa concezione olistica del carattere e più in generale della personalità è molto più un'opzione filosofica, motivata da una più generale visione dell'uomo, che non un dato direttamente e immediatamente constatabile in sede di psicologia sperimentale.

Ma è un'opzione legittimata proprio dal fatto che nessuna forma di psicologia sperimentale rinuncia per parte sua, in modo assolutamente coerente, a ogni opzione metaempirica e alla tentazione di spiegare i dati sperimentali con una qualche entità causale che stia di là di essi.

3.4. UNITÀ DEL CARATTERE E ORGANISMO DELLE VIRTÙ

Per lo studioso cattolico, l'unità organica del carattere richiama l'organismo tomista delle virtù, utilizzato in passato dalla migliore riflessione teologico-morale come schema descrittivo dell'ideale morale della «vita buona», per sottolinearne il carattere insieme complessissimo e unitario.²⁴

Effettivamente non mancano punti di contatto tra la classica concezione dell'organismo delle virtù e il concetto di carattere morale. Anche la concezione dell'organismo delle virtù si fonda infatti sull'idea di «disposizione»²⁵ all'agire moralmente buono, e su quella di una organizzazione integrata di tali disposizioni;²⁶ anch'essa ricupera il ruolo dinamico delle energie o tendenze di base della persona (le cosiddette «passioni»), come elemento prezioso per la costruzione dell'organismo virtuoso.²⁷

²⁴ Su questo rinnovato interesse per il tema dell'organismo delle virtù come alternativa a una morale della norma e dell'atto conforme, cfr: G. ABBÀ, *Virtù e dovere: valutazione di un recente dibattito*, in: *Salesianum*, 49 (1987) 421-484; N. J. H. DENT, *Moral Psychology of the Virtues*, Cambridge, Cambr. Univ. Press 1984; Ph. FOOT, *Virtues and Vices and other Essays in Moral Philosophy*, Berkeley, Univ. of California Press 1978; S. HAUERWAS, *Character and the Christian Life. A Study in Theological Ethics*, San Antonio (Texas), Trinity Univ. Press 1977; A. MAC INTYRE - S. HAUERWAS (edd.), *Revisions: Changing Perspectives in Moral Philosophy*, Notre Dame, Ind., Univ. of Notre Dame Press 1983.

²⁵ Il concetto di virtù in S. Tommaso si rifà a quello di *habitus* operativo, cioè di disposizione al bene operare: «Virtus est quidam habitus perficiens hominem ad bene operandum» (*S.T.*, Ia IIae, q 58, a 3; cfr. *S.T.*, Ia IIae, q 55, aa 1-3). La volontà ha bisogno di tali disposizioni per giungere all'atto buono (*S.T.*, Ia IIae, q 50, a 5).

²⁶ Secondo S. Tommaso, le virtù morali sono vicendevolmente connesse (*S.T.*, Ia IIae, q 65, a 1). Il principio connettivo è costituito, su un piano puramente umano, dalla virtù della prudenza e, sul piano teologale, dalla carità (*S.T.*, Ia IIae, q 66, a 2). La carità, in quanto ordina tutte le virtù al fine ultimo, è «*forma virtutum*» (*S.T.*, Ia IIae, q 23, a 8)[10,33]; così che, al di fuori di questa ordinazione al fine ultimo, nessuna virtù può esser detta «*simpliciter vera*» (*S.T.*, Ia IIae, q 23, a 7).

²⁷ Nella concezione psicologica di S. Tommaso, «l'irascibile» e il «concupiscibile» possono essere soggetto di virtù (*S.T.*, Ia IIae, q 56, a 4), cioè portatori di disposizioni al bene. In particolare, quelle virtù morali che riguardano le passioni non possono stare senza di esse (*S.T.*, Ia IIae, q 59, a 5).

L'analogia tra carattere e organismo delle virtù ci richiama un aspetto importante di ogni possibile visione cristiana del rapporto tra gli atti buoni e le disposizioni morali che ne facilitano l'esecuzione: in una visione dell'esperienza morale che riduce tutto il fatto morale a un insieme di atti, dotati di rilevanza morale soltanto in ragione della loro conformità a una norma (concezione tipica dell'etica moderna), le disposizioni non hanno altra rilevanza se non quella appunto di essere disposizioni all'atto; solo l'atto è dotato di vera consistenza etica.

