



# **Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona**

*Dare senso e prospettiva al proprio impegno  
nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*

---

Michele PELLEREY

---



## PRESENTAZIONE

---

*La legge 53/2003 all'art. 2 afferma: "a) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea; b) sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea". Finalità analoghe sono presenti nella Legge inglese del 1988. Essa infatti richiede che il curriculum scolastico "promuova lo sviluppo spirituale, morale, culturale, mentale e fisico degli alunni frequentanti la scuola e la società; e prepari questi alunni per le opportunità, le responsabilità e le esperienze della vita adulta". L'espressione "sviluppo spirituale" era già comparsa nell'Education Act inglese del 1944. Essa venne ripresa nelle sessioni preparatorie alla redazione dell'articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo. Il gruppo di lavoro, infatti, aveva approvato in una delle sessioni la seguente formulazione, poi emendata: "L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo fisico, spirituale e morale della personalità umana" (Cfr. UNESCO, Rapporto mondiale sull'educazione 2000, Roma, Armando, 2000, 106).*

*Lo stesso H. Gardner, nell'esaminare le varie forme di intelligenza, rileva l'importanza nel suo quadro delle intelligenze multiple di un aspetto della spiritualità: il pensiero esistenziale. «L'intelligenza esistenziale implica nell'uomo la capacità di rivolgere e ponderare grandi interrogativi: "Chi siamo? Perché esistiamo? A che cosa siamo destinati? Perché moriamo? Qual è, infine, la ragione di tutto?". In ogni parte del mondo, bambini e adulti si pongono queste domande, e molti "sistemi di simboli" – religiosi, artistici, mitologici e filosofici – sono nati nel tentativo di rispondervi (o perlomeno di formularle) nel modo più convincente. Questa intelligenza è conforme ai criteri psicologici e biologici che possono identificarla come tale. Per esempio, l'intelligenza esistenziale si è evoluta in modo caratteristico su tutto il pianeta: ovunque si sono sviluppati diversi sistemi di simboli capaci di cogliere le ansie e gli interrogativi salienti dell'esistenza» (GARDNER H., Changing Minds, Harvard, Harvard University Press, 2004).*

*La questione che si pone nella scuola e nella formazione professionale sia iniziale, sia continua, è: quale ruolo può avere il tener conto in maniera esplicita e sistematica delle dimensioni spirituali e morali della crescita personale, sociale, culturale e professionale dei vari soggetti. In particolare, nella sempre più complessa*

*realtà culturale e religiosa di coloro che frequentano le istituzioni formative, come è possibile prendere in considerazione in maniera sistematica, ma rispettosa dell'identità di ciascuno, delle implicazioni di una educazione che tenga conto dello sviluppo della capacità di attribuire senso e prospettiva esistenziale al proprio apprendimento e alla propria attività lavorativa?*

*In altre parole, il contesto sociale, culturale e materiale attuale spinge a un ripensamento profondo del rapporto tra spiritualità, morale ed educazione. La presenza sempre più diffusa di giovani e adulti che hanno riferimenti culturali e religiosi molteplici sollecita una riflessione attenta sulle finalità e modalità d'azione formativa che ne derivano. D'altra parte, emergono in campo internazionale e nazionale segnali di interesse per una rilettura in profondità della dimensione morale e spirituale dell'educazione che, pur non essendo esplicitamente religiosa, tuttavia rimane aperta a un suo approfondimento in tale direzione. Occorre probabilmente prefigurare forme di tirocinio che avviano, anche in campo culturale e professionale, la ricerca di una visione più incisiva sulla realtà umana, personale e sociale, e sulla realtà dell'universo che ci circonda. Occorre che i percorsi formativi siano luogo e tempo d'esperienze etiche, estetiche e veritative autentiche, d'esperienze esistenziali che sollecitano un risveglio dell'interiorità, d'accompagnamento per le vie di un viaggio, di un'avventura spirituale verso il senso ultimo della vita, verso le finalità fondamentali dell'esistenza.*

*L'attuale indagine tende a esplorare in profondità gli apporti che la ricerca degli ultimi anni ha fornito a questo proposito, soprattutto da due punti di vista: quello teorico-filosofico e quello psicologico-educativo. E tutto ciò in una prospettiva multi-culturale e multi-religiosa. Dal punto di vista della dimensione spirituale apporti significativi sono venuti in particolare dalla ricerca psicologica e dal movimento che prende la denominazione di psicologia positiva. Tuttavia sono ormai numerose le proposte e le sperimentazioni sia in ambito di prima formazione professionale, sia di formazione professionale continua di sollecitazione della capacità di dare senso e prospettiva esistenziale alla propria vicenda personale e comunitaria. In maniera analoga la questione dell'educazione morale è stata riletta in contesti pluriculturali e multireligiosi come educazione del carattere, ciò soprattutto in contesti anglofoni. In genere ci si rifà al modello proposto da Aristotele e ripreso da A. MacIntyre. Recenti contributi dell'American Psychological Association ne indicano la fruibilità a vari livelli di formazione professionale. Su questa base è stato redatto il rapporto che è articolato secondo il seguente sommario.*

- Prima parte.* Inquadramento della problematica
- Seconda parte.* La dimensione spirituale
- Terza parte.* La dimensione morale
- Quarta parte.* Primi orientamenti operativi e alcune indicazioni per una sperimentazione

*Allegati*  
*Bibliografia*

## Prima parte

### **Inquadramento della problematica**

---

*In questa prima parte vengono presentati e commentati alcuni documenti, contributi e sono avanzate alcune riflessioni originali circa la rilevanza soprattutto oggi di prendere in seria considerazione l'impegno educativo delle istituzioni formative nel campo dell'educazione spirituale e morale dei giovani. Questa impresa si presenta particolarmente urgente e complessa proprio per i profondi cambiamenti di natura sociale e culturale in atto nella nostra società, ma anche per la presenza sempre più consistente e determinante di giovani allievi provenienti da contesti geografici, culturali, linguistici e religiosi assai diversi da quelli tradizionalmente presenti. In particolare si nota spesso una apertura e sensibilità verso la dimensione spirituale dell'esistenza assai più acuta e diffusa presso giovani provenienti da Paesi africani e asiatici di quella che emerge in quelli italiani e in generale europei. Dal punto di vista morale, tuttavia, si nota uno sviluppo di sensibilità verso i valori propri di una convivenza pacifica e democratica, quali sono sollecitati dalla nostra Costituzione, soprattutto nella sua prima parte. Inoltre è sempre più evidente l'esigenza di una più profonda comprensione e accettazione dei valori legati alla dignità della persona, quali derivano dalle dichiarazioni universali sui diritti umani e dalle tradizioni proprie delle forme di convivenza civile e sociale delle nostre terre.*

#### **1. Costatazioni di natura istituzionale**

La Legge 28 marzo 2003 n. 53 all'art. 2 afferma: "a) è promosso l'apprendimento in tutto l'arco della vita e sono assicurate a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea; b) sono promossi il conseguimento di una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione, e lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea".

Finalità analoghe sono presenti nella Legge inglese del 1988. Essa infatti richiede che il curriculum scolastico "promuova lo sviluppo spirituale, morale, culturale,

mentale e fisico degli alunni frequentanti la scuola e la società; e prepari questi alunni per le opportunità, le responsabilità e le esperienze della vita adulta”. L’espressione “sviluppo spirituale” era già comparsa nell’*Educational Act* inglese del 1944.

La dizione della legge inglese del 1944 venne ripresa nelle sessioni preparatorie alla redazione dell’articolo 26 della Dichiarazione Universale dei Diritti dell’Uomo. Il gruppo di lavoro, infatti, aveva approvato in una delle sessioni la seguente formulazione, poi emendata: “L’istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo fisico, spirituale e morale della personalità umana” (Cfr. UNESCO, *Rapporto mondiale sull’educazione 2000*, Roma, Armando, 2000, 106).

Un riferimento fondamentale per chi si occupa di processi formativi è costituito dal Rapporto dell’UNESCO redatto dalla Commissione presieduta da J. Delors<sup>1</sup>. Nell’indicare i quattro pilastri dell’educazione, il rapporto si sofferma in particolare sull’imparare a essere nei termini seguenti.

*“Imparare ad essere”*

*Fin dalla sua prima riunione, la Commissione ha riaffermato con forza il principio fondamentale che l’educazione deve contribuire allo sviluppo totale di ciascun individuo: spirito e corpo, intelligenza, sensibilità, senso estetico, responsabilità personale e valori spirituali. Tutti gli esseri umani debbono essere messi in grado di sviluppare un pensiero autonomo e critico e di formarsi un proprio giudizio, per poter decidere da soli ciò che, a loro parere, debbono fare nelle diverse circostanze della vita.*

*Il preambolo del rapporto «Imparare ad essere» esprimeva il timore di una disumanizzazione del mondo dovuta all’evoluzione tecnica, e uno dei suoi messaggi fondamentali è che l’educazione deve consentire ad ogni individuo «di risolvere i suoi problemi, di prendere le sue decisioni e di assumersi le sue responsabilità». Tutti i cambiamenti verificatisi da allora nella società, e particolarmente lo straordinario sviluppo del potere dei media, hanno accentuato questo timore e reso anche più legittimo l’imperativo che ne deriva. Nel ventesimo secolo questi fenomeni potrebbero apparire anche ampliati. Il problema, allora, non sarà più tanto il preparare i bambini per una determinata società, quanto il fornire continuamente a tutti gli individui le forze e i punti intellettuali di riferimento di cui essi hanno bisogno per capire il mondo che li circonda e per comportarsi in maniera responsabile e giusta. Più che mai, il ruolo fondamentale dell’educazione sembra essere quello di dare agli individui la libertà di pensiero, di giudizio, di sentimento e d’immaginazione di cui essi hanno bisogno per poter sviluppare i propri talenti e per avere per quanto è possibile il controllo della propria vita.*

*Questo imperativo non è di natura semplicemente individualistica: a quanto insegna la recente esperienza, ciò che potrebbe apparire soltanto come un mezzo dell’individuo per difendersi contro un sistema alienante o percepito come ostile, offre talvolta alle società anche le migliori possibilità di progresso. La diversità delle personalità individuali, il loro spirito di autonomia e d’iniziativa, e persino il piacere della provocazione, sono altrettante garanzie della creatività e dell’innovazione. Per ridurre la violenza e per combattere le malattie che affliggono la società, si sono dimostrati efficaci alcuni nuovi metodi nati dall’esperienza.*

---

<sup>1</sup> DELORS J. (a cura di), *Nell’educazione un tesoro*, Roma, Armando, 1996. Nel rapporto si indicano quelli che sono stati definiti i quattro pilastri dell’educazione: imparare a conoscere, imparare a fare, imparare a vivere insieme, imparare a essere.

