



STUDI E RICERCHE

Educazione morale scolastica: l'approccio della *Character education*

Damiano Felini

Associate Professor of Education | Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries – Education Unit | University of Parma (Italy) | damiano.felini@unipr.it
Corresponding Author

Moral Education at School: The Character Education Approach

Abstract

From the twin perspectives of pedagogy and didactics, the article presents the Anglo-American movement of Character education. Following some lexical and conceptual clarifications on the term “character”, the ethical, axiological, anthropological, and educational assumptions of this movement are critically discussed, and several experiences of curricular design and school implementation are analysed. From this examination some elements of reflection emerge regarding the possibilities and perspectives of moral education in contemporary schools.

Keywords

moral education, Character education, virtue education, British-American education

L'articolo presenta, sul doppio versante della pedagogia e delle didattiche, il movimento angloamericano della Character education. Dopo alcune chiarificazioni lessicali e concettuali sul termine “character”, si discutono criticamente i presupposti etici, assiologici, antropologici e pedagogici di tale movimento e si analizzano alcune esperienze di progettazione curricolare e implementazione didattica. Da questa ricognizione emergono alcuni elementi di riflessione sulle possibilità e prospettive dell'educazione morale nella scuola contemporanea.

Parole chiave

educazione morale, *Character education*, educazione delle virtù, pedagogia angloamericana

Non è facile, oggi, parlare di educazione morale. Il tema, infatti, solleva le resistenze di coloro che temono forme di indottrinamento e le perplessità di chi vede la difficoltà di individuare, in un'epoca di conclamato relativismo assiologico, un set di valori condivisi che possa essere proposto alle giovani generazioni senza imbarazzanti moralismi. Se poi ci si sposta da un piano di riflessione generale a quello più specifico dell'educazione morale nella scuola, ai dubbi anzidetti se ne aggiungono di ulteriori e non meno profondi, circa il ruolo e i compiti degli insegnanti, la collocazione dell'educazione morale all'interno dei curricula scolastici espliciti (ed eventualmente impliciti) e i metodi che, concretamente, dovrebbero consentire la realizzazione di attività formative di educazione morale con bambini e adolescenti.

Anche l'educazione del carattere suona oggi come qualcosa di ampiamente desueto. Rimasta in auge, sostanzialmente, fino all'ultimo dopoguerra, accompagnata da trattazioni divenute classiche come quella di Foerster (1957), e con largo seguito non solo nella scuola ma anche in ampi settori dell'educazione non formale, soprattutto legati all'associazionismo giovanile, l'educazione del carattere è oggi di fatto scomparsa, a torto o a ragione, sia dal lessico sia dalle pratiche dell'educazione, anche se poi riemerge sotterranea dentro ad altre tipologie di discorso, come quelle sull'educazione delle emozioni o sulla formazione delle soft skill.

Cos'è questo articolo, allora? La trattazione congiunta di due reperti storici, fossero anche reliquie di un qualche pregio? Il punto è che, dietro il sentore stantio che l'educazione morale e l'educazione del carattere possono emanare, si rivela il bisogno sociale, anche espresso, di proporre ai soggetti in crescita stili di vita pieni di integra moralità e, dall'altra parte, di costruire giovani robusti, resilienti, proattivi, capaci di progettualità esistenziale e di intessere relazioni positive. Per questo, solo guardando un poco al di fuori della nostra pedagogia nazionale, si rinviene un movimento di studiosi, insegnanti e istituti scolastici che, sotto il nome di *Character education*, hanno provato, e stanno provando, ad affrontare i dilemmi dell'educazione morale oggi, con risultati che non sono – anticipo le mie conclusioni – da sposare *in toto*, ma che ci possono aiutare a inquadrare diversamente i problemi, a verificare i risultati di strade già percorse e a discutere ulteriori, possibili soluzioni¹.

Questo articolo, pertanto, intende descrivere i fondamenti, il percorso e le esperienze della *Character education* angloamericana, per riflettere criticamente su cosa se ne può ricavare per l'educazione morale di oggi, bilanciando e integrando le prospettive dell'analisi critica pedagogica e di quella didattica, nella consapevolezza che il piano dei presupposti teoretici (antropologici, teleologici, assiologici) e quello delle pratiche educative e d'insegnamento non sono che i due versanti di un medesimo fenomeno e che sarebbe improprio e controproducente scomporli.

1. Il concetto di “character”: scivolamenti lessicali tra italiano e inglese

Per ragioni di spazio, non è possibile, in questa sede ripercorrere compiutamente tutte le stratificazioni e valenze del termine “carattere” nei diversi contesti culturali, ma ci limiteremo a quello angloamericano, che qui intendiamo mettere a fuoco. Preliminarmente, però, come spesso accade in questo genere di operazioni culturali a cavallo tra differenti contesti linguistici, è necessaria una rapida chiarificazione lessicale e concettuale relativa alle differenze che i termini “carattere” e “character” presentano nei due ambiti. In italiano, la parola “carattere” (Treccani, 2017, s.v.) designa principalmente una struttura stabile della persona umana, un suo stile di pensiero e di azione che la distingue dalle altre. Nel linguaggio comune, pertanto, viene a essere un sinonimo di “personalità”. Così non è, invece, nel linguaggio scientifico, per esempio della psicologia, dove i termini “carattere” e “temperamento” sono stati impiegati – ma in maniera tutt'altro che univoca da parte di diversi autori e correnti – per indicare solo alcune delle componenti della personalità, in genere gli aspetti innati degli stili individuali di pensiero e comportamento piuttosto che quelli dipendenti dalle esperienze e dalle relazioni (Allport, 1977, pp. 19-29; Dogana, 2002, pp. 66-68; Molina, 2009; Lombardo, Foschi, 2009). Rispetto a “carattere”, poi, non si può non ricordare una tradi-

1 In questo articolo, si useranno le espressioni “character” e “Character education”, in inglese, per riferirsi al movimento angloamericano qui trattato e al suo concetto cardine, evitando i fraintendimenti che potrebbero ingenerarsi se si utilizzassero gli italiani “carattere” e “educazione del carattere”, che non li equivalgono.