Ma se invece il carattere è visto come il corpo concreto della libertà e la libertà come il vero soggetto dell'esperienza morale, se il carattere è il risultato anche della libera autoplasmazione del soggetto (oltre che di una eredità genetica e culturale), allora il carattere in se stesso (così come l'organismo delle virtù) ha una sua autonoma rilevanza morale; è una realtà in sé moralmente buona o cattiva; è il carattere, prima ancora che gli atti in cui si esprime e che lo rivelano, a fare buona o cattiva la persona.

La veracità in quanto virtù (o tratto del carattere) è la disposizione ad atti di veridicità, ma prima ancora è in se stessa amore della verità, cioè valore morale autonomo.

La virtù (o il tratto) della temperanza è la disposizione a sottomettere alla ragione i desideri del corpo, ma è anche amore della vita ordinata, cioè dell'ordine morale e quindi valore etico autonomo.

In una concezione cristiana della morale, la prima cosa buona che è chiesta all'uomo è la bontà globale della sua vita, cioè delle sue scelte di fondo, dei suoi progetti di vita e del suo carattere (che è appunto la mediazione tra queste scelte di fondo e gli atti concreti e singolari in cui esse si traducono); vale primariamente per l'opzione fondamentale della vita morale, ma vale subito dopo anche per il carattere morale il detto di Gesù secondo cui è anzitutto ciò che viene dal cuore a rendere puro o impuro l'uomo (Mt 15,19).

Ci si può chiedere allora perché parliamo del carattere come dell'oggetto proprio dell'educazione morale, invece che dell'organismo delle virtù, abbandonando un discorso caro alla tradizione morale cristiana e indubbiamente assai più collaudato di quanto non sia quello del carattere.

La ragione principale è costituita dal fatto che mentre l'organismo delle virtù costituisce di sua natura un modello ideale (e tutto sommato piuttosto astratto) di vita, il carattere è l'insieme reale e concreto, spesso mediocre e perfino negativo, delle disposizioni morali di una data persona.

L'organismo delle virtù ipotizza un equilibrio ottimale di tutte le facoltà e potenze dell'anima, sotto la guida della *prudenza* e la spinta plasmante della *carità soprannaturale*. Esso può valere come quadro di riferi-

mento per una progettazione ideale della vita o per una valutazione esigente delle qualità morali di una persona, che debba venire proposta (come è per i santi nella comunità ecclesiale) come esemplare di vita perfetta per tutti coloro che santi ancora non sono.

Il carattere invece comprende, insieme con i tratti moralmente positivi, anche quelli negativi di una persona, le facilitazioni al bene, ma anche i personali *handicap* per una vita veramente buona, che ognuno si porta con sé, come orma non facilmente cancellabile dell'educazione ricevuta e della sua concreta storia di vita.

Il carattere morale di una persona comprende le sue virtù ma anche i suoi vizi (e in particolare quelli che possono esser detti i «vizi delle sue virtù»), il segno dell'imperfezione e immaturità del suo organismo virtuoso.

3.5. IL CARATTERE, RICHIAMO AL PRIMATO EDUCATIVO DELL'INDIVIDUALITÀ DELLA PERSONA

Ma soprattutto, a differenza dell'organismo delle virtù che rappresenta un modello generico e valido in universale, il carattere connota in maniera unica e inconfondibile l'individualità di una persona: è la sua concreta e irripetibile fisionomia morale.

Se il modello ideale delle virtù rappresenta un complemento insostituibile delle norme morali all'interno di un'etica normativa che studi il dover essere dell'uomo in generale, il carattere rappresenta la categoria mentale più adatta per una adeguata comprensione del dover essere particolare delle persone concrete, prese nella loro individualità e nel loro effettivo livello di maturità morale. E questo è quanto occorre di fatto per una guida e un aiuto educativo, rivolto alle persone in funzione della loro crescita morale.