*In un mondo in continua trasformazione, in cui l'innovazione sociale ed economica sembra essere una delle principali forze motrici, si deve dare senza dubbio un posto speciale alle doti dell'immaginazione e della creatività, le manifestazioni più chiare della libertà umana, che possono subire il rischio di una certa standardizzazione del comportamento individuale. Il ventunesimo secolo ha bisogno di questa varietà di talenti e di personalità; esso ha bisogno anche di individui eccezionali, egualmente fondamentali in ogni civiltà. È quindi importante fornire ai bambini e ai giovani ogni possibile opportunità di scoperta e di esperienza (di natura estetica, artistica, sportiva, scientifica, culturale e sociale), come anche presentazioni attraenti di ciò che hanno saputo creare le generazioni contemporanee e del passato. All'arte e alla poesia, troppo spesso insegnate in prospettive divenute più utilitaristiche che culturali, si dovrebbe restituire nelle scuole più importanza di quanta comunemente viene data loro in molti Paesi. La preoccupazione di sviluppare l'immaginazione e la creatività dovrebbe esprimersi anche con una maggiore attenzione rivolta alla cultura orale e alle conoscenze che il bambino o l'adulto ricavano dalla propria esperienza.*

*La Commissione aderisce in pieno al principio esposto nel rapporto «Imparare ad essere»: «il fine dello sviluppo è la completa realizzazione dell'uomo, in tutta la ricchezza della sua personalità, nella complessità delle sue forme d'espressione e nei suoi vari impegni: come individuo, membro di una famiglia e di una comunità, cittadino e produttore, inventore di tecniche e sognatore creativo». Lo sviluppo dell'individuo, che ha inizio dalla nascita e continua per tutta la vita, è un processo dialettico che comincia con il conoscere se stessi e si apre poi ai rapporti con gli altri. In tal senso, l'educazione è soprattutto un viaggio interiore, le cui tappe corrispondono a quelle della continua maturazione della personalità. L'educazione, come mezzo per conseguire il fine di una vita professionale condotta con successo, è quindi un processo molto individualizzato e nello stesso tempo un processo che porta alla costruzione dell'interazione sociale.*

*È superfluo dire che i quattro pilastri dell'educazione descritti in questo capitolo non possono riferirsi esclusivamente a una fase della vita o ad un unico luogo. Come si vedrà nel prossimo capitolo, le fasi e le aree dell'educazione debbono essere ripensate, completate ed integrate le une con le altre, in modo tale che tutti possano trarre il massimo beneficio, per tutto il corso della propria vita, da un ambiente educativo sempre più allargato.*

*Su questa base vengono poi prospettati alcuni suggerimenti e raccomandazioni. Per quanto concerne il quarto pilastro si afferma: "Imparare ad essere, in modo tale da sviluppare meglio la propria personalità e da essere in grado di agire con una crescente capacità di autonomia, di giudizio e di responsabilità personale. A tale riguardo, l'educazione non deve trascurare alcun aspetto del potenziale di una persona: memoria, ragionamento, senso estetico, capacità fisiche e abilità di comunicazione".*

*I sistemi educativi formali tendono a sottolineare l'acquisizione delle conoscenze a detrimento di altri tipi d'apprendimento; ma ora è di fondamentale importanza concepire l'educazione in una maniera più globale. Una tale visione deve informare e guidare le future riforme e politiche scolastiche, in rapporto sia ai contenuti che ai metodi.*

Il rapporto, che prende il nome dal presidente della Commissione dell'UNESCO J. Delors, giunge alle sue conclusioni evidenziando alcune tensioni che caratterizzano il nostro tempo e che hanno una forte influenza sull'impostazione dei processi formativi. Si tratta di vere e proprie antinomie con cui i progetti educativi e l'azione formativa devono quotidianamente confrontarsi: la tensione tra globale e locale; la tensione tra universale e individuale; la tensione tra tradizione e moder-

nità; la tensione tra considerazioni a lungo termine e a breve termine; la tensione tra il bisogno di competizione, da una parte, e la preoccupazione dell'uguaglianza e dell'opportunità dall'altra; la tensione tra espansione straordinaria della conoscenze e la capacità degli esseri umani di assimilarle; la tensione tra spirituale e materiale.

A quest'ultimo proposito la Xodo<sup>2</sup> afferma che tale tensione: "Concerne l'aspetto più preoccupante del nostro modello di sviluppo, basato sulla crescita materiale. La proiezione consumistica verso i beni materiali, naturaliter destinati a bruciare in tempi brevi, crea aspettative crescenti, produce insoddisfazione, fomenta incessanti desideri e provoca inesistenti bisogni. Il calcolo economico che sottende tale scelta va esplicitato al fine di aprire varchi verso altri spazi destinati, viceversa, a sicuro oblio o usurpazione ingiusta. Si tratta in particolare, per l'educazione, di reintrodurre nella vita umana componenti etico-morali capaci di guidare i soggetti verso forme di realizzazione culturali e spirituali".

## 2. Il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo

Il testo del *Profilo educativo, culturale e professionale* per il primo e quello per il secondo ciclo scolastico, allegato agli Schemi dei rispettivi Decreti Legislativi approvati nel corso della legislatura 2001-2006 sono da questo punto di vista assai significativi. Conviene rileggere nel *Profilo* relativo al secondo ciclo almeno le parti più significative dal nostro punto di vista.

### FINALITÀ DEL SECONDO CICLO

- a) *Crescita educativa, culturale e professionale dei giovani.* Questa finalità implica la scoperta del nesso tra *i saperi* e il *sapere* e il passaggio dalle *prestazioni* (o *mansioni*) alle *competenze*. Compito specifico del secondo ciclo, in questo senso, è trasformare la molteplicità dei saperi in un sapere unitario, dotato di senso, ricco di motivazioni e di fini; allo stesso modo, trasformare le prestazioni professionali in competenze, termine con il quale si indica l'impiego consapevole e creativo – nel più ampio contesto del lavoro e della vita individuale e sociale – di conoscenze organicamente strutturate e di abilità riferibili a uno specifico campo professionale. L'educazione, anche nelle sue manifestazioni di istruzione scolastica e di istruzione e formazione professionale, si configura, quindi, come l'incontro fra un patrimonio di conoscenze e di abilità e l'autonoma elaborazione che ogni giovane è chiamato a dare per la propria realizzazione e per il progresso materiale e spirituale della società.
- b) *Sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio.* Questa finalità si concretizza in metodo di studio, spirito di esplorazione e di indagine, capacità intuitiva, percezione estetica, memoria, procedimenti argomentativi e dimostrativi, consapevolezza e responsabilità morale, elaborazione di progetti e risoluzione di problemi, che, nella loro complessità, rifuggono da riduzionismi.

---

<sup>2</sup> XODO CEGOLON C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di un'identità personale*, Brescia, la Scuola, 2003, 79. Si veda anche: XODO CEGOLON C., *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, Brescia, La Scuola, 2001.



- c) *Esercizio della responsabilità personale e sociale.* Questa finalità pone lo studente nella condizione di decidere consapevolmente le proprie azioni in rapporto a sé e al mondo civile, sociale, economico, religioso di cui fa parte e all'interno del quale vive; di gestirsi in autonomia; di "prendere posizione" e di "farsi carico" delle conseguenze delle proprie scelte. In questo senso, tale finalità è anche impegno nel rispetto e nella crescita delle istituzioni (la famiglia, le imprese, gli enti territoriali, i servizi pubblici, le iniziative di volontariato, cooperazione e sindacato, le strutture della partecipazione democratica, gli stati nazionali, gli organismi sovranazionali) che possono aiutarlo ad ottimizzare le scelte personali in funzione del bene comune.

#### *Secondo ciclo ed educazione permanente*

L'istruzione e la formazione garantite al giovane nel secondo ciclo degli studi, quindi, indipendentemente dalla sua scelta fra l'inserimento immediato nelle attività professionali e il proseguimento degli studi nell'università, nella formazione professionale superiore e nell'alta formazione, sono la condizione per la sua educazione permanente e gli assicurano gli strumenti intellettuali, morali, estetico-espressivi, relazionali, affettivi, operativi indispensabili per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Allo stesso tempo, le istituzioni scolastiche e formative del secondo ciclo degli studi, sia per la loro flessibilità istituzionale, organizzativa e metodologica, sia per i rapporti che intrattengono con il mondo del lavoro e con l'università, la formazione professionale superiore e l'alta formazione, sono anche una risorsa per lo sviluppo integrato dei servizi territoriali finalizzato all'educazione permanente e alla riconversione professionale degli adulti.

#### *Le articolazioni del Profilo*

Il *Profilo* mette in luce come, indipendentemente dai percorsi di istruzione e di formazione frequentati, le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il *sapere*) e le abilità operative apprese (il *fare* consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'*agire*), siano la condizione per maturare le *competenze* che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana, sociale e professionale.

#### *1. Identità*

##### *a) Conoscenza di sé*

- Prendere coscienza delle dinamiche che portano all'affermazione della propria identità attraverso rapporti costruttivi con adulti e coetanei.
- Riflettere sui contenuti appresi e sugli insegnamenti delle principali figure della cultura e della storia.
- Essere consapevoli delle proprie capacità, attitudini e aspirazioni e delle condizioni di realtà che le possono valorizzare e realizzare.
- Imparare a riconoscere e a superare gli errori e gli insuccessi, avvalendosi anche delle opportunità offerte dalla famiglia e dall'ambiente scolastico e sociale.
- Orientarsi consapevolmente nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili.
- Cogliere la dimensione morale di ogni scelta e interrogarsi sulle conseguenze delle proprie azioni.
- Avere coscienza che è proprio dell'uomo ricercare un significato alla propria vita e costruire una visione integrata dei problemi di cui è protagonista.