zione specifica, quella della caratterologia europea, soprattutto franco-tedesca, che, sebbene considerata superata dalla psicologia della personalità (prevalentemente americana), ha segnato una stagione importante degli studi in materia, grazie ai lavori della cosiddetta Scuola di Groningen, con E. Wiersma e G. Heymans, di René Le Senne, di Eduard Spranger ed Emmanuel Mounier, ma con ritorni anche nel nostro paese, per esempio con G.M. Bertin. In questa prospettiva, l'educazione del carattere è stata definita come una sorta di concetto-ombrello, sotto cui far rientrare tutte quelle preoccupazioni educative legate alle sfere non cognitive del soggetto: la costruzione di una personalità integrata, l'educazione degli affetti, della socialità o di tratti quali il coraggio, la sicurezza di sé, la capacità di prendere decisioni, la laboriosità o la forza di volontà.

Diversi, però, sono la storia e il significato del termine "character" in contesto angloamericano. Una pagina della *Psicologia della personalità* di G.W. Allport, per esempio, ci aiuta a spostare il fuoco nella distinzione personalità-carattere dai due punti appena esaminati (innato/acquisito, cognitivo/non cognitivo) a un ulteriore elemento che ci avvicina al significato che, di "carattere", si dà oggi nella filosofia, nella psicologia e nella pedagogia angloamericana. Sostiene Allport, infatti, che

il termine *carattere* ha acquisito ora un significato più particolare, oltre quello originario di incisione [cioè di tratto che "marca" un individuo]. Quando diciamo che un uomo ha "buon carattere" ci riferiamo alle sue qualità morali. Se diciamo che ha "una buona personalità" intendiamo dire soltanto che egli è positivo per la società. In tal modo, ogni volta che parliamo di carattere ci rappresentiamo un modello morale di cui diamo una valutazione. Questa specificazione non è gradita a quegli psicologi che vorrebbero mantenere liberi da giudizi di accettabilità morale la reale struttura e il funzionamento della "personalità" (Allport, 1977, pp. 26-27).

In sostanza, Allport mostra la strada che il termine "character" ha imboccato nel contesto anglofono rispetto a quello di "personalità", precisando che la sua differenza specifica si colloca sul piano della valutatività morale implicata nel primo e non nel secondo e dunque nella, epistemologicamente corretta, preferenza della psicologia per quest'ultimo. Tuttavia, se Allport e i suoi epigoni, ovvero, più o meno, tutti gli studiosi contemporanei di psicologia della personalità, intendevano congedare il termine (e il costruito di) "carattere", di fatto questo si è ritagliato un significato più specifico, basato proprio sulla connotazione morale che Allport gli attribuiva. Un significato, peraltro, che sta alla base dell'espressione "Character education".

In questo modo, "character" è venuto a significare l'insieme dei tratti della personalità legati al pensiero, alle decisioni e al comportamento morale, cioè qualcosa di più specifico rispetto a "personalità", che rimane un costruito dall'estensione più ampia e comprendente. Su questa definizione si ritrovano tutti gli autori a partire dagli anni Venti del Novecento, in una tradizione che continua ad avere un seguito, pur tra alterne vicende. Per esempio, Fleeson e coll. (2014, p. 42), in una definizione ritenuta valida sia nell'ambito filosofico sia in quello psicologico, parlano del character come delle «characteristics that are descriptive of actions, cognitions, emotions, and motivations that are considered to be relevant to right and wrong according to a relevant moral standard». Dal punto di vista pedagogico, invece, l'autore che più rappresenta il movimento della Character education statunitense, Thomas Lickona, scrive:

Character consists of operative values, values in action. We progress in our character as a value becomes a virtue, a reliable inner disposition to respond to situations in a morally good way. Character so conceived has three interrelated parts: moral knowing, moral feeling, and moral behavior. Good character consists of knowing the good, desiring the good, and doing the good (Lickona, 1991, p. 51).

In questa definizione, sostanzialmente ripresa anche da Ryan e Bohlin (1999, p. 5), si noti ancora lo scivolamento segnalato da Allport tra *character* e *good character*, qui parzialmente comprensibile perché, per lo specifico punto di vista epistemico della pedagogia, vi è la necessità di coniugare l'intento descrittivo e quello teleologico-progettuale del perseguire il "meglio" per l'educando (Felini, 2020, pp. 134-138).

La medesima significazione del termine "character", infine, è confermata in anni recentissimi da Christian Miller, un filosofo i cui lavori segnalano perché fondati su un'operazione epistemologicamente particolare, di costruzione di una teoria filosofica relativa alle componenti del character sulla base di un'indagine

empirica, di taglio psicologico, che ha previsto una meticolosa operazionalizzazione di tali componenti (Miller, 2013; 2014; 2015). Per quanto qui ci interessa confermare, riprendiamo da Miller uno schema molto chiaro (v. Figura 1), il quale fa comprendere come il soggetto umano sia descrivibile attraverso i suoi tratti, come alcuni di essi siano riferibili alla personalità (generosità, introversione, conformismo...) e altri no (statura, capigliatura, colore della pelle...), e come, fra quelli riferibili alla personalità, solo alcuni, definiti “character”, siano legati alla sfera morale (onestà, giustizia, sincerità ...). In questo modo, “character” diventa un sinonimo, non di “personalità”, ma di “coscienza morale”, “senso morale”, “ragion pratica” (Reichlin, 2019).