L'educazione morale potrà trovare nell'organismo delle virtù un modello remoto di riferimento ideale, ma dovrà agire su un concreto carattere morale, dotato di qualità o disposizioni positive, ma anche di limiti, imperfezioni e condizionamenti negativi altrettanto particolari, combinati in un equilibrio (o disequilibrio) strutturale assolutamente unico.

La prevalenza dell'attenzione alle note generali del modello etico ideale oppure alla sua unicità contrassegnano due diverse forme di pedagogia morale.

M. Peretti distingue giustamente tra una «formazione esaltante un ideale generico di umanità a cui uniformare l'educazione degli individui» e una «formazione intesa a maturare le singolari disposizioni di ciascuna persona... Nel primo caso l'educazione celebra la virtù... L'educando è

concepito in funzione d'un valore che trascende la sua individualità. Nell'altro caso il fine è la maturazione della personalità».²⁸

Proprio per questo, la pedagogia corrispondente può esser detta «personalista»; essa infatti condivide quella più generale istanza di pensiero, detta «personalismo» che mette al centro di tutta la riflessione filosofica un'attenzione privilegiata alla persona.

«In questa prospettiva personalistica, pedagogicamente parlando, si cura con particolare attenzione il modo con cui la virtù è esercitata e le abilità vengono acquisite,... modo suggerito dalle stesse disposizioni personali dell'educando, valutate nella loro singolare struttura e quindi educate con la mira di non perdere ma di esaltare i toni della loro originalità».²⁹

Naturalmente sul piano operativo, quest'attenzione all'unicità della persona si deve tradurre nello sforzo di superare i limiti di una educazione di massa, cercando una conoscenza il più possibile profonda e individualizzata dei soggetti, attuando strategie di dialogo e di ascolto, proponendo all'educando quelle modalità specifiche dell'ideale etico e quelle tappe di crescita che sono nella linea del suo particolare e unico insieme di disposizioni al bene, che è in fondo la vera volontà di Dio nei suoi confronti.

Sono attenzioni pratiche cui si è ispirata in ogni tempo la migliore direzione spirituale nella storia dell'ascesi cristiana; non si vede perché non debbano valere a maggior ragione nell'educazione morale.

3.6. IL CARATTERE, SEGNO DELLA RICCHEZZA UNICA DI OGNI PERSONA

Ma il rapporto tra il carattere morale e l'organismo delle virtù non va visto unicamente nella forma del rapporto tra la perfezione ideale e l'imperfezione reale, tra l'im maturità di chi non è ancora arrivato e la meta verso cui egli è ultimamente diretto.

Per quanto contrassegnata da carenze e imperfezioni, l'individualità irripetibile del carattere morale non è soltanto un limite ma anche una ricchezza da custodire e valorizzare.

Dio non crea gli uomini su stampo, neppure sullo stampo dell'organismo delle virtù, e non vuole da loro una vita morale che si riduca all'omologazione della loro individualità su di uno standard impersonale, per quanto ottimale.

Riferire l'educazione morale al carattere morale non significa soltan-

²⁸ M. PERETTI, *Educazione e carattere*, Brescia, La Scuola 1976, 26.

²⁹ M. PERETTI, *o.c.*, 27.

to tener conto del fatto che le persone concrete non sono ancora perfette e che perciò non si può chiedere loro se non quei livelli di prestazione morale che sono concretamente alla portata delle loro «disposizioni», secondo una saggia strategia di gradualità. Riferire l'educazione morale al carattere morale significa tener conto del fatto che a ogni persona è offerta, come possibilità concreta, e richiesta, come unica forma di perfezione, una particolare e unica configurazione dell'ideale etico concreto, un particolare e personale tipo di equilibrio delle disposizioni al bene.

Ogni persona è chiamata a fare della sua vita un capolavoro unico di «vita buona», una vera e propria opera d'arte, ispirata alla creatività inesauribile di Dio e all'infinita varietà delle situazioni psichiche che umane che egli ha voluto.

4. Elementi costitutivi del carattere morale

4.1. I CONDIZIONAMENTI BIOLOGICI

Ma per una utilizzazione feconda della prospettiva olistica e individualizzata offerta dal concetto di carattere è necessario passare da una definizione generale di ciò che esso è a una descrizione più particolareggiata degli elementi psichici di cui è costituito.