##### *b) Relazione con gli altri*

- Sviluppare la capacità di ascolto, di dialogo e di confronto.
- Elaborare, esprimere e argomentare le proprie opinioni, idee e valutazioni e possedere i linguaggi necessari per l'interlocuzione culturale con gli altri.

- Porsi in modo attivo e critico di fronte alla crescente quantità di informazioni e di sollecitazioni esterne.
- Collaborare, cooperare con gli altri e contribuire al buon andamento della vita familiare e scolastica.
- Rispettare le funzioni e le regole della vita sociale e istituzionale.
- Giungere al pieno esercizio dei diritti politici in maniera consapevole attraverso un dialogo critico, diretto e costante con gli adulti e con le istituzioni.

c) *Orientamento*

- Conoscere i punti di forza e le debolezze della propria preparazione; verificare costantemente l'adeguatezza delle proprie decisioni circa il futuro scolastico e professionale; operare flessibilmente gli opportuni cambiamenti o integrazioni di percorso nella consapevolezza dell'importanza dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.
- Elaborare un'ipotesi per la prosecuzione degli studi, la ricerca del lavoro, la riconversione professionale e la formazione continua anche attraverso la valorizzazione del Portfolio delle competenze personali.
- Elaborare, esprimere e sostenere un progetto di vita, proiettato nel mondo del lavoro o dell'istruzione e della formazione superiori, che tenga conto, realisticamente, del percorso umano e scolastico intervenuto.
- Vivere il cambiamento e le sue forme come un'opportunità di realizzazione personale e sociale e come stimolo al miglioramento individuale e collettivo. [...]

*Una sintesi*

Dopo aver frequentato il secondo ciclo, grazie anche alle specifiche sollecitazioni educative recepite lungo tutto il percorso di istruzione e formazione professionale, gli studenti sono posti nella condizione di:

- conoscere se stessi, le proprie possibilità e i propri limiti, le proprie inclinazioni, attitudini, capacità;
- risolvere con responsabilità, indipendenza e costruttività i normali problemi della vita quotidiana personale;
- possedere un sistema di valori, coerenti con i principi e le regole della Convivenza civile, in base ai quali valutare i fatti ed ispirare i comportamenti individuali e sociali;
- concepire progetti di vario ordine, dall'esistenziale al pratico;
- decidere in maniera razionale tra progetti alternativi e attuarli al meglio, coscienti dello scarto possibile tra intenti e risultati e della responsabilità che comporta ogni azione o scelta individuale;
- utilizzare tutti gli aspetti positivi che vengono da un corretto lavoro di gruppo;
- partecipare attivamente alla vita sociale e culturale, a livello locale, nazionale, comunitario e internazionale;
- esprimersi in italiano, oralmente e per iscritto, con proprietà e attraverso schemi sintattici argomentativi, logici, espressivi;
- leggere e individuare nei testi i dati principali e le argomentazioni adottate;
- coltivare sensibilità estetiche ed espressive di tipo artistico, musicale, letterario;
- possedere un adeguato numero di strumenti formali, matematici o comunque logici, e saperli applicare a diversi ambiti di problemi generali e specifici;
- individuare nei problemi la natura, gli aspetti fondamentali e gli ambiti;
- riflettere sulla natura e sulla portata di affermazioni, giudizi, opinioni;
- avere memoria del passato e riconoscerne nel presente gli elementi di continuità e discontinuità nella soluzione di problemi attuali e per la progettazione del futuro.

### 3. Una prospettiva sociologica di analisi della domanda educativa dei giovani<sup>3</sup>

#### 3.1. Modelli interpretativi

Con la fine del secolo scorso e con gli inizi del nuovo sembra diminuita l'enfasi degli studi sociologici empirici sui vari aspetti della condizione giovanile; infatti, pur mantenendo una propria stimolante vivacità, tali studi si sono costantemente concentrati più che sull'esame dei dati, sull'approfondimento scientifico dei risultati empirici per lo sviluppo di modelli interpretativi, assai più interessanti e fecondi a livello teorico e pedagogico. Questi modelli interpretativi infatti hanno come scopo principale quello di leggere la condizione giovanile e la sua domanda di educazione sullo sfondo del sistema sociale di contesto, che aiuta a capire e a spiegare maggiormente e con maggior legittimità certi nessi causali, certi stili di vita, certi effetti e certe richieste emergenti, forse difficilmente spiegabili in altri scenari. Per cui, se essi risentono dello spirito del tempo (*Zeitgeist*) così da essere talora superati da altri più pertinenti e fecondi di riflessioni, tuttavia aiutano a meglio comprendere, spiegare e interpretare il rapporto giovani-società ed in particolare la loro domanda di educazione. Hanno infatti il vantaggio di essere identitari di un certo periodo e di una certa dimensione sociale, che correlata con altri elementi, permette in modo complementare di dare una visione meno superficiale dei giovani, ma più incastonata in un orizzonte unitario, come tessere preziose e differenziate di un mosaico, ove ciascuna svolge la sua parte all'estetica dell'occhio che lo contempla.

Dopo l'emergenza dei movimenti collettivi si fa strada l'ipotesi di una fine della "condizione giovanile", sia per effetto del riflusso nel privato, sia per progressiva perdita di rilevanza dei giovani nelle società occidentali a causa del loro sempre minore peso demografico e del dissolversi delle loro specifiche problematiche in quelle dell'intera società (Nicoli D., *Giovani in dissolvenza*), sia per il frammentarsi della condizione giovanile non solo per effetto della differenziazione sociale, ma anche per la constatazione, ormai non isolata, di un crescente individualismo oltre che di uno stacco dal passato e dal futuro, quasi una perdita di memoria e una paura di progettualità. Su queste premesse si instaura quindi il modello interpretativo della "frammentazione sociale": letto sulla base della complessità sociale e dello sviluppo del pluralismo socio culturale avviatosi con la post-modernità. Ci si riferisce in particolare:

- alla perdita del centro (cioè di un punto di riferimento normativo capace di legittimare il significato unitario della società) che è fenomeno tipico delle società in via di complessificazione e di secolarizzazione (non solo religiosa), cioè in crisi di totalizzazione;

---

<sup>3</sup> Questo paragrafo riprende alcuni passaggi della relazione tenuta da Renato Mion dal titolo "L'evoluzione della domanda educativa dei giovani" al Seminario di Orientamenti Pedagogici del 21 ottobre 2006 su "A 40 anni dalla *Gravissimum Educationis*".

- alla crisi dei processi di socializzazione, descrivibile come sfaldamento (relativo) delle agenzie tradizionali che non riescono più a creare coesione sociale mediante il consenso sui valori dominanti, o al massimo ci si riesce ancora ad aggregare su una piattaforma minima di norme etiche di un minimo comun denominatore.

Alla coesione sociale anche di tipo orizzontale, viene meno la legittimazione legittimata e fondata sui messaggi culturali trasmessi, oltre che la crisi per obsolescenza delle metodologie di trasmissione. Ne consegue il venir meno di una coscienza collettiva e quindi l'emergere di coscienze di piccolo gruppo, particolaristiche e corporative che a livello individuale si traducono nella segmentazione del vissuto individuale, concentrato sul presente, l'immediato e l'occasionale: è la frammentazione del "tempo psichico" (Cavalli), cioè l'allentarsi dei legami esistenti tra le diverse esperienze vissute e distribuite nel passato, e l'affermarsi di un "presentismo", interpretato come una sorta di sospensione illimitata del tempo reale, con scarsa capacità di progettazione del futuro, per mancanza di orizzonti credibili. Il processo di presentificazione<sup>4</sup>, cioè l'intensificazione dell'esperienza di vita e il suo compattamento sul contingente provoca lo schiacciamento della visione prospettica, che per i giovani delle generazioni precedenti si concretava nella successione passato/presente/ futuro.

La domanda educativa perciò si colloca su frammenti di vita quotidiana, su una soggettiva riluttanza a investire totalmente e definitivamente le proprie risorse umane su una sola ipotesi di vita. Ciò non toglie che vi siano grandi ideali tra i giovani di questa generazione, ma essi stentano a tramutarsi in progetti realizzabili e verificabili. Il presente stesso infatti è minacciato da una radicale relativizzazione delle esperienze che lo compongono, anzi i singoli segmenti di vita tendono ad assumere significati mutevoli anche all'interno di una singola "storia di vita". Ciò è spiegabile oltre che per effetto di una scarsa e debole socializzazione, anche per l'esplosione di una pluralità di offerte e varietà di opportunità, mai prima d'ora conosciute, che la società dei consumi e del pluralismo formativo è venuta proponendo. La domanda educativa perciò si frantuma anche per effetto della sovrabbondanza delle offerte, soprattutto in rapporto alla ricerca di qualifiche e competenze professionali. Non è stata senza conseguenze "la bancarotta delle ideologie totalizzanti"<sup>5</sup>.

Però da un altro punto di vista negli spiriti più attenti ha provocato una forte ricerca di identità personalizzata, non omologata sulla massa e sospinta da un profondo bisogno di significato esistenziale, che nella ricerca di un senso (Frankl) sembra trovare appagamento alla propria sete. La presenza di queste amplissime possibilità di esperienze (la dilatazione dei possibili), dà motivo di introdurre e fon-

---

<sup>4</sup> Cfr. LAIDI Z., *Le sacre du présent*, Paris, Flammarion, 2000.

<sup>5</sup> LYOTARD J.F., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 1981.

dare il modello interpretativo dell'“eccedenza delle opportunità” che, completando quello della frammentazione, tenta di dare una ragione ed un significato all'emergere del nuovo fenomeno dell'identità giovanile oggi sempre più flessibile e mobile nell'attuale stagione del consumismo. Anche la precedente indiscussa centralità del quotidiano fine a se stesso pare frutto di fenomeni collegati all'iper-consumo, tanto di beni materiali quanto di beni immateriali e alla creazione di ambiti di esperienze che vanno dai “non luoghi” alle “cattedrali del consumo” agli “ipermercati”<sup>6</sup>.