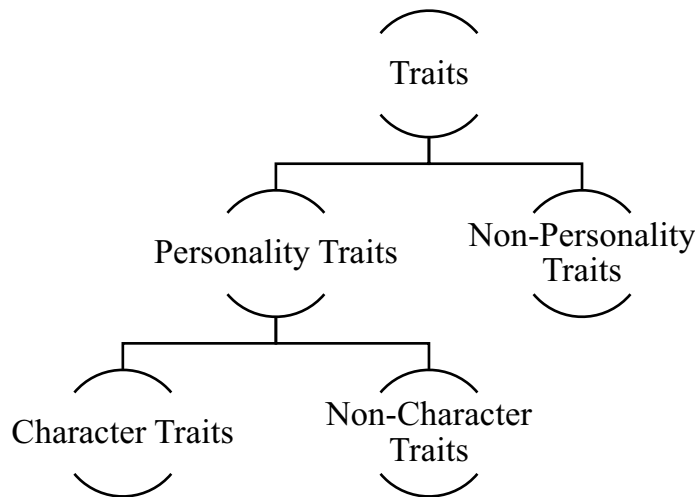


Fig. 1: Tratti della personalità e tratti del character secondo C.B. Miller (2014, p. 9)

2. Character education: temi e visioni

Se questa è la definizione accettata di “character” nel contesto angloamericano, è facile comprendere che la Character education corrisponde all’educazione morale o, quanto meno, a una sua peculiare forma. Sarebbe scorretto, infatti, assimilare del tutto le due espressioni, anche se la loro distinzione non è così facile da stabilire. Alan Lockwood (2009, p. xxi), per esempio, sostiene che, sempre in detto contesto, la Moral education ha una base religiosa, evidentemente cristiana, mentre la Character education ha una base laica. Ciò era vero, probabilmente, alle origini di questo movimento quando, già alla fine del XIX secolo, esponenti dell’agnostica Ethical Union e della Moral Instruction League iniziarono a impiegare l’espressione “Character education” proprio per distinguersi dall’insegnamento morale fornito ai bambini attraverso la lettura della Bibbia nelle scuole di catechismo (Arthur, 2014).

Se ciò sia vero ancora oggi, tuttavia, avremmo probabilmente qualche dubbio ad affermarlo, perché, sì, il movimento della Character education non fa forse esplicito riferimento all’etica cristiana, almeno nelle sue giustificazioni teologiche, ma, di fatto, propone gli stessi valori della tradizione classica che dalla grecità sono transitati nel cristianesimo. Personalmente, nella situazione attuale, ci sentiremmo di avanzare una diversa ipotesi per distinguere la Moral e la Character education, in modo, anche, da recuperare un elemento specifico di quest’ultima, che rende esplicito e giustificabile l’utilizzo della parola “carattere”: a nostro modo di vedere, si potrebbe sostenere che la Character education è “del carattere” perché si riferisce alla formazione di *virtù*, cioè di tratti inerenti alla personalità dei soggetti in crescita, mentre l’educazione morale riguarda la trasmissione di valori, o lo sviluppo del ragionamento morale, ma non i tratti psicologici del soggetto.

L’impiego del concetto di “virtù” è tutt’altro che casuale. Intanto, esso rimanda a una sua ripresa anche in ambito filosofico, avvenuta a partire dal 1958 grazie a Elizabeth Anscombe. Tale ripresa traeva giustificazione dalla necessità di rileggere l’azione morale alla luce dell’etica aristotelica, ritenuta più capace di evitare le secche delle fondazioni metafisico-teologiche che caratterizzavano tutta la riflessione morale occidentale medioevale e moderna (De Anna *et alii*, 2019, pp. 105-142), nonché dal fatto, significativo sul

piano che qui ci importa, che l'etica delle virtù prevede l'educabilità di una competenza morale generale (Masala, 2016). Sul piano pedagogico, poi, la preferenza della Character education per la formazione di virtù, rispetto alla trasmissione di visioni del mondo o di valori, è al centro della riflessione più recente e si giustifica sulla base delle diverse concezioni morali che si ritiene accompagnino, appunto, le virtù, le visioni del mondo e i valori. Sono Ryan e Bohlin a sostenere questo punto con maggior chiarezza, identificando in questi i tre possibili contenuti dell'educazione morale o del carattere. Infatti, concentrare quest'ultima sulle diverse *visioni del mondo*, da loro identificate come i diversi punti di vista sulle questioni morali, porta ad alimentare le dispute tra differenti posizioni, senza giungere a sintesi e, soprattutto, senza esaminare in profondità i principi etici che vi stanno alla base. Concentrarsi sullo studio e l'approfondimento di *valori*, poi, conduce al relativismo, perché non si riesce a definire previamente e univocamente quali valori meritino davvero di essere perseguiti, quanto meno in una società come quella attuale. Concentrarsi sulle *virtù*, invece, porta a favorire l'assunzione di abiti buoni, perché formare virtù nei soggetti significa costruire in loro delle disposizioni positive e rivolte al bene, che non devono essere giustificate dall'esterno perché, nel momento in cui si propone una virtù, a differenza di un valore o di una visione del mondo, se ne dichiara già la sua bontà (Ryan, Bohlin, 1999, pp. 25-52). La connotazione positiva – che sia fondata sull'accettabilità o la ragionevolezza, a questi autori poco importa – è implicita nel concetto di virtù e si potrebbe allora sostenere che, al di là delle ragioni filosofiche di una Anscombe, o anzi proprio rivoltandole, la preferenza dei pedagogisti della Character education per le virtù sia uno stratagemma tattico per evitare di affrontare una difficile fondazione univoca dei valori, grazie all'affidamento a costrutti che paiono in sé autogiustificati. È chiaro, però, che alla fine lo stratagemma è più retorico che sostanziale perché, anche nel momento in cui si proponesse una Character education basata sulla formazione di virtù che si autogiustificano, resterebbe da chiarire il motivo per cui, nella costruzione di un curriculum formativo, si scelgono determinate virtù e non altre. E questo spiega anche il perché molti autori – tra cui appunto Ryan e Bohlin – ricorrono alla tradizione: le quattro (greco-cristiane) virtù cardinali della prudenza, giustizia, forza e temperanza, riportate alla vita quotidiana d'oggi o semplificate a orecchio di bambino (Pike et alii, 2015).