Senza perdere di vista il carattere sistemico che lo connota, è opportuno tentare un abbozzo di analisi dei suoi elementi costitutivi.

Una prima componente del carattere morale è costituita dai *condizionamenti biologici della personalità*, sia in quanto geneticamente determinati, sia in quanto elaborati nel corso della vita.

Qualcuno ha notato che è necessaria anche la presenza di una certa esuberanza vitale di tipo biologico, perché nel carattere morale di una persona trovi posto il tratto della generosità; crediamo che una corrispondenza analoga (ovviamente non di tipo deterministico) esista tra altre dotazioni biologiche della persona e i tratti del suo carattere morale. L'uomo è spirito incarnato: non soltanto ha un corpo, è il suo corpo, anche se non in modo riduttivo ed esclusivo.

Questo significa che una certa educazione fisica è già anche, almeno indirettamente, educazione morale.

4.2. LE PULSIONI

Una seconda componente del carattere è costituita dall'*insieme delle pulsioni* originarie della persona, così come sono state anch'esse elaborate

nel corso della sua vita psichica, e quindi così come si presentano e operano in essa in ogni singolo presente.

Freud, che ha dato tanta importanza alla dimensione pulsionale della psiche, era pronto a riconoscere il carattere estremamente versatile e plastico delle pulsioni dell'*es* e in particolare della *libido*; sottoposte alle sollecitazioni della «repressione» e della «sublimazione», esse potevano fornire le energie psichiche per impulsi e tensioni anche molto diverse dalla loro forma originaria, mettendosi così al servizio dell'impegno morale e civile dell'uomo.

Egli riteneva tuttavia che esse restavano nella loro sostanza immorali, irrazionali, e potenzialmente autodistruttive; le pressioni esterne della realtà potevano sì piegarle a oggetti che non erano i loro originari, e costringerle dentro i canoni di una razionalità che restava loro sempre fondamentalmente estranea, ma non potevano mutarne la natura, sempre pronta a erompere dal fondo dell'*es*, in modo imprevedibile e distruttivo.

Altri psicologi, pur rifacendosi in varia misura a Freud, pensano che la dotazione pulsionale originaria dell'uomo non sia soltanto quella pentola ribollente di passioni irrazionali e autodistruttive cui egli paragonava l'*es*, ma contenga anche, come potenzialità ugualmente cariche di energia psichica, pulsioni costruttive, orientate all'autorealizzazione, al comportamento altruistico e a comportamenti moralmente positivi.³⁰

Altri psicologi si spingono ancora più in là e pensano che le stesse pulsioni originariamente più negative possano venire non soltanto represses o deviate, ma anche sottoposte a una rielaborazione e a uno sviluppo interno che le trasformi profondamente, ottenendone impulsi e disposizioni moralmente positive: «Sottolineando il fatto che gran parte degli impulsi dell'egoistico e primitivo *es* restano attivi per tutta la vita, Freud e alcuni suoi seguaci hanno minimizzato o trascurato il fatto che nella gente il cui sviluppo psicologico è sano c'è non solo una maturazione delle funzioni dell'*io* e del *super-io*: c'è anche una maturazione, almeno parziale, della vita pulsionale verso desideri che sono intimamente socializzati e naturalmente etici... In breve anche l'*es* si sviluppa in una persona che si sviluppa sanamente. Sarebbe folle ignorare che questo processo

³⁰ «Può apparire che lo psicanalista, il quale si trova nella condizione di osservare quanto tenaci, anzi caparbi siano gli impulsi irrazionali, debba nutrire una concezione pessimistica nei riguardi della capacità dell'uomo di governarsi e di liberarsi dalla schiavitù di passioni irrazionali. Devo confessare che, nel corso del mio lavoro analitico, sono stato sempre più colpito dal fenomeno opposto: dalla forza degli impulsi verso la felicità e la salute, che sono parte del bagaglio naturale dell'uomo» (E. FROMM, *o.c.*, 11).

non raggiunge pieno compimento neppure nel migliore degli uomini... Ma specialmente tra i soggetti razionalistico-altruisti, l'unico modo per interpretare correttamente i loro impulsi positivi e pieni di considerazione per gli altri può essere il riconoscimento che uno sviluppo morale riuscito produce qualcosa che può essere chiamato *maturazione dell'es*.³¹

4.3. LA FORZA DELL'IO

Un terzo elemento costitutivo del carattere morale può essere indicato, con un termine freudiano, nella cosiddetta «*forza dell'io*».