L'abbondanza consumistica esistente a livello macro-sociale si traduce a livello micro nella pluralizzazione dei percorsi biografici giovanili, nel delinarsi di un'identità plasticamente orientabile, ma che appare “senza fissa dimora” (*Homeless Mind* di Peter Berger), cioè debole nei suoi riferimenti assiologici e simbolici strutturati ben definiti. D'altra parte la concorrenza stessa di simboli e di significati in conflitto tra loro viene recepita dai singoli giovani in termini relativistici, ossia come spia della precarietà, flessibilità, provvisorietà e scambiabilità dei valori (un valore vale l'altro). Tale eccedenza apre alla libertà di scelta più ampia, ma ne moltiplica anche la difficoltà, perchè richiede elementi e criteri di scelta umanamente maturi. Infatti per convivere adeguatamente con un elevato livello di differenziazione strutturale e simbolica, e con un surplus di significati e simboli, tra i quali far valere la propria autonoma scelta, è necessario avere in parte strutturato una propria piattaforma valoriale, che tra rigidità e flessibilità possa con equilibrio svilupparsi fra tendenze culturali molteplici, tra loro non sempre facilmente compatibili.

In questo modello il giovane viene percepito come parte attiva nel processo di selezione e di realizzazione delle proprie opportunità di vita. Se ne enfatizza l'aumentata indeterminazione, ossia la maggiore libertà del soggetto a plasmare la sua personalità sociale. Si vuole sottolineare che il dilatarsi teorico delle possibilità offerte dalla complessità sociale, in questo caso rafforza, anziché ridurre, l'autonomia e la capacità di auto-progettarsi dei giovani, purché accompagnata da adeguate strutture psichiche e da orizzonti etici di una certa consistenza.

### 3.2. *Modelli di ricerca di senso e di identità*

E siamo quindi giunti al modello della ricerca di senso e di identità. Esso costituisce un ultimo quadro in questa galleria di variegate interpretazioni della domanda educativa dei giovani. Nell'ipotesi di una generale caduta dell'identità collettiva dei giovani e della sua frammentazione nella società pluralista, la ricerca della propria identità individuale investe anche il modo di autocomprendersi e autodefinirsi. Esso si perfeziona sempre più con l'avanzare dell'età, ma non in maniera automatica e deterministica. Verso quale identità allora, e con quale tipo di domanda?

---

<sup>6</sup> RITZER G., *La religione dei consumi. Cattedrali, pellegrinaggi e riti dell'iperconsumismo*, Bologna, Il Mulino, 2000.

Quella per cui un giovane non accetta più identità già costruite, eterodirette, ma concepite come una scelta personale e individuale, non più come una imposizione esterna attribuita per convenzione: una elaborazione di percorsi differenziati nella fatica di una propria autonomia. Si viene ad assumere dalle varie situazioni della realtà quanto esse possono offrire in rapporto alle proprie esigenze, accogliendo anche eventuali elementi di discordanza, senza maturare per questo particolari atteggiamenti di rottura. È un'identità non più unitaria, ma quasi un mosaico di tessere in cui la coerenza non è più un criterio interno, ma esterno al soggetto. Si moltiplica la flessibilità, e con essa anche la difficoltà a maturare scelte definitive e ad ancorare la propria esistenza a mete importanti. Vi si accompagna così la tendenza a procrastinare quanto più possibile le scelte decisive, a privilegiare invece opzioni caratterizzate dalla "reversibilità" e dalla possibilità di comporre nella propria esistenza di giovane molteplici condizioni di vita, con l'intenzione di non precludersi opportunità ed esperienze verso le quali egli rimane sempre aperto, per non imboccare strade senza ritorno.

Si vive così la propria giovinezza non più come processo, né come attesa per entrare in società, ma quasi come condizione sociale, uno status per se stesso, una certa situazione di stallo, dove l'affacciarsi al mondo adulto non costituisce più una ragione di vivere, la tensione più importante della vita, il desiderio di diventare adulti. L'incertezza del futuro, accompagnato da un certo benessere familiare di supporto (la famiglia lunga del giovane adulto), che contemporaneamente permette anche una certa autonomia personale, facilita una prolungata permanenza in famiglia e l'accettazione della provvisorietà come stato di vita. Ciononostante non si eliminano le difficoltà di stabilizzazione identitaria nella società attuale ("società liquida"), demograficamente pluri-etnica e culturalmente pluralista. Esse continuano a rivelarsi di non poco rilievo, tra il rischio cioè di una identità flessibile fino alla sua evanescenza e una rigidità etnocentrica, incapace di relazioni e bloccata nella sua torre d'avorio.

Questa situazione di precarietà però viene vissuta nella parte migliore dei giovani con una profonda domanda di vita che va nella direzione della ricerca di un senso, per dare unità e finalità alla molteplicità delle proprie esperienze. È ciò che emerge anche dall'analisi della letteratura sociologica di quanti in questo tempo ne stanno studiando l'evoluzione.

Assai spesso la prima e più immediata risposta a questa domanda di senso viene ricercata con una certa quasi "avidità" e ansia di sicurezza nell'ambito ristretto delle proprie relazioni interpersonali, soprattutto quelle amicali e affettive accanto a quelle familiari. Essa caratterizza i giovani di oggi soprattutto nel loro rapporto con i valori e le cose più importanti della loro vita. Lo evidenzia in maniera empirica la serie di ricerche IARD, in particolare nell'ultimo Rapporto<sup>7</sup>,

---

<sup>7</sup> BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (a cura di), *Giovani del nuovo secolo. Quinto Rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2002, pp. 41-48.

quando afferma che vi è un nucleo forte di valori (famiglia, amore, amicizia, lavoro e autorealizzazione) che rappresentano il punto focale della loro attenzione: è l'area della socialità ristretta che sembra costituire la centralità di questi interessi nella costruzione del loro sistema di vita. Raggiunta la sicurezza su questo nucleo centrale ci si può allora dedicare al mondo dell'esteriorità (lo sport, il successo e la carriera, la vita agita e il divertimento) o al mondo dell'impegno che arricchisce la propria vita interiore (religione, impegno sociale, studio e cultura).

I valori della libertà e democrazia, dell'uguaglianza e solidarietà hanno quindi una loro importanza, non sempre però come esercizio di virtù civiche o riconoscimento di diritti civili, quanto piuttosto come elementi costitutivi della propria identità personale. In altre parole "la libertà e la democrazia sono intese più come diritti da far valere, che come conquiste collettive da promuovere". Il sempre maggior rilievo dato alla vita di relazione e ai rapporti interpersonali è vissuto e agito nel proprio mondo immediato. Ne consegue un insieme di atteggiamenti e di orientamenti all'azione che sembra trincerarsi nella ristretta cerchia degli affetti sicuri, delle certezze che derivano dallo stare bene insieme e dal sostenersi a vicenda, tra chi condivide gli stessi criteri di giudizio, i medesimi stili di vita, lo stesso ambiente sociale. Lo stesso associazionismo e talora anche lo stesso volontariato devono guardarsi dal rischio di una loro privatizzazione sul personale e sulla individualizzazione dei propri bisogni<sup>8</sup>.

"Si sviluppa la sensazione di sentirsi soli, che manca qualche cosa, o meglio qualcuno su cui poter contare"<sup>9</sup>. Possiamo ipotizzare, concludono gli AA., che manchino non tanto le figure genitoriali affettive dell'adolescenza, ma gli adulti-guida, accompagnatori che possano indicare la strada per trovare strategie idonee a sostenere l'instabilità che ormai caratterizza anche le fasi successive della vita? (IARD, 70). Non è forse questo un appello implicito della generazione dei giovani a quella degli adulti a rafforzare la propria identità di educatori e di guide nell'accompagnamento saggio verso questa, oggi più difficile, "nascita sociale"? E alle famiglie pervase da un clima di notevole accondiscendenza (famiglia affettiva) è fuor di luogo pensare che quella dei giovani sia oggi anche una domanda di stimoli ideali, di proposte normative in una prospettiva di vita più piena umanamente?

#### **4. La pedagogia positiva di Nel Noddings**

Nel Noddings è una studiosa di educazione morale. È stata insegnante di matematica nella scuola secondaria, ma da molti anni è impegnata a livello universitario

---

<sup>8</sup> MION R., *Associazionismo giovanile e volontariato*, in FERRARI OCCHIONERO M. (a cura di), *I giovani e la nuova cultura politica in Europa. Tendenze e prospettive per il nuovo millennio*, Milano, F. Angeli, 2001, pp. 167-180.

<sup>9</sup> BAUMAN Z., *La solitudine del cittadino globale*. Milano, Feltrinelli, 2000; IDEM, *Voglia di comunità*, Bari-Roma, Laterza, 2001.

ad approfondire da un punto di vista filosofico i problemi dell'educazione morale. Tra le opere più significative scritte negli anni passati ce ne è una assai interessante dal titolo inglese *Caring. A feminine approach to ethics and moral education* ("Aver cura. Un approccio femminile all'etica e all'educazione morale")<sup>10</sup>. Nel 2003 la Noddings ha pubblicato un volume dal titolo *Happiness and Education*, tradotto in italiano nel 2005 con il titolo *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, con una prefazione di Franco Frabboni<sup>11</sup>. È questo un vero e proprio trattato su una pedagogia della felicità, cioè su un impianto educativo che colloca tra i fini fondamentali dell'educazione, se non al vertice, almeno tra i più significativi, proprio la felicità. Non è certo un'idea nuova. Già Aristotele la poneva come la finalità fondamentale dell'esistenza umana. Anche la rilettura cristiana dell'impostazione aristotelica operata da Tommaso d'Aquino vede la felicità come il fine centrale dell'umana esperienza. In questo caso si prospetta una felicità che si realizza pienamente nella beatitudine celeste della contemplazione divina. Naturalmente, come nel caso della psicologia positiva, evocare il concetto di felicità implica una sua rilettura approfondita anche al fine di superare non pochi equivoci in materia.

La prima parte dell'opera ha un titolo chiaro: "La felicità come fine della vita e dell'educazione". La studiosa esplora la complessità del concetto e soprattutto dell'esperienza personale di felicità. La prospettiva aristotelica sembra essere troppo intellettualistica. Nelle parole della Noddings il pensiero aristotelico è così presentato:

"Un filosofo come Aristotele ha definito la felicità secondo due accezioni, entrambe le quali hanno avuto profonde ripercussioni, sino ai giorni nostri, sul dibattito al riguardo. Il termine impiegato da Aristotele, eudaimonia, sarebbe forse meglio tradotto come «fiorire umano», ma in questa sede ci atterremo alla tradizione convenzionale – benché non del tutto fedele – di «felicità». La prima accezione aristotelica, che è poi quella che ha avuto più seguito, si fonda su un'analisi della felicità volta a stabilirne gli elementi costitutivi. Rientrano tra questi elementi anche fattori contingenti, come benessere, ricchezza, buona reputazione e amicizie, ma l'elemento più importante è pur sempre rappresentato dall'esercizio della ragione.