Il tratto conservatore della Character education angloamericana, così, è pienamente rivelato. Lo conferma, peraltro, anche un ulteriore elemento ampiamente diffuso negli scritti dei suoi esponenti, ovvero l'affermazione della sua necessità sociale sulla base della percezione della decadenza della società contemporanea e, nello specifico, della gioventù. Lickona (1991, p. 12) fa un elenco preciso di quali siano i mali che la Character education deve contrastare: violenza diffusa, vandalismo, furti, imbrogli, rifiuto dell'autorità (sic), crudeltà nei confronti dei pari, intolleranza, sessualità precoce, volgarità, egocentrismo, declino dei valori civili, comportamenti autolesivi. Molti programmi di Character education, peraltro, sembrano proprio sfociare in, o spesso si associano a, interventi di prevenzione rispetto all'abuso di sostanze stupefacenti, gravidanze precoci, malattie a trasmissione sessuale. Come spesso in educazione e nella teoria pedagogica, anche in questo caso le ragioni per cui si postula la necessità o l'opportunità di un intervento diventano poi i suoi scopi, di modo che, motivata dal decadimento della moralità giovanile – Arthur (2014) la chiama «litany of alarm» –, la Character education assume il ruolo dell'ancora di salvataggio per una società che si sente alla deriva e che chiede di tornare a un passato luminoso o, semplicemente, rassicurante.

Poco sopra abbiamo ricordato come l'elenco delle virtù sia, per alcuni Autori, ricalcato su quello della tradizione più antica. Non è sempre così, tuttavia. La scelta delle virtù da promuovere, infatti, ha dato esiti anche differenti, sulla base delle considerazioni legate, come si è visto, alla necessità di giustificare le scelte assiologiche o di quelle relative ai principi da proporre nei diversi contesti scolastici, cosa più facile se si tratta di scuole private e più difficile per quelle pubbliche. Thomas Lickona, per esempio, pensando proprio a queste ultime, sintetizza le virtù da coltivare in due soltanto, rispetto e responsabilità, che egli considera universali e che propone come la quarta e la quinta "R" dopo le tre canoniche della scolarità anglosassone (*reading, writing e 'rithmetics*). Il rispetto è definito come il mostrare considerazione per il valore di sé stessi, di altre persone, di ogni forma di vita e dell'ambiente; la responsabilità, invece, è vista come il farsi carico dei nostri doveri al massimo delle nostre possibilità, affinché nessuno subisca danni dalle nostre azioni od omissioni. Lickona dichiara una visione integrata di cosa sia il carattere di una persona, includendo la sfera conoscitiva (conoscenza dei valori, ragionamento morale, conoscenza di sé...), quella emo-

tiva (autostima, empatia, autocontrollo, dedizione al bene...) e quella pratica (volontà, abitudini...) (Lic-kona, 1991, pp. 43-53).

Significativa, infine, la più recente elaborazione di un centro di ricerca britannico, il Jubilee Centre for Character and Virtues dell'Università di Birmingham. Anche gli studiosi che vi lavorano propongono una visione integrata delle virtù che compongono il character, ma la loro prospettiva va nella direzione di una società liberale in cui l'uomo ideale ha fatto proprie le caratteristiche dell'uomo morale e del buon cittadino, associando in questo costrutto anche ciò che, in altri contesti, si chiamerebbero competenze trasversali o soft skill. È interessante, comunque, almeno prender visione dell'articolazione del concetto di "character" da questi avanzato, così come riportiamo nella Figura 2, anche perché vi si può vedere un'ulteriore reminiscenza aristotelica, ovvero la presenza della "saggezza pratica" (*phrónesis*) nel ruolo di metavirtù che integra tutte le altre e consente all'uomo di orientare rettamente le proprie scelte.

<i>Virtù intellettive</i>	<i>Virtù morali</i>	<i>Virtù civiche</i>	<i>Virtù prestazionali</i>
Tratti del carattere necessari per discernere il bene, agire rettamente e ricercare conoscenza, verità e comprensione.	Tratti del carattere che rendono capaci di agire bene nelle situazioni che richiedono una risposta etica.	Tratti del carattere necessari per una cittadinanza attiva e responsabile, nonché per contribuire al bene comune.	Tratti del carattere aventi un valore strumentale: rendono capaci di mettere in atto le virtù intellettive, morali e civiche.
Esempi: autonomia, pensiero critico, curiosità, capacità di ragionamento...	Esempi: compassione, coraggio, gratitudine, onestà, umiltà, rispetto...	Esempi: senso civico, cortesia, volontariato, buon vicinato...	Esempi: determinazione, perseveranza, resilienza, capacità di lavorare in gruppo...
Saggezza pratica (come virtù integrativa)			

Fig. 2: Le componenti del character (University of Birmingham – The Jubilee Centre for Character and Virtues, 2017, p. 5)

Questo abbinamento di più tradizionali virtù morali e più moderne virtù prestazionali, addirittura neo-liberiste, si ritrova ancor più esplicito nel quadro teorico sotteso alle proposte curricolari di un centro americano tra i più attivi sul fronte della Character education, cioè il progetto Character Counts. Secondo tale progetto, infatti, la Character education deve concentrarsi su sei virtù, denominate i "six pillars of character" (affidabilità, rispetto, responsabilità, correttezza, premura e senso civico), più "six success skills", ovvero autodisciplina, resilienza, coscienziosità, perseveranza, ottimismo e istruzione (Character Counts, 2020). Ciò mostra che la Character education non si è del tutto sclerotizzata nelle formule del passato ma riesce a dimostrare una discreta capacità di evoluzione, pur rimanendo ancorata a una visione (neo)conservatrice dell'uomo e della società.

3. Le didattiche della *Character education*

Se, sul piano delle idee, il movimento angloamericano della Character education pare legato a una visione pedagogica conservatrice, è sul piano delle pratiche, invece, che esso ha sprigionato una ricchezza di proposte che merita di essere osservata perché, anche se non sempre trasferibili in un contesto come quello italiano, tali proposte rivelano una creatività didattica capace di interessare i diversi piani della vita scolastica. Non è possibile, in questa sede, offrire una disamina particolareggiata e puntuale ma, sulla base di un'indagine compiuta attraverso fonti di prima mano reperite in rete, ci limiteremo ad alcuni temi ed esempi che possono risultare significativi anche per noi².