Con questa espressione si indica anzitutto la lucidità della cognitività razionale, la capacità di leggere realisticamente il mondo esterno e di valutare realisticamente se stessi, di sospendere il giudizio o la decisione quando si impone una verifica più rassicurante, di comunicare paritariamente con gli altri, assumendo anche il loro punto di vista («*roletaking*»).

Ma la forza dell'io è anche capacità di autodominio, quindi padronanza delle proprie pulsioni, maturità delle proprie reazioni emotive, coerenza interna del sistema della personalità, prevalenza delle risposte proattive rispetto a quelle puramente reattive nei confronti degli stimoli ambientali:³² si tratta di aspetti della fisionomia morale della persona, così rilevanti per la definizione del carattere morale, che non raramente sono semplicemente identificati con questo: l'uomo di carattere è così per eccellenza l'uomo dotato di quelle qualità che vanno sotto il nome di «forza dell'io».

Sono qualità che non fanno parte della dotazione originaria della persona, se non come potenzialità radicali che si sviluppano nel corso della vita, sotto l'influsso determinante dell'azione educativa e, da un certo punto in poi, di quella autoeducativa portata avanti dalle libere scelte di vita della persona stessa.

L'educazione morale ha quindi come suo compito essenziale il rafforzamento dell'io e quindi del realismo cognitivo, della stima di sé e del senso della propria dignità, della capacità di autodominio, dell'apertura progettuale e della coerenza ed equilibrio interiore.

³¹ R.F. PECK - R.J. HAVIGHURST, *The Psychology of Character Development*, New York-London, Wiley, 1960, 173.

³² J. LOEVINGER, *o.c.*, 409-410.

4.4. LA COSCIENZA MORALE

Nel carattere rientra infine in maniera determinante la *coscienza morale*. Essa è costituita anzitutto dal sapere morale generale, appreso attraverso l'insegnamento e l'esperienza della vita, e dalla attitudine al giudizio o valutazione morale particolare, acquisita anch'essa attraverso il concreto esercizio del discernimento della coscienza, nell'ambito del proprio vissuto morale.³³

Ma il saper e il saper giudicare della coscienza sono caratterizzati da una valenza imperativa che rappresenta l'elemento specifico e di più difficile comprensione della coscienza morale. Questo imperativo affonda presumibilmente le sue radici in tutti gli strati della personalità e in tutta la storia della formazione del carattere. Può essere visto come il riflesso e l'espressione psicologica della costitutiva aspirazione al bene di cui è inteso il fondo della libertà umana; la coscienza traduce in un imperativo la forza di quelle tendenze al bene che fanno l'essenza stessa della volontà.

Ma questa trasparenza del fondo costitutivo della libertà nell'imperativo etico della coscienza è soltanto il senso ultimo e la dimensione più alta di questo imperativo, colta attraverso una lettura interpretante e profonda. L'imperativo della coscienza diventa questa trasparenza del fondo ultimo della libertà solo gradualmente, attraverso una maturazione lunga quanto la vita e mai compiuta.

Soprattutto nelle prime fasi di questa maturazione, l'imperativo della coscienza è il riflesso interiore di qualcosa di molto meno nobile, meno profondo e meno specificamente morale: è l'espressione del calcolo opportunistico del bambino (*expedient morality*), della sua dipendenza dagli adulti (eteronomia morale), degli ideali astratti e rigidi dell'adolescente.

Lo sviluppo della coscienza è appunto la maturazione graduale delle motivazioni che sorreggono questo imperativo, il suo diventare, in modo inizialmente incerto e graduale, poi più chiaro e sicuro, trasparenza delle tendenze costitutive della libertà.