Nel tentativo di classificare le componenti della felicità, Aristotele osserva che ogniqualvolta qualcuno è malato, la salute gli pare la cosa più importante; quando si è poveri, la stessa cosa si può dire della ricchezza; e così via. Nell'uno come nell'altro caso, però, non ci troviamo di fronte a condizioni sufficienti per la felicità: si può godere di buona salute e di grande ricchezza, senza per questo essere felici. Nessuna di queste variabili «contingenti», di conseguenza, può essere ritenuta la

---

<sup>10</sup> NODDINGS N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, University of California Press, 1994.

<sup>11</sup> NODDINGS N., *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Trento, Erickson, 2005.



chiave della felicità. C'è forse qualche cosa, viste queste premesse, che è necessaria e al contempo sufficiente, per avere la felicità? Si tratta di una domanda che, come si vedrà, accompagna ancora oggi filosofi e scienziati sociali, non meno dei comuni cittadini. A migliaia di anni di distanza, la domanda che ci poniamo oggi è ancora la stessa: da che cosa dipende precisamente la felicità?

Nella seconda accezione aristotelica (definita come «intellettualistica» nel lessico dei filosofi), l'ipotesi è che il modo di pensare teorico o contemplativo corrisponda di per se stesso alla felicità, e come tale sia superiore alla saggezza applicata a qualsiasi tipo di attività mondana. Per entrambe le accezioni impiegate dal filosofo greco, comunque, è il pieno esercizio della razionalità che conferisce alla vita umana il suo aspetto divino. Come uomini, siamo tanto più prossimi all'immagine della divinità quanto più facciamo esercizio di pensiero contemplativo. Per il tramite di questa attività mentale possiamo infatti soddisfare quella facoltà divina che è racchiusa in noi: il pensiero<sup>12</sup>.

Dopo aver esplorato la riflessione che nel corso dei secoli i filosofi hanno sviluppato intorno al tema della felicità, è importante subito esaminare i rapporti tra felicità e religione. Dal punto di vista psicologico è la psicologia positiva che oggi esplora questo territorio. Dal punto di vista della riflessione pedagogica la prospettiva religiosa può risultare ambigua se punta tutto su una felicità ultraterrena. Ma, secondo l'Autrice, ci addentriamo: «in un ambito dell'esperienza umana che è di enorme complessità. La fede in una felicità ultraterrena ha aiutato un'infinità di persone a trovare un senso nella vita terrena, a non perdere coraggio e rettitudine morale neppure di fronte alle sciagure o ai disastri. In sé, il rigoroso rispetto di certi dettami morali o religiosi non preclude la ricerca (anche) della felicità terrena; lo stesso principio di obbedienza è un segnale dell'aspirazione alla felicità, se è vero che ci sono persone che hanno saputo rinunciare a quasi tutti i piaceri terreni in vista dell'eterna felicità ultraterrena. A ben vedere, la carità e l'obbedienza, che parrebbero sostituirsi alla ricerca della felicità, sono strumentali al perseguimento di una forma di felicità più alta (anche se differita nel tempo). Anche una vita di perfezione e rettitudine morale può portare alla felicità, sia pure a una felicità fatta di soddisfazione, assai più che di piacere»<sup>13</sup>.

L'esperienza della felicità implica certamente una componente soggettiva di benessere, e anche di piacere, ma deve confrontarsi con molti aspetti oggettivi e culturali, in particolare esiste un'influenza non indifferente derivante dell'appartenenza a una comunità umana specifica. La Noddings sottolinea:

È del tutto ovvio, per lo meno in apparenza, che il giudizio più affidabile sulla felicità (o sull'infelicità) di qualcuno, sia quello del diretto interessato. Gli osservatori esterni potranno anche affermare che quella persona «dovrebbe essere felice», ma tale giudizio non sarà certo credibile se la persona in questione sostiene il contrario. È per questo che

---

<sup>12</sup> *Ibidem*, 34-35.

<sup>13</sup> *Ibidem*, 38.

il benessere soggettivo, o un qualche altro concetto che valorizzi la dimensione soggettiva, è importante per lo studio della felicità.

Una volta detto questo, la felicità è legata anche ad aspetti oggettivi, dei quali si discute da sempre. Già Aristotele aveva riconosciuto che la salute fisica, la ricchezza, il buon nome, le amicizie, la libertà dalla paura e dalla preoccupazione, e gli stessi piaceri dei sensi sono tutti elementi che contribuiscono a rendere le persone felici. È improbabile che una persona estremamente povera, o gravemente malata, si possa dire felice. Non è tuttavia vero – vale la pena ripeterlo ancora – il contrario: una volta usciti dalla povertà, non è detto che una maggiore ricchezza porti con sé una maggiore felicità. Di questa consapevolezza, talvolta, tendono ad abusare i politici, per stabilire – con evidente opportunismo – che non è necessario, dopotutto, fare grandi interventi per alleviare la povertà, visto che «i soldi non sono tutto». Una disponibilità economica sufficiente a coprire i propri bisogni essenziali, concedersi qualche piccolo lusso e non nutrire timori per il proprio futuro, in ogni caso, appare fondamentale. Un salario decente, alloggio garantito e una dotazione di risorse sufficiente per mantenersi, sono altrettanti requisiti essenziali perché si possa parlare di «felicità». Soltanto una società priva di ogni legame solidale può pretendere che i suoi componenti più poveri si possano salvare da soli, con un semplice sforzo di volontà, dalla loro miseria<sup>14</sup>.

Va ricordato anche il legame spesso messo in evidenza con la pratica della virtù e in generale con la crescita morale della persona.

I processi educativi, quale che sia la loro forma, non possono prescindere da quell'aspetto della felicità che abbiamo a suo tempo definito come «normativo». Un filosofo come Aristotele (al pari di tanti altri grandi pensatori) ha sottolineato con forza che c'è una componente della felicità che discende dalla pratica della virtù. Secondo questa prospettiva, è impossibile essere felici se si è privi di rettitudine morale, e se non ci si comporta in modo conseguente. È una posizione con cui i sostenitori dell'equazione felicità = benessere soggettivo, probabilmente, non si identificherebbero; eppure la grande maggioranza degli insegnanti, in buona sostanza, la condivide. Condivide, in altri termini, la speranza che gli studenti imparino a trarre una qualche felicità dalle azioni moralmente buone, come quelle che rispondono all'imperativo della loro coscienza. Non condivide, viceversa, l'atteggiamento di quanti – giovani o adulti – mantengono la più cieca indifferenza nei confronti delle persone, anche vicine a loro, che soffrono. Ognuno di noi, quando sa – in coscienza – di aver fatto tutto quello che era nelle sue facoltà per migliorare le cose, avvertirà probabilmente un senso di sottile soddisfazione (se non di felicità), anche se magari il suo intervento non risulterà in alcun modo risolutivo. Se questo è vero, l'educazione alla felicità dovrebbe comprendere anche, come tappa intermedia (di cui ci occuperemo nel capitolo secondo), l'educazione alla infelicità. Gli studenti dovrebbero imparare – anche se spesso si ha la sensazione che lo sappiano già – che anche la condivisione dell'infelicità altrui, paradossalmente, può essere una scelta generativa di felicità. È questa la più importante conclusione a cui è giunto chi si è dedicato a studiare, da varie prospettive disciplinari, le relazioni di cura: tutto ciò che facciamo al fine di migliorare una relazione di cui siamo parte finirà per giovare a noi, non meno che all'altra parte coinvolta<sup>15</sup>.

Ritornando alla componente intellettuale dell'esperienza di felicità: “vale la pena spendere qualche parola sui tanto celebrati «piaceri dell'intelletto» che gli in-

---

<sup>14</sup> *Ibidem*, 49-50.

<sup>15</sup> *Ibidem*, 66.

segnanti, nel mondo della scuola, dovrebbero in qualche modo promuovere. Si possono distinguere, a tale riguardo, due tipologie. La prima, ben nota a tutti gli insegnanti, corrisponde alle attività intellettuali che dovrebbero servire a stimolare la curiosità e le inclinazioni intellettuali degli studenti. Da questo punto di vista, non si può che sperare che gli studenti facciano del loro meglio, perché, senza dubbio, dalle facoltà intellettuali si può trarre motivo di grande soddisfazione. La seconda tipologia dei «piaceri dell'intelletto» si può ricondurre a una visione di taglio più psicologico, quella di tutti i ricordi, le aspettative, le associazioni e le sfumature emotive che, mediati dalla percezione soggettiva di ogni individuo, rendono più gradevoli le sue normali esperienze di vita<sup>16</sup>.

Ai fini della nostra indagine è interessante cogliere i legami che dalla Noddings sono stati evidenziati tra educazione del carattere, educazione spirituale ed esperienza di felicità. Quanto all'educazione del carattere essa afferma:

L'educazione del carattere, cioè lo sforzo deliberato di inculcare la virtù, è il metodo più antico di educazione, morale. Oggi, all'inizio del XXI secolo, è tornato alla ribalta dopo alcuni decenni di oblio. Molte persone, tuttavia, si oppongono a questa rinascita di interesse. Alcuni dubitano (insieme a Socrate) che le virtù possano essere insegnate e pensano che, se lo sono, questa sia una forma di indottrinamento. Altri considerano che gli sforzi per educare il carattere partono da un concetto sbagliato della vita morale perché i sostenitori di questo progetto sembrano pensare che le virtù possano essere acquisite e accumulate nella personalità come se fossero oggetti. Per contro, quelli che, come me, considerano la vita morale da un punto di vista relazionale, ritengono che anche l'io sia un effetto delle relazioni che intrattiene. Anche se da un punto di vista fisico siamo organismi separati, il nostro io deriva dall'incontro con altri corpi, oggetti, condizioni, idee e dai momenti di riflessione su noi stessi. Una concezione relazionale dell'io indebolisce la distinzione tra egoismo e altruismo perché molto di ciò che facciamo per gli altri promuove le relazioni di cui facciamo parte e quindi noi stessi.