2 In particolare, abbiamo lavorato sulle seguenti realtà, tutte ancora attive alla data del 29/06/2021 (a questa data sono aggiornati tutti gli indirizzi web riportati nell'articolo):

- Core Virtues Foundation: www.corevirtues.net
- Jubilee Centre for Character and Virtues, Università di Birmingham: www.jubileecentre.ac.uk
- Character Counts Project, Drake University: <https://charactercounts.org/>
- Narnian Virtues Project, Università di Leeds: <https://narnianvirtues.leeds.ac.uk/>

La didattica ispirata dal movimento della Character education ha preso in considerazione sia l'ambito formale sia quello informale dell'educazione morale. Su questo secondo versante, se è esplicita l'affermazione per cui «la scuola deve diventare una comunità di virtù» (Ryan, Bohlin, 1999, p. 191), le sperimentazioni realizzate hanno messo in luce l'efficacia di pratiche che abbracciano tutti i momenti della vita scolastica, anche quelli relegati ai luoghi “minori” (il corridoio, la mensa, lo scuolabus, il cortile, la sala insegnanti...), la cura di tutti i livelli di relazione e del clima scolastico, il controllo degli atteggiamenti competitivi e i momenti della partecipazione democratica, fino alla promozione di attività di volontariato attraverso la metodologia del *service learning*. Particolare riguardo è stato riservato al collegamento tra gli obiettivi della Character education a scuola e l'atmosfera morale che bambini e adolescenti respirano tra le mura domestiche, nella piena consapevolezza che le famiglie giocano, nel campo dell'educazione morale, un ruolo primario. Molte scuole che fanno della Character education una delle loro priorità educative e uno dei segni distinguenti hanno avviato esperienze interessanti di coinvolgimento dei genitori, tra cui segnalo quella, documentata, della Cravens Middle School di Atlanta, Georgia, che ha risolto in maniera originale il problema della decisione di quali siano le virtù da proporre ai propri allievi: il progetto d'istituto sulla Character education, infatti, era iniziato con un'inchiesta svolta tra i genitori per chiedere loro quali tratti sentissero come più meritevoli di essere coltivati nei loro figli. In questo modo, l'azione della scuola poté insistere su un sottofondo valoriale condiviso, lavorando anche sulla costruzione di una cultura comunitaria (Milson, 2000).

La costruzione di una cultura di gruppo, infatti, è elemento determinante, ma delicato, di ogni educazione morale, perché si sa che è grande, specie con bambini e adolescenti, la forza dell'identificazione con il gruppo e dell'imitazione dei pari nel modellare i comportamenti. Per questo, molti percorsi e progetti di Character education suggeriscono di organizzare momenti specifici, quotidiani o plurisettimanali, talvolta anche un po' ritualizzati, in cui gli insegnanti possano promuovere le virtù e condurre gli alunni a rifletterci e discuterne: esempi ne sono le idee, proposte da diverse fonti, di scegliere per l'intero istituto una virtù del mese su cui insistere con ogni mezzo (nelle lezioni, sui pannelli nei corridoi, nelle assemblee, sul giornalino scolastico...), oppure di realizzare un momento giornaliero di Character education collocato all'inizio della mattinata, il “Character education Time”. Per esempio, la scuola di Atlanta citata sopra aveva distribuito le virtù prescelte dai genitori entro un ciclo annuale, una per ogni settimana dell'anno scolastico. In ciascuna settimana, poi, dedicava dieci minuti al giorno a una certa virtù, secondo uno schema fisso: il lunedì si lavorava sul comprendere il significato della virtù in questione, il martedì lo si discuteva in classe, il mercoledì si leggeva un fatto di cronaca o un esempio storico che mostrava un personaggio dotato di quella virtù, il giovedì si leggeva un brano letterario e il venerdì si chiudeva la settimana con un'attività di revisione, sintesi o rinforzo.

A fianco di queste attenzioni alle dinamiche informali e all'organizzazione di momenti non formali, è sul piano dell'educazione formale del carattere che la Character education ha prodotto gli sforzi per noi più appariscenti, analogamente a quanto negli Stati Uniti e in Gran Bretagna è stato fatto in altri campi, per esempio quello della media literacy (Felini, 2004). E non tanto perché la Character education è stata inserita nei Curricula Standard (grosso modo equivalenti alle nostre Indicazioni nazionali) della maggior parte degli stati della Federazione Americana e delle quattro nazioni del Regno Unito, talvolta come elemento obbligatorio e talaltra come elemento raccomandato³, ma perché essa si integra direttamente all'interno della didattica, sia nella forma del curriculum trasversale sia in quella dell'attività di progetto.

Nel primo caso (il curriculum trasversale), vi è un fiorire di *lesson plan* che aiutano gli insegnanti dei

- Loving Well Project, Boston University: www.bu.edu/education/lovingwell/index.html
- progetto Learning for Life: www.learningforlife.org
- Giraffe Heroes Project: www.giraffe.org
- progetto Clip Shout – Film clips for character education: www.clipshout.com/fcce
- Heartwood Character Curriculum: www.cmu.edu/dietrich/psychology/cs/heartwood/index.html
- Character Education Partnership: www.character.org
- Good Character Center: www.goodcharacter.com.