L'educazione morale è quindi in parte rilevante educazione della coscienza; non soltanto nel senso di insegnamento morale e di abilitazione al discernimento morale, ma soprattutto nel senso di graduale maturazione e purificazione delle motivazioni e delle tendenze che ne sorreggono gli imperativi.

Questa maturazione si attua nel segno della libertà; non è solo educazione ricevuta da educatori esterni; da un certo momento in poi è sem-

³³ Cfr. G. GATTI, *Educazione morale, etica cristiana*, Torino, I.D.C. 1985, 36-39.

pre più autoeducazione. L'imperativo della coscienza non è infatti la signoria di una istanza estranea alla coscienza stessa, che eserciti su di essa un dominio dall'esterno, operando attraverso meccanismi inconsci e costringenti.

Perfino nella sua dimensione puramente cognitiva, la coscienza non è una forma di conoscenza e di discernimento neutrale e asettica: attraverso la coscienza, la persona è alla ricerca di una verità morale che può essere trovata solo nella misura in cui è amata, può essere riconosciuta solo nella misura in cui ci si apre ad essa con disponibilità incondizionata; questo amore e questa disponibilità sono atteggiamenti della libertà.

Anche la coscienza è nell'uomo una dote originaria della sua natura, ma è solo la storia di vita della persona che la fa passare dalla pura potenzialità all'atto e la plasma facendone quello che essa sarà poi nella realtà. Essa subisce i contraccolpi delle scelte libere che hanno strutturato e plasmato insensibilmente tutti gli altri strati del carattere morale.

4.5. LA LIBERTÀ

E siamo così arrivati all'ultima e più decisiva componente del carattere morale: appunto *la libertà*.

La libertà è presente nel carattere morale come una sedimentazione delle decisioni libere del passato: è la libertà che gli ha impresso la concreta fisionomia che lo connota. Essa vive incarnata nelle strutture della personalità che essa ha responsabilmente elaborato: il passato vive nel presente, lo struttura e lo condiziona. Ogni scelta della libertà mette in moto una sequenza di eventi di cui essa non sarà più padrona; alla loro logica non potrà mai più sottrarsi del tutto, come non fossero mai stati. Decidendo cosa fare, decidiamo chi essere.

Ma la libertà è presente nel carattere anche come orientamento di vita e progettazione del futuro. Le scelte morali permanenti (e in modo particolare l'opzione fondamentale della vita morale) danno forma al carattere morale di una persona allo stesso modo della carità rispetto all'organismo delle virtù: lo orienta al fine ultimo e costituisce un progetto d'insieme che dà senso a tutte le scelte morali della persona.

Questo progetto è parte integrante del carattere morale. Vale anche del carattere morale quello che dice la Loevinger della coscienza: anch'esso è «il futuro incorporato nel presente».³⁴ «Non tutti i ragazzi aspirano a una cattedra di filosofia morale, ma tutti devono trovare la loro strada in

³⁴ J. LOEVINGER, *o.c.*, 411.

un mondo difficile e confuso. La struttura del carattere è formata per questo proposito e in questo processo».³⁵

E fa parte dei limiti, ma anche della grandezza misteriosa dell'uomo il fatto che i nostri progetti e i nostri propositi siano così spesso il meglio di noi: «Il mio carattere non è ciò che io sono, nel senso in cui un'istantanea psicologica fisserebbe tutte le mie determinazioni compiute...: è la forma di un movimento diretto verso un'avvenire spinto verso un miglior essere. È ciò che posso essere, più di quanto sono... sono le speranze che lascio aperte, più che le realizzazioni da me depositate. Conoscere un carattere significa conoscere ed amare le sue promesse».³⁶

Lo sviluppo morale è quindi essenzialmente una crescita della libertà progettuale, «una dinamica di graduale allargamento della libertà a nuove possibilità... Se soggettività e libertà non sono semplicemente la conquista di pochi individui, ma anche orientamenti e mete per ogni uomo, allora una teoria dello sviluppo della personalità deve essere capace almeno di un approccio a una spiegazione di questo».³⁷

5. Tettonica del carattere morale

5.1. UNA TIPOLOGIA GENETICA

Arrivati a questo punto ci possiamo chiedere se sia possibile elaborare uno schema degli stadi dello sviluppo del carattere morale; una specie di «tettonica» (è stato il Lersch a mutuare questo termine dalla geologia) del carattere, che illustri la successione cronologica dei vari strati che lo costituiscono.