Noi crediamo che le virtù si imparino attraverso relazioni forti e felici. È raro che i bambini felici diventino violenti o crudeli. [...] Per felicità intendo qui quello di cui ho parlato finora, cioè non il mero piacere, né la soddisfazione dei tanti capricci dei bambini. Aiutare i bambini a diventare felici significa guidare la loro crescita intellettuale e morale. Significa anche aiutarli a sviluppare una personalità piacevole e ben integrata<sup>17</sup>.

Infine, è utile riprendere alcuni passaggi riguardanti l'esperienza spirituale.

Molti tra coloro che desiderano promuovere la loro vita spirituale entrano a far parte di gruppi e organizzazioni che promettono la liberazione dalle preoccupazioni mondane (e qualche volta anche da quelle del corpo). Alcuni si rivolgono al fondamentalismo evangelico, altri si dedicano alle tecniche della meditazione. Senza denigrare questo tipo di scelte, vorrei suggerire, per parte mia, che la consapevolezza di certi momenti della vita quotidiana può contribuire in modo significativo alla vita spirituale e alla felicità.

A volte, tra il tramonto e l'alba delle giornate serene compare una striscia rossa nel cielo d'oriente. La mia camera si affaccia sull'oceano e dal mio letto posso vedere questa pennellata di rosso proprio al di sopra del mare. Fino a tardo autunno, il sole sorge un po'

---

<sup>16</sup> *Ibidem*, 66.

<sup>17</sup> *Ibidem*, 181-182.

più a nord della mia finestra, così devo alzarmi e andare in un'altra stanza per vederlo. Quando vado verso la sala che contiene i miei libri e tutte le mie piante, spesso rimango incantata dalla luce che colpisce gli scaffali dei libri sulla mia sinistra. Il mare è sulla destra e procedendo, e poi girando a destra, sono in grado di vedere l'alba in tutto il suo splendore. Ma anche prima di raggiungere quella posizione, la luce che si proietta nella stanza è magnifica. Alcuni giorni è dorata, altri è rosa. Qualche volta, tutta la biblioteca è avvolta di una luce rossa. Il mio spirito si alza in volo.

Poi arriva il momento in cui il sole sorge. Le descrizioni di poemi e romanzi ci danno l'impressione che il levarsi del sole sia una cosa graduale, invece, è un fenomeno improvviso. Il sole salta all'orizzonte pieno di entusiasmo. Se prima c'era solo una linea curva di luce, un momento dopo ecco il sole in tutta la sua pienezza. Quanti sono gli esseri umani che vivono questo momento come me? Noto con meraviglia che, a prescindere dalla stagione, sul molo ci sono sempre persone che sono venute ad ammirare lo spettacolo. Forse, per un momento siamo tutti sopraffatti dall'immensità del mare, dalla bellezza del sorgere del sole, dal senso della nostra precarietà nell'universo e dal miracolo di un altro giorno che nasce. [...].

Questi momenti spirituali non vengono come conseguenza di tecniche di distacco e meditazione. Sono invece momenti di totale coinvolgimento con ciò che esiste. Martin Buber li chiama manifestazioni della relazione che si verificano in occasione di incontri con altri esseri umani, animali, piante e oggetti. Per esempio, Buber osserva che si può contemplare un albero in moltissimi modi. Nella maggior parte dei casi, l'albero è un oggetto di osservazione e di studio. Ma sentimenti estremi di cui abbiamo appena parlato. L'incontro con il Tu che Buber descrive è meraviglioso. Mettersi in relazione con un'altra persona, albero, opera d'arte o Dio è il culmine della vita spirituale... se l'altro è percepito come qualcosa di positivo. Se invece è sentito come malvagio, terrificante o disgustoso, si può provare soltanto terrore o nausea, non un innalzamento dello spirito<sup>18</sup>.

Concludendo la riflessione su questa dimensione dell'educazione, essa afferma: "Nella discussione sulla spiritualità, ci siamo concentrati sulla spiritualità che scaturisce dagli incontri della vita quotidiana perché questo è il tipo di spiritualità che può essere insegnato a scuola senza offendere le credenze religiose di nessuno e perché è una grande fonte di felicità. Abbiamo però notato come la gratificazione data dalla spiritualità nella vita quotidiana può allontanarci dall'impegno nella vita pubblica"<sup>19</sup>.

## **5. Le indicazioni provenienti dalla riflessione di Karol Wojtyła sul ruolo delle istituzioni formative, in particolare di ispirazione cristiana<sup>20</sup>**

Le coordinate filosofico-teologiche più importanti del pensiero di K. Wojtyła possono essere riassunte in tre, tutte collegate tra loro: la presenza di un'accentuata prospettiva personalista; una propria concezione della filosofia dell'azione; il co-

---

<sup>18</sup> *Ibidem*, 192.

<sup>19</sup> *Ibidem*, 200.

<sup>20</sup> Questo paragrafo riprende alcuni passaggi dalla relazione di Mons. Vincenzo Zani al Seminario di «Orientamenti Pedagogici» del 21 ottobre 2006 su "A 40 anni dalla *Gravissimum Educationis*".

stante riferimento unificante ad una precisa antropologia filosofica, capace di ritrovare al termine di un percorso fenomenologico i contenuti essenziali della tradizione metafisica tomista<sup>21</sup>. L'utilizzo delle coordinate filosofiche in sede teologica avviene secondo una forma di circolarità; infatti la prospettiva filosofica è costantemente aperta all'Assoluto, in modo trascendentale e, a sua volta, la prospettiva teologica – perché arricchita dal contributo della Rivelazione – illumina continuamente la riflessione filosofica, facendola accedere a nuovi e sempre più profondi livelli di analisi. In tal modo, il suo personalismo antropologico può entrare in rapporto con un personalismo teologicamente trinitario, la sua antropologia dialogare a tutto campo con la cristologia<sup>22</sup>. Ai fini della nostra riflessione, ci si chiede se il personalismo di Karol Wojtyła, tanto nella cornice tomista come in quella fenomenologica, abbia dei riflessi sul modo di concepire la cultura umana, l'educazione della persona, le finalità del progresso e il rapporto della cultura con la fede.

In primo luogo la persona è vista come soggetto e fine della cultura. Questa ha come primo riferimento l'arricchimento spirituale del suo soggetto e solo secondariamente coinvolge la sfera del produrre<sup>23</sup>. È la cultura che consente all'uomo di vivere in modo autenticamente umano, conforme alla sua natura e dignità, e che connota l'essere e l'esistere dell'uomo<sup>24</sup>. Ora, in questo senso il compito primario ed essenziale della cultura è l'educazione in quanto essa consiste nel fatto che l'uomo divenga sempre più umano, che possa 'essere' di più e non solo che possa 'avere' di più. Intendere l'educazione come un mero possedere strumentale condurrebbe ad una vera alienazione dell'educazione. Risulta così inadeguata una distinzione essenziale fra cultura umanistica e cultura scientifica, una separazione nel soggetto fra cultura spirituale e materiale.

In secondo luogo, Giovanni Paolo II con il suo personalismo, partendo dalla fenomenologia spirituale dell'essere umano che si rivela prioritariamente nelle sue attività culturali e artistiche, fonda la presenza di una ineludibile domanda sul senso di tale autotrascendimento. In qualunque campo del sapere compaiano gli interrogativi *ultimi* sull'origine e sul senso dell'essere, essi rivelano uno statuto non solo filosofico, ma anche squisitamente *religioso*. Di fatto, la cultura risulta indis-

---

<sup>21</sup> Cfr. STRUMIA A., *L'uomo e la scienza nel magistero di Giovanni Paolo II*, Casale Monferrato, Piemme, 1987, 52-57; A. RIGOBELLO (a cura di), *L'uomo nel mondo. K. Wojtyła*, Roma, Armando, 1981, in particolare 9-34.

<sup>22</sup> Cfr. TANZELLA NITTI G., *Passione per la verità e responsabilità del sapere. Un'idea di università nel magistero di Giovanni Paolo II*, Casale Monferrato, Piemme, 1998, 107-108.

<sup>23</sup> Riferimento essenziale su questo tema resta il discorso di Giovanni Paolo II nella sede dell'UNESCO: «Allocuzione all'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la cultura» (Parigi, 2 giugno 1980), in *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, III (1980/1) 1636-1655.

<sup>24</sup> «L'uomo vive di una cultura veramente umana grazie alla cultura. (...) L'uomo che, nel mondo visibile, è l'unico soggetto ontico della cultura, è anche il suo unico oggetto e il suo termine. La cultura è ciò per cui l'uomo in quanto uomo diventa più uomo, 'è' di più, accede di più all'essere'. È qui anche che si fonda la distinzione capitale fra ciò che l'uomo è e ciò che egli ha, fra l'essere e l'avere» (*Allocuzione all'UNESCO*, nn. 6-7).

sociabile dalla religione, la contiene al suo interno, come principale propulsore del suo interrogare e interrogarsi<sup>25</sup>. Riconoscere la presenza delle ‘domande ultime’ nel cuore di ogni cultura consente alla fede e all’annuncio evangelico di dialogare fecondamente con l’uomo, con ogni uomo, su tutto il panorama della sua esistenza nella cultura. E la cultura umana, se sincera e autentica, non può delegittimare la fede, perché questa le si presenta come una disposizione ed un atto pienamente umani<sup>26</sup>.

In terzo luogo, la centralità della persona nel pensiero di Karol Wojtyła e la sua rivelazione nella prassi porta ad un altro aspetto più volte sottolineato nel suo magistero: l’unità della persona implica la sostanziale unità della sua esperienza intellettuale e quindi fonda la possibilità di una «unità del sapere». La fonte di unione più forte consiste, ancor più che nella ricerca di senso, nell’orientamento effettivo del soggetto verso questo senso, e quindi implica la donazione, l’amore, di cui la ricerca appassionata è in qualche modo già espressione. Le diverse fonti di conoscenza, perfino le singole discipline, nella misura in cui fanno riconoscersi al servizio della verità integrale del soggetto anche nella loro relazionalità e interdipendenza, si muovono allora verso l’unità secondo un movimento che è ancora un ‘uscire da sé’ per ascoltare l’altro e riconoscersi nell’altro<sup>27</sup>.