3 Sulla situazione legislativa nei diversi stati della federazione americana, si veda il sito della Education Commission of the States, in particolare alla pagina web: <https://b5.caspio.com/dp.asp?AppKey=b7f93000695b3d0d5abb4b68bd14&id=a0y7-0000000C2BQAA0>.

diversi gradi e delle diverse materie a inserire elementi di Character education dentro le loro lezioni, in modo tale da poter insegnare le virtù attraverso la geografia, la musica o le scienze naturali: ciò, naturalmente, è possibile proprio perché molti programmi scolastici nazionali prevedono obiettivi di Character education a fianco di quelli disciplinari (Stiff-Williams, 2010; Fink, Geller, 2016). In quest'ambito, la fonte più interessante per questo tipo di guide didattiche a supporto degli insegnanti è il Jubilee Centre for Character and Virtues dell'Università di Birmingham⁴.

Nel caso delle attività di progetto, invece, si assiste a una sorta di disciplinarizzazione della Character education, con la proposta di veri e propri curricula da mettere in atto in momenti dedicati dell'anno scolastico. Normalmente, essi si presentano ancora nella forma dei *lesson plan*, ma qui la logica che li guida non è quella del collegamento agli obiettivi didattici disciplinari, bensì quella della costruzione di un ideale di "buon carattere", variamente strutturato, le cui diverse componenti – come quelle di cui si è detto nel par. 2 – diventano in genere i capitoli: in questo modo, se, per esempio, ci riferiamo ai «six pillars of character» e ai «six success skills» del progetto Character Counts, queste dodici virtù costituiscono il cuore delle dodici unità didattiche di cui il curriculum è composto, in maniera differenziata per le classi dalla 1^a alla 5^a e dalla 6^a alla 12^a. Per ciascuna virtù e ciascuna unità didattica si forniscono esempi di lezioni, materiali e risorse di vario genere (esercizi, testi da leggere, video da guardare online, schede da compilare, schede di valutazione, cartelloni da appendere a scuola... persino veri e propri gadget che dovrebbero ricordare agli allievi questa o quella virtù)⁵. Sul piano delle risorse didattiche messe a disposizione, segnaliamo un esempio particolare, quello dell'organizzazione Clip Shout, che ha selezionato e messo a disposizione decine di clip filmiche organizzate attorno a molteplici virtù, per ciascuna delle quali si fornisce una guida operativa rivolta agli insegnanti delle classi dalla 4^a alla 12^a⁶.

Infine, un ultimo elemento che attraversa la gran parte delle proposte didattiche della Character education è il ricorso al momento narrativo, grazie al quale si possono proporre a bambini e adolescenti in cerca di modelli esemplari le storie di personaggi e situazioni che possono mostrare la realizzazione concreta di una certa virtù, non diversamente da quanto ha fatto più anticamente anche l'agiografia cattolica. A questo scopo, tutta la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza è stata scandagliata alla ricerca di pagine dal contenuto edificante più o meno esplicito, onde costruire interi curricula di Character education espressamente basati su testi letterari, scelti in forma antologica (Core Virtues Foundation, 2018; Leming, 2000; O'Sullivan, 2004) o addirittura in quella monografica, come il curriculum di Character education interamente costruito sulle *Cronache di Narnia* di C.S. Lewis e rivolto alle classi dalla 5^a all'8^a (Pike *et alii*, 2015). Sempre fondato sul principio dell'esemplarità di figure individuali che rappresentino vite virtuose è il Giraffe Heroes Project, che mette in rete un ricco database di biografie, però non di personaggi letterari inventati, bensì di personaggi reali per lo più tratti dalla cronaca contemporanea rappresentativa dell'intero pianeta e, quindi, utili anche in chiave interculturale⁷.

L'indicazione degli archi d'età per cui sono pensati i vari materiali didattici qui menzionati conferma un elemento di debolezza che, a proposito della Character education, anche la letteratura scientifica ha messo in luce, ovvero la scarsa capacità di adeguare le sue proposte didattiche all'effettivo grado di sviluppo, generale e morale, degli allievi (Lockwood, 2009, pp. 31-32). D'altra parte, però, la ricerca empirica che ha abbondantemente accompagnato la Character education negli ultimi decenni – e di cui vi è larga traccia in riviste scientifiche specializzate, come il "Journal of Character Education", il "Journal of Moral Education" e il "Journal of Research on Character Education" (quest'ultimo non più attivo) – è arrivata a sostenere l'efficacia della Character education nella formazione morale degli individui e delle comunità, a condizione, però, di agire su tutti i livelli anzidetti: formali e non formali, interni e (per quanto possibile) esterni all'ambiente scolastico (Lickona, 1991, pp. 67-70; Berkowitz *et alii*, 2007, 2017).

4 In particolare, si veda l'apposita pagina web, dove sono offerte le guide didattiche per introdurre la Character education in ben 14 discipline differenti: www.jubileecentre.ac.uk/1676/character-education/teacher-resources/teaching-character-through-subjects.

5 Cfr. la pagina web: <https://raycenter.wp.drake.edu/category/lessonplans/>.

6 Cfr. la pagina web: www.clipshout.com/fcce.

7 Cfr. il sito web: www.giraffe.org.

4. Spunti di analisi critica e teorizzazione

Questa ricerca esplorativa sul movimento della Character education anglofona ci ha permesso di esaminare, sul piano teorico e su quello delle pratiche educative, una modalità precisa e ben definita di pensare e realizzare l'educazione morale.

A livello delle didattiche, sono due gli elementi che maggiormente preme evidenziare. Da un lato colpisce – ma in chiaroscuro – la grande creatività degli educatori e insegnanti che hanno aderito e aderiscono alle idee della Character education e la prolificità con cui sono riusciti a diffondere le loro guide e i materiali didattici, al punto da aver quasi l'impressione che quello della Character education sia diventato un *brand* sul mercato dell'istruzione. Chi ha idee le vende, e questo, soprattutto negli Stati Uniti, significa proporre un intero bouquet di prodotti, che non si limita ai libri, ma comprende anche corsi di formazione o percorsi di accreditamento per le scuole che, volendosi caratterizzare su questo tema, ne fanno un marchio legato all'appartenenza a una particolare associazione, come quella delle “Schools of Character” o dei “Districts of Character”⁸. Non è un caso che molte di queste scuole siano *charter school*, ovvero scuole private accreditate che necessitano di un'immagine forte da presentare all'esterno, per conquistarsi iscritti e donazioni private. Dall'altro lato, colpisce – e stavolta interamente in positivo – l'aver pensato all'implementazione della Character education in maniera globale e integrata, su tutti i piani, formali e informali, espliciti e impliciti, su cui può esplicarsi la potenzialità educativa di un'idea. È davvero vincente la scelta di fare dell'educazione morale, in questa chiave, l'elemento centrale di tutta la vita scolastica, sia essa di una classe o di un intero istituto: in questo modo, l'atmosfera scolastica (Zobbi, 2021) ne è permeata e ricorrenti sono le attività che si possono rinforzare reciprocamente.