Potremmo partire per questo tentativo, che riteniamo rilevante dal punto di vista pedagogico, dalla tipologia dei caratteri morali, proposta da R.F. Peck e R.J. Havighurst nella loro celebre ricerca sullo sviluppo del carattere morale.

Il criterio di questa tipologia ci sembra meno arbitrario di altri usati nei vari trattati di caratteriologia, anzitutto perché non è costituito da tratti particolari del carattere o da particolari qualità morali, ma dalle modalità formali dell'impegno morale; non quindi dal *che cosa*, quanto dal *come* della «vita buona», dalle motivazioni che la sorreggono.

³⁵ *Ibidem*.

³⁶ E. MOUNIER, *o.c.*, 90.

³⁷ J. LOEVINGER, *o.c.*, 46.

In secondo luogo quella di Peck e Havighurst non è una tipologia orizzontale ma verticale: i cinque diversi tipi di carattere morale sono disposti in un ordine ascendente, che è insieme ordine di eccellenza ma soprattutto sequenza di stadi dello sviluppo morale.

I cinque tipi sono nell'ordine: il carattere amorale, il carattere opportunistico, il carattere conformista, il carattere coscienzioso ma irrazionale, il carattere altruistico-razionale.³⁸

Naturalmente gli autori sono i primi a riconoscere quanto di arbitrario e di semplificante ci sia inevitabilmente in questa come in ogni altra tipologia del carattere: «Questi tipi sono solo degli espedienti descrittivi. È stato scoperto che nessuno è interamente di un solo tipo. Tutti i soggetti dimostrano complesse miscele di motivazioni».³⁹

D'altra parte essi ritengono che, accanto alle inevitabili semplificazioni, la loro tipologia abbia un suo fondamento nella realtà, in quella realtà appunto che è costituita dallo sviluppo morale e dalle sue tappe più o meno obbligate. Essi non classificano un ventaglio di caratteri reali, ma identificano i diversi livelli di sviluppo morale raggiunti dalle persone: «Quando il tipo dominante in ogni profilo individuale venne usato per classificarlo dal punto di vista della scala ascendente di maturità del carattere, risultò che i soggetti che cadevano in ognuno dei tipi fondamentali mostravano alcuni tratti in comune altamente significativi e allo stesso modo alcune differenze importanti rispetto ai soggetti di tipi più alti e più bassi nella scala».⁴⁰

Questa «scala» ascendente risulta non poi troppo arbitraria, se si fa un confronto con le altre tipologie genetiche, elaborate in forme più nominalmente che sostanzialmente diverse da altri studiosi dello sviluppo morale: esiste tra di loro un accordo abbastanza generale su quelle che sono le tappe più significative e soprattutto sulle polarità dello sviluppo morale. Come ha bene mostrato la Loevinger, se si pongono fianco a fianco, in una specie di sinossi, le sequenze dello sviluppo morale elaborate da Erikson, da Kay, da Kohlberg, da Peck e Havighurst e dalla stessa Loevinger, appare chiaro che esse sono sostanzialmente identiche.⁴¹

I vari caratteri della tipologia di Peck e Havighurst non sono quindi varietà orizzontali di una stessa realtà, ma momenti verticali di una crescita, che conosce salti qualitativi e va dalla amoralità della prima infanzia alla

³⁸ R.F. PECK - R.J. HAVIGHURST, *o.c.*, 166.

³⁹ *Ibidem.*

⁴⁰ *Ibidem.*

⁴¹ J. LOEVINGER, *o.c.*, 77 e 109.

maturità morale dell'adulto riuscito, passando attraverso le varie tappe caratteristiche della fanciullezza, dell'adolescenza e della giovinezza.