Da ultimo, esiste un presupposto *teologico* del magistero di Giovanni Paolo II che è facilmente rintracciabile nelle tematiche della cultura e dell’educazione: la convergenza fra cristianesimo e umanesimo e, pertanto, la convergenza fra cristianesimo e cultura. Tutto ciò che è umano *interessa* la Chiesa, perché l’uomo, via della cultura, è anche la strada sulla quale la Chiesa e la cultura si incontrano. Ma si può andare ancora più in là: tutto ciò che è umano *appartiene* alla Chiesa, perché appartiene a Cristo. «L’insieme delle affermazioni concernenti l’uomo – dirà Giovanni Paolo II all’UNESCO – appartiene alla sostanza stessa del messaggio di Cristo e della missione della Chiesa, malgrado tutto ciò che gli spiriti critici hanno potuto dichiarare in materia»<sup>28</sup>.

Per il cristiano, ‘educare’ e ‘fare cultura’ vuol dire riportare la verità sull’uomo ai tratti originari del volto di Cristo: la convergenza fra pienezza di umanità e cristianesimo è perfetta<sup>29</sup>. Un umanesimo ateo è per Giovanni Paolo II inconcepibile, perché tradirebbe le aspirazioni dell’uomo, le ragioni del suo ‘essere culturale’,

---

<sup>25</sup> Cfr. *Ivi*, n. 9.

<sup>26</sup> Cfr. TANZELLA NITTI G., *Passione per la verità e responsabilità del sapere*, op. cit., 114-115.

<sup>27</sup> «Ne deriva pertanto che la condizione ultima dell’intelligibilità è l’amore: si comprende solo se si ama. L’unità del sapere si dà allora nella persona in quanto soggetto di libertà e di amore» (*Ivi*, 116).

<sup>28</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Allocuzione all’UNESCO*, n. 10.

<sup>29</sup> «All’elevazione dell’uomo appartiene non soltanto la promozione della sua umanità, ma anche l’apertura della sua umanità a Dio. Fare cultura è dare all’uomo, ad ogni uomo e alla comunità degli uomini, una dimensione umana e divina, è offrire e comunicare all’uomo quell’umanità e quella divinità che sgorgano dall’Uomo perfetto, dal Redentore dell’uomo, da Gesù Cristo» («Discorso agli uomini di cultura», Rio de Janeiro [1 luglio 1980], in *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, III [1980/2] 21).

oltre a non reggere il confronto con i drammatici esiti della storia la quale, quando elimina Cristo dall'orizzonte umano, termina rivoltandosi contro l'uomo. Dunque la passione che accomuna Chiesa e educazione, Chiesa e scuola, Chiesa e università non è solo passione per la verità, ma è passione per la verità dell'uomo. La ricerca della verità può riposare in ultima analisi solo sulle risposte che fanno luce sulla condizione del soggetto che interroga, sul suo posto nel panorama dell'esistenza. A motivo della centralità della persona nella cultura, ed essendo la cultura dimensione essenziale del processo di umanizzazione della persona, la scuola e l'università divengono essi stessi luoghi umanizzanti.

## **6. Una rilettura dello sviluppo della dimensione spirituale e morale come *empowerment***

L'espressione inglese "*empowerment*" deriva dal verbo "*to empower*" che in italiano viene comunemente tradotto con "conferire poteri", "mettere in grado di". I diversi dizionari privilegiano ora l'uno ora l'altro aspetto. Risulta spesso difficile tradurre questo termine in italiano con una sola parola, per la ricchezza semantica di tale concetto. Talora si usa l'espressione "abilitare", oppure più ancora "capacitare". Occorre anche chiarire che essa può designare sia il processo operativo percorso per raggiungere un certo risultato, sia il risultato stesso. Il concetto si connota, dunque, sia come "processo", sia come "prodotto", risultato cioè di un'evoluzione di esperienze di apprendimento che portano un soggetto a superare una condizione di impotenza. Un "saper fare" e "saper essere" caratterizzati da una condizione di fiducia in sé, percezione di competenza, capacità di sperimentare, di confrontarsi con la realtà circostante.

Dal nostro punto di vista il termine *empowerment* può essere inteso come "accremare la possibilità dei singoli e dei gruppi di controllare attivamente la propria vita". Le azioni e gli interventi formativi centrati sull'*empowerment* mirano, cioè, a rafforzare il potere di scegliere dei singoli, migliorandone le competenze e le conoscenze in un'ottica non solo di carattere terapeutico-riparativo, ciò soprattutto negli anni Settanta, ma anche di carattere preventivo e di maturazione personale. Su un piano di sviluppo personale il termine designa la maniera in base alla quale si riescono a migliorare le proprie competenze favorendo la stima di sé, la fiducia nella proprie capacità, l'iniziativa e il controllo delle proprie azioni e dell'ambiente. Ciò viene considerato anche nelle transazioni con gli altri e con l'ambiente.

Su questo piano l'*empowerment* si definisce come un sentimento di grande controllo della propria esistenza sia su un piano individuale, sia su un piano sociale nelle relazioni all'interno di un gruppo o di una organizzazione. Spesso si indicano quattro sue componenti: la partecipazione, la competenza, la stima di sé e la coscienza critica (individuale, collettiva, sociale e politica). Quando queste quattro componenti sono in interazione si ha una sua reale manifestazione.

Il costrutto di *empowerment* può ritrovarsi, sin dagli anni Sessanta, nella letteratura socio-politica, all'interno della "moderna" teoria della democrazia e del movimento per i diritti civili, nello sviluppo del terzo mondo, nei movimenti femminili e delle minoranze, nelle associazioni del volontariato. Dagli anni Ottanta la parola viene largamente adottata, soprattutto negli Stati Uniti, nel linguaggio della psicologia di comunità prima, e successivamente nel linguaggio delle organizzazioni e del *management*.

È interessante esplicitare alcune caratteristiche trasversali dell'approccio *empowerment*: esso consiste essenzialmente nella crescita costante, progressiva e consapevole delle potenzialità degli esseri umani, accompagnata da una corrispondente crescita di autonomia ed assunzione di responsabilità; i programmi centrati sull'*empowerment* tendono ad aumentare il senso del potere personale del soggetto, ma anche la sua capacità di leggere la realtà che lo circonda, individuando condizionamenti e minacce, ma anche occasioni favorevoli ed opportunità.

Proprio per la poliedricità del suo costrutto, l'approccio *empowerment* è stato adottato negli ultimi decenni in svariati ambiti. Fra le diverse aree si possono ricordare quella psicologico-psicoterapeutica, quella pedagogica, quella sociale<sup>30</sup>, quella politico-istituzionale e quella organizzativa. Qui ci si limita a considerare quelle più direttamente riferibili al tema di ricerca. In ambito psicologico-psicoterapeutico il concetto è stato qui utilizzato con più finalità: diminuire la dipendenza dalla figura medica e terapeutica nei soggetti, aumentandone progressivamente la percezione delle proprie capacità di autonomia; favorire processi riabilitativi con interventi brevi ed efficaci; liberare i soggetti dalla passività appresa, lavorando sulle loro elaborazioni cognitive di fronte a rischi e problemi. È interessante sottolineare come nella letteratura della psicologia di comunità, l'*empowerment* sia addirittura considerato l'obiettivo della disciplina stessa, mentre rimane presente l'approccio centrato sullo sviluppo dell'individuo ("*self-empowerment*", "*auto-empowerment*").

In ambito pedagogico il concetto di *empowerment* assume la finalità di promuovere lo sviluppo dell'apprendimento e della crescita individuale nel corso di tutta la vita. Si può notare la valenza dell'*empowerment* come fattore intrinseco alle nuove accezioni di formazione permanente e di arricchimento del capitale umano, sia nelle aziende e, più in generale, nella società.

---

<sup>30</sup> In ambito sociale i programmi di sviluppo di comunità attuati nei Paesi del Terzo Mondo e nelle zone arretrate delle nazioni sviluppate hanno fra gli obiettivi l'*empowerment* dei soggetti coinvolti. Questo orientamento ha acquisito una dimensione sempre più internazionale (mondiale) e riguarda la società nel suo complesso, gli squilibri tra aree sociali e le differenze di genere. Possono ricordarsi, ad esempio: l'ultima conferenza mondiale sulla condizione della donna nel mondo, tenuta a Pechino nel settembre del 1995; l'attenzione si è concentrata su tempi e modalità per ottenere maggior *empowerment* per le donne sia nei Paesi arretrati, sia in quelli a sviluppo economico più avanzato; è stato utilizzato, a tal fine, il termine di "*mainstreaming*" a significare la focalizzazione politica su un principale (*main*) flusso (*stream*) da seguire (*ing*) con coerenti corsi di azione; i programmi e le politiche a favore di varie fasce sociali svantaggiate; si veda il caso delle persone disabili per le quali l'Unione Europea ha adottato orientamenti per favorirne la parità di opportunità, usando contemporaneamente entrambi i suddetti concetti (*empowerment* e *mainstreaming*).



Nel contesto della nostra indagine si può proporre una rilettura del costrutto stesso nella direzione della promozione dello sviluppo di una persona capace di dare senso e prospettiva alla propria vita e di crescere armonicamente nelle proprie competenze personali e sociali. È in questa prospettiva che si può accostare il concetto di sviluppo dell'*empowerment* a quello di sviluppo nei giovani di un organismo virtuoso, nel quale armonicamente si intrecciano competenze o virtù personali e sociali. È in questa stessa direzione che si parla di sviluppo del carattere personale.

La scelta della prospettiva di sviluppo personale e morale fondato sul concetto di virtù è stato negli ultimi decenni oggetto di intensa riflessione, a partire da una rinascita degli studi su Aristotele e la razionalità pratica. B.J. Flowers in un recente studio<sup>31</sup> ha affermato che “la presentazione della virtù e del suo ruolo nella crescita umana è sottile e potente e, a mio giudizio, non superata”<sup>32</sup>. Questo autore, che si muove in una prospettiva di sviluppo della competenza professionale degli psicologi, prospetta nei vari capitoli della sua opera la seguente progressione.