Il rischio, però, è che una tale pervasività della progettazione educativa produca livelli non più accettabili di indottrinamento morale, dai quali sarebbe bene guardarsi. Se i sospetti nei confronti del relativismo morale e la scelta di proporre i valori tradizionali dell'occidente cristiano possono anche essere compresi, affermazioni molto forti circa l'«irrazionalità delle paure nei confronti dell'indottrinamento» (Ryan, Bohlin, 1999, p. 14) non possono che esser guardate con sospetto e aprono a un nodo teoreticamente tutt'altro che secondario, ovvero quello del legame tra teleologie e metodologie pedagogiche. La Character education, infatti, ne mostra la potenza, nel momento in cui si assommano visioni assiologiche e teleologiche forti a metodologie altrettanto forti. Una visione più laica dell'educazione, invece, raccomanderebbe, quanto meno, che, in presenza di una visione valoriale così peculiare e risoluta, i metodi impiegati consentissero agli educandi spazi di confronto aperto, di esperienza diretta, di messa alla prova di quanto ascoltato, di riflessione e decisionalità autonome. Infatti, il limite della Character education anglofona è quello di presentarsi con tavole precostituite di virtù, individuate a tavolino sulla base della sensibilità degli autori delle proposte curriculari o dagli insegnanti stessi. Rarissimamente si è trovata traccia di proposte “dal basso”, che individuassero le virtù morali (che sono poi terminalità dell'educare) insieme ai soggetti educandi e alle comunità di riferimento, oppure che si preoccupassero, non di trasmettere virtù scelte in precedenza in quanto degne di essere perseguite (ma abbiamo detto che la preferenza per il concetto di “virtù” rispetto a quello “valore” ha proprio questo vantaggio, almeno nell'ottica dei sostenitori della Character education), ma di coltivare capacità di discernimento, di riflessione, di pensiero critico autonomo. Insomma, la Character education anglofona sembra avere più i tratti della trasmissione di set valoriali e comportamentali predeterminati, piuttosto che quelli dello sviluppo di un pensiero morale autonomamente capace di porsi in ascolto delle diverse situazioni della vita e di rispondervi in maniera eticamente sensibile.

Si tratta, a questo punto, di tirare le fila su questo movimento e sulle sue proposte, ricordando, però, che nel campo dell'educazione morale ci sono molteplici possibilità di elaborazione teorica e di messa in atto⁹, e almeno due tensioni difficilmente scioglibili: la prima è quella tra una maggiore o minore im-

8 Cfr. la pagina web: www.character.org/schools-of-character.

9 Anche solo fra quelle emerse all'interno della letteratura sulla Character education, le forme di educazione morale sono molteplici. A puro titolo di esempio, ne presentiamo una rapida ma significativa rassegna, mantenendo le denominazioni inglesi (cfr. anche Lockwood, 2009, pp. x-xi):

– *inculcation* – corrisponde all'ammaestramento morale, attraverso cui le virtù e i valori vengono presentati, spiegati e proposti agli educandi, affinché siano portati a condividerli e a mettere in atto i comportamenti corrispondenti. Essa può anche assumere il nome di *virtues education*;

sività/condivisibilità dei valori morali da insegnare, poiché ci sono, di questi ultimi, visioni universaliste, comunitariste o individualiste; la seconda è quella dalla prevalente centratura o sulla trasmissione di norme, valori, comportamenti da attuare, o sulla coltivazione delle capacità di giudizio morale (Baldacci, 2020). Appare chiaro che il movimento angloamericano della Character education si collochi prevalentemente entro una visione universalista (rispetto alla prima tensione) ed entro la preferenza per la trasmissione di modelli di comportamento (rispetto alla seconda).

È tenendo conto di questi elementi che si può formulare un giudizio, a nostro parere di sostanziale problematicità sul piano dei presupposti etici e pedagogici, ma di un qualche interesse su quello delle proposte didattiche, la cui ricchezza e originalità – ripetiamo – potrebbe suscitare riprese e aggiustamenti anche all'interno di un quadro teorico differente.

Tutto questo, però, necessita di ulteriori approfondimenti, che in questa sede non sono possibili ma che ci riserviamo di condurre in futuro. In particolare, portando avanti la chiave del confronto tra pedagogie e didattiche, che si è rivelata feconda, sarà interessante studiare l'applicazione (o l'applicabilità) delle più recenti teorie del character, come quelle di Miller, alla Character education, analizzare più approfonditamente i diversi curricula di Character education che sono stati elaborati per i diversi gradi di scuola, nonché verificare l'efficacia delle soluzioni didattiche adottate e la loro trasferibilità, non solo in un contesto geografico e politico-culturale differente, ma anche entro un *frame* etico più laico e tollerante.

In tal modo, la Character education potrebbe forse sprigionare nuove e inaspettate potenzialità, come del resto ci aspetteremmo da una cosa “di carattere”.