5.2. ARRESTI E REGRESSIONI DELLO SVILUPPO DEL CARATTERE

Ma questo significa anche che la persistenza di un carattere immaturo nell'età adulta denuncia un arresto nello sviluppo morale e quindi un fallimento del processo educativo e autoeducativo di quella persona.

Il livello di sviluppo del carattere morale rappresenta così un criterio decisivo, anche se purtroppo utilizzabile solo nel periodo lungo, per la verifica della validità delle diverse strategie educative.

L'esistenza di capolavori di riuscita morale già in quell'età in cui tale riuscita dipende ancora in maniera decisiva dall'influsso educativo (pensiamo a un Domenico Savio e a tanti altri giovani, «santi» sia pure di una santità ancora soltanto giovanile) testimonia la validità di un metodo educativo concreto più di quanto contro di esso possano valere le obiezioni di pedagogisti illustri sul piano della ricerca teorica, ma sterili sul piano della pratica.

Accanto a queste forme di fissazione a livelli di relativa immaturità morale, vi sono anche forme di regressione più o meno definitiva. Sono casi che appartengono alla patologia del carattere morale.

Va detto peraltro che l'interna coerenza di un carattere anche felicemente sviluppato ha sempre dei limiti. Esistono nella vita di ogni persona situazioni-limite che lasciano trasparire, come delle «finestre tettoniche», sotto il normale ordine e controllo del comportamento, l'emergenza di strutturazioni psichiche primitive, che normalmente sono totalmente integrate negli strati più evoluti della personalità morale. È l'esperienza umiliante e triste della fragilità morale, di quello che nella prospettiva della fede chiamiamo peccato.

La certezza di poter contare su di un Amore fedele e misericordioso, inesauribilmente disposto a perdonare, resta in quei momenti la sorgente principale delle energie morali che mantengono aperta la speranza della ripresa.

Questa specie di provvisoria e non-patologica regressione a stadi già superati dello sviluppo morale ci ricorda bruscamente che le stratificazioni più primitive del nostro carattere sono pur sempre dentro di noi, operanti magari a livello inconscio, e capaci di sfuggire almeno in parte, al controllo di quella razionalità che su di esse esercita un dominio faticoso e mai del tutto assicurato.

5.3. UNA PEDAGOGIA DI PAZIENZA E DI AMORE

L'esperienza della sua personale fragilità e la certezza del perdono di Dio saranno per l'educatore credente (soprattutto per colui che avrà a che fare con ragazzi «difficili») uno stimolo a portare avanti il suo compito educativo con inesauribile pazienza e con una fiducia nella capacità di bene delle persone che sappia sperare al di là di tutto lo sperabile umano.

Ci piace concludere queste pagine, iniziate nel segno della sapienza pedagogica di D. Bosco, con alcune righe di un'opera per sé estranea alla tradizione educativa cattolica e pure molto ricca di saggezza umana e cristiana.

«Il personale scolastico ed ecclesiastico — dicono i già citati Peck e Havighurst — non dovrebbe aspettarsi miracoli nella trasformazione del carattere e certamente non trattando con ragazzi in massa. È possibile salvare ragazzi anche severamente malsviluppati, ma questo esige un trattamento estremamente lungo, intensivo e personalizzato. In senso reale, un adulto che spera di migliorare un ragazzo con carattere immaturo può soltanto aspettarsi di ottenerlo assumendo quelle funzioni di assicurazione e di guida che sono ordinariamente esercitate dai genitori. Per fare questo si richiede una saggezza non comune, una non comune maturità personale e qualche volta una sovrumana pazienza. Esso richiede inoltre una forte, personale sollecitudine per il ragazzo, sebbene non di tipo sentimentale».⁴²

Queste parole ce ne ricordano da vicino altre molto simili di D. Bosco, a cominciare dalle pagine sul sistema preventivo per finire con la famosa lettera da Roma del 1884; ma soprattutto ci ricordano come egli abbia vissuto la sua formidabile impresa educativa con infinita pazienza, eccezionale equilibrio personale, «una speranza capace di sperare al di là di tutto lo sperabile» e «un cuore grande come la spiaggia del mare».

⁴² R.F. PECK - R.J. HAVIGHURST, *o.c.*, 190.