Nota bibliografica

- Allport G.W. (1977²). *Psicologia della personalità*. Roma: Las (Edizione originale pubblicata 1965).
- Arthur J. (2014²). Traditional Approaches to Character Education in Britain and America. In Nucci L., Narvaez D., Krettenauer T. (2014²) (Eds.), *Handbook of Moral and Character Education* (pp. 43-60). New York: Routledge.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Berkowitz M.W., Bier M.C. (2007). What Works in Character Education. *Journal of Research in Character Education*, 1, pp. 29-48.
- Berkowitz M.W., Bier M.C., McCauley B. (2017). Toward a Science of Character Education. Frameworks for Identifying and Implementing Effective Practices. *Journal of Character Education*, 1, pp. 33-51.
- Character Counts (2020). *Curriculum Theory: Overview*. In <<https://charactercounts.org/program-overview/>> (ultima consultazione 24/03/2021).
- Core Virtues Foundation (2018). *Program Overview*. In <<https://www.corevirtues.net/program-overview.html>> (ultima consultazione 24/03/2021).
- De Anna G., Donatelli P., Mordacci R. (2019). *Filosofia morale. Fondamenti, metodi, sfide pratiche*. Firenze: Le Monnier.

- *moral development* – è il nome che assume lo sviluppo guidato del pensiero morale. Esso si realizza attraverso attività didattiche basate sulla discussione di temi etici, grazie alle quali gli alunni possono sviluppare forme più complesse, argomentate e giustificate di ragionamento morale. Anche la *philosophy for children* può essere utilizzata a questo scopo;
- *values analysis* – è il nome che assumono le pratiche didattiche grazie a cui gli studenti analizzano problemi di rilevanza etica (per esempio: fu lecito usare la bomba atomica durante la Seconda guerra mondiale?) e, soprattutto con gli strumenti delle scienze sociali, come interviste o questionari, ne analizzano i presupposti, le implicazioni e le conseguenze, cercando prove (questa volta di carattere empirico, a differenza che nella modalità precedente del moral development) che supportino le diverse tesi;
- *values clarification* – gli studenti, in questo caso, sono portati a guardare dentro di sé e a riflettere su quali sono i loro propri valori, i principi in cui credono o a cui vogliono improntare le loro azioni, andando così a cercare le ragioni delle loro scelte piccole e grandi;
- *action learning* – è una metodologia che si sposa con il diffuso metodo della didattica per progetti (*learning by doing*) e che prevede il coinvolgimento degli studenti in questioni pubbliche di interesse locale, nazionale o internazionale (dal volere un semaforo vicino alla scuola all'inquinamento globale). Così facendo, essi sono portati a interrogarsi sui valori propri e delle comunità, ma anche a impegnarsi in cause di interesse generale;
- *service learning* – è il coinvolgimento in attività di volontariato che un gruppo di studenti svolge insieme in un qualunque tipo di contesto grazie all'accompagnamento di un insegnante (sostegno agli anziani del quartiere o in una casa di riposo, aiuto a bambini in difficoltà, raccolte di generi alimentari e così via).

- Dogana F. (2002). *Uguali e diversi. Teorie e strumenti per conoscere se stessi e gli altri*. Firenze: Giunti.
- Felini D. (2004). L'educazione ai media negli Stati Uniti: l'approccio della media literacy. In Felini D., *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi* (pp. 97-142). Brescia: La Scuola.
- Felini D. (2020). *Teoria dell'educazione. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Fink K., Geller K. (2016). Integrating Common Core and Character Education. Why It Is Essential and How It Can Be Done, *Journal of Character Education*, 1, pp. 55-68.
- Fleeson W. et alii (2014). Character: The Prospects for a Personality-Based Perspective on Morality. *Social and Personal Psychology Compass*, 4, pp. 178-191.
- Foerster F.W. (1957). *Scuola e carattere. Problemi pedagogico-morali della vita scolastica*. Brescia: La Scuola (Edizione originale pubblicata 1907, 1953¹⁵).
- Leming J.S. (2000). Tell Me a Story: An Evaluation of a Literature-Based Character Education Programme. *Journal of Moral Education*, 4, pp. 413-427.
- Lickona T. (1991). *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lockwood A.L. (2009). *The Case for Character Education. A Developmental Approach*. New York: Teachers College Press.
- Lombardo G.P., Foschi R. (2009²), Carattere. In Barale F. et alii. *Psiche. Dizionario storico di psicologia, psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze* (Vol. 1, pp. 189-194). Torino: Einaudi.
- Masala A. (2016), Mastering Wisdom. In Masala A., Webber J. (Eds.), *From Personality to Virtue* (pp. 229-253). Oxford: Oxford University Press.
- Miller C.B. (2013). *Moral Character. An Empirical Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller C.B. (2014). *Character & Moral Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Miller C.B. et alii (2015) (Eds.). *Character. New Directions from Philosophy, Psychology, and Theology*. Oxford: Oxford University Press.
- Milson A. (2000). Creating a Curriculum for Character Development: A Case Study. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2, pp. 89-93.
- Molina P. (2009²). Temperamento. In Barale F. et alii. *Psiche. Dizionario storico di psicologia, psichiatria, psicoanalisi, neuroscienze* (Vol. 2, pp. 1082-1086). Torino: Einaudi.
- Nucci L., Narvaez D., Krettenauer T. (2014²) (Eds.). *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.
- O'Sullivan S. (2004). Books to Live By: Using Children's Literature for Character Education. *The Reading Teacher*, 7, pp. 640-645.
- Pike M., Lickona T., Nesfield V. (2015). Narnian Virtues. C.S. Lewis as Character Educator. *Journal of Character Education*, 2, pp. 71-86.
- Reichlin M. (2019). *La coscienza morale*. Bologna: Il Mulino.
- Ryan K., Bohlin K.E. (1999). *Building Character in Schools. Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stiff-Williams H.R. (2010). Widening the Lens to Teach Character Education Alongside Standards Curriculum. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 4, pp. 115-120.
- Treccani (2017). *Il Vocabolario Treccani*, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- University of Birmingham – The Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). *A Framework for Character Education in Schools*. In <<https://www.jubileecentre.ac.uk/1606/character-education/publications>> (ultima consultazione 24/03/2021).
- Zobbi E. (2021). School moral atmosphere as a set of norms. An exploratory research on theoretical conceptions and intervention programs. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 1, pp. 123-135.