1) Gli esseri umani agiscono e modellano le loro vite in maniera globale attraverso il perseguimento di ciò che viene colto come degno di essere scelto come obiettivo (o la ricerca di ciò che è bene, nel linguaggio delle virtù). In questa affermazione non ci si pronuncia direttamente su quali valori o beni debbano essere perseguiti, poiché questi normalmente vengono colti all'interno di una cultura, di una comunità, di un processo di interazione con l'ambiente familiare e sociale. È questo un campo di riflessione filosofica a psicologica oggi assai vivace. A esempio la psicologia positiva ne fa un argomento centrale in quanto diretta a favorire la crescita umana in tutte le sue potenzialità positive e ciò implica una visione del bene del singolo, come della comunità e più in generale dell'ambiente in cui si vive. In questo contesto è riemersa la riflessione sul concetto di *eudaimonia* aristotelica, tradotto generalmente con felicità. Ritorneremo su questo punto sia nella prospettiva filosofica, sia psicologica. Il discorso verrà ripreso nel seguito.

2) Questa ricerca e perseguimento del bene personale e sociale richiede virtù, o forze personali ben strutturate, che li rendano possibili. È a questo livello che il concetto di *empowerment* individuale può essere valorizzato. Occorre subito precisare che queste qualità o competenze personali devono essere sviluppate come “abiti” fino a farle diventare disposizioni interne stabili, caratterizzanti l'agire personale in maniera continua e in molte occasioni anche spontanea. Le virtù si presentano dunque come gli elementi strutturali di base di un organismo umano che riesce con facilità e sistematicità ad agire in maniera coerente con i valori o i beni assunti come guida della propria esistenza o che riescono a essere letti e interpretati nelle specifiche circostanze della vita quotidiana.

---

<sup>31</sup> B.J. FLOWERS, *Virtue and Psychology. Pursuing Excellence in Ordinary Practice*, Washington, APA, 2005.

<sup>32</sup> *Ibidem*, 28.

3) Le virtù si manifestano dal punto di vista comportamentale nelle azioni. È questo un aspetto critico del concetto di virtù. Come una persona può essere riconosciuta competente sulla base della capacità di portare a termine in maniera valida e feconda i compiti che deve affrontare, così una persona può essere ritenuta saggia sulla base della maniera con cui elabora i suoi giudizi e compie le sue scelte. In questo occorre distinguere azioni messe in atto per inclinazione naturale o per abitudini indotte dal processo educativo, senza particolare comprensione del loro perché o significato virtuoso, da azioni che sono adottate nella piena consapevolezza del loro carattere virtuoso. “La trasformazione della capacità naturale di agire virtuosamente in una reale forza del carattere personale richiede la coltivazione di una comprensione profonda della virtù e del vizio per evitare un approccio *hit or miss* ad agire bene”<sup>33</sup>. In questo quadro Aristotele ha evidenziato anche il ruolo delle emozioni nell’agire umano, cosa oggi rimessa fortemente in evidenza dal riconoscimento della cosiddetta “intelligenza emozionale”. La spinta motivazionale verso la decisione di agire in un certo modo nasce dall’impatto del sé con la percezione della situazione. Quanto più è radicato un desiderio o una vera passione per il bene, tanto più sarà facile l’emergere di emozioni favorevoli la decisione e la capacità di gestirle nella realizzazione delle decisioni prese. Quando un abito è ben strutturato, l’insorgere di uno stato emozionale di fronte a una situazione che richiede il nostro intervento può condurre a modalità anche automatiche di agire, ben caratterizzate però da inclinazioni costruite consapevolmente.

4) Tali azioni sono basate su una chiara comprensione di ciò che è meglio. In ciò entra in gioco la capacità cognitiva di esaminare i beni che ci appaiono a prima vista. Beni esterni e beni interni. Beni esterni come denaro, carriera, potere. Beni interni come amicizia, serenità, felicità. Si possono qui cogliere le relazioni con i concetti di motivazioni intrinseche e motivazioni estrinseche, quali sono state proposte dalle varie correnti psicologiche. Lo sviluppo di motivi, valori, significati ordinati secondo una qualche gerarchia o struttura di ordine porta ad attribuire poi ordine gerarchico anche ai beni esterni e interni, quali vengono via via colti nelle esperienze di vita quotidiana. I processi educativi mirano in primo luogo a favorire lo sviluppo di queste disposizioni interne stabili e alla loro organizzazione. In secondo luogo a saper cogliere nelle situazioni concrete qual è il meglio da perseguire, in altre parole come agire per trasformare in senso migliorativo quanto si è percepito. La capacità di leggere e interpretare le situazioni esistenziali e l’appello che queste ci rivolgono deriva da un lungo e impegnativo tirocinio.

5) Le azioni virtuose sono svolte in maniera volontaria e agevole. È il cuore di un’azione degna di questo nome, nel senso che la decisione viene presa sulla base del giudizio di valore elaborato e la sua realizzazione viene perseguita con perseveranza e impegno, nonostante difficoltà esterne e tensioni interne. Questo aspetto

---

<sup>33</sup> *Ibidem*, 43.

dell'agire umano è stato in questi ultimi decenni approfondito sul piano psicologico dalla scuola tedesca avviata da H. Heckhausen. J. Kuhl ha individuato alcune competenze specifiche che aiutano a controllare l'efficacia delle nostre decisioni.

6) Le virtù sono apprese attraverso la guida e il *feedback*. È questo un aspetto centrale nel concetto di virtù. Ogni virtù si acquisisce attraverso la pratica di essa. Si diventa prudenti agendo prudentemente, si diventa onesti agendo onestamente. Non solo l'esercizio pratico ci aiuta progressivamente a cogliere il valore interno a tale pratica virtuosa. Si tratta di un vero e proprio apprendistato, che esige l'esperienza di modelli, la guida di esperti, che non solo indicano come agire, ma anche correggono e segnalano modalità di comportamento più valide ed efficaci. Occorre anche aggiungere che apprendere da un modello può essere allargato all'esperienza comunitaria, nel senso che quanto più l'ambiente in cui si vive esplica lo stesso ruolo del singolo modello, tanto più è facile interiorizzare valori e ricevere un continuo e sistematico *feedback* ai nostri comportamenti. Da questo punto di vista occorre anche aggiungere che un organismo virtuoso si sviluppa secondo un equilibrio dinamico tra le diverse virtù. Il detto che "la virtù sta nel mezzo", significa anche che una visione o sviluppo unilaterale di una virtù può condurre a squilibri e degenerazioni. La virtù che aiuta a trovare il giusto equilibrio nelle decisioni e nelle azioni concrete è la virtù della saggezza pratica o prudenza.

7) Agire in maniera virtuosa richiede scelte sagge su come perseguire ciò che è bene in specifiche circostanze. Si mette qui in risalto il ruolo di quella che è stata chiamata la saggezza pratica o prudenza, in greco *phrónesis*. Si può evocare a tale proposito il concetto di inferenza pratica o ragionamento pratico. L'inferenza pratica, nella struttura fondamentale valorizzata da questi studiosi, assume in genere una di queste forme:

- [1] Io intendo conseguire un certo fine  
Per raggiungere questo fine, in queste circostanze concrete, è necessario per me agire in un determinato modo  
Dunque mi dispongo ad agire in tale modo
- [2] Io desidero realizzare un determinato bene  
Per realizzare tale bene è necessario in questa situazione concreta conseguire un altro bene intermedio  
Mi attivo a raggiungere quest'ultimo bene

Il secondo tipo di inferenza indica come nella normalità dei casi si abbia a che fare con una serie o catena di inferenze pratiche che partendo da motivi, o finalità, assunti in proprio dal soggetto, porta via via verso la scelta dell'azione da compiere nell'immediato. È in pratica quello che si chiama un progetto d'azione orientato al raggiungimento di un fine<sup>34</sup>. Si può notare come nella psicologia cognitiva attuale

---

<sup>34</sup> Vedi a quest'ultimo proposito anche l'opera di NUTTIN J., *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF, 1980.

si utilizza l'espressione «produzione» per indicare una struttura condizionale di questo tipo:

[3] *Se si verificano queste e queste condizioni  
Allora fai (o faccio) questo e questo*

R.J. Sternberg (Sternberg - Caruso, 1985) ritiene, sulla base delle ricerche di J.R. Anderson, che questa sia la forma di rappresentazione del pensiero pratico. È evidente l'analogia con l'inferenza pratica di origine aristotelica.

## **7. Per un curriculum di educazione spirituale e di educazione morale**

Le sollecitazioni delle riforme scolastiche inglesi, italiane e di molti altri Paesi, come l'India, portano a ipotizzare la necessità di una ricerca curricolare circa la natura, le forme, le metodologie di percorsi di educazione spirituale e di educazione morale nella scuola di tutti. Naturalmente occorre rileggere questa prospettiva in una visione pluralista dal punto di vista culturale e religioso. E ciò non è né semplice, né immediato. Che cosa può accomunare, dal punto di vista della dimensione spirituale e morale dell'esistenza, fedeli di differenti religioni istituzionali, persone sensibili alle istanze religiose, ma meno legate a forme istituzionalizzate, i vogliosi di sensazioni ed esperienze che trascendono il quotidiano, i cosiddetti atei devoti e quelli che devoti non sono, ecc.? E ancor più gli approcci alla dimensione morale, dove all'interno delle stesse religioni istituzionalizzate si pongono prospettive assai diverse circa i fondamenti, gli orientamenti pratici e le prospettive di coerenza e sviluppo personale?

In Italia non si ha conoscenza di una diffusa ed evidente ricerca di soluzione di questa problematica, ma solo l'affermazione di una esigenza di interezza della offerta e della azione educativa, senza un adeguato approfondimento in un contesto pluralista, multiculturale e multireligioso, quale è ormai sempre più presente nelle nostre scuole. La prospettiva più diffusa è quella di offrire una pluralità di opzioni possibili, un quadro di riferimento variegato e per quanto possibile neutrale circa le possibili prospettive di senso e di identità morale, lasciando il singolo arbitro assoluto delle sue scelte. Un po' come offrire l'accesso a un collegamento Internet a banda larga e lasciare che nell'esplorazione dei siti e delle pagine web emerga a poco a poco una scelta di identità e un progetto di vita.

La scuola, tuttavia, da quasi tutti viene sempre più vista come una istituzione di diversa natura. Non certo una ulteriore fonte di informazioni e di dati, bensì come un accompagnamento anche personalizzato nel dare ordine e significato a quanto si affolla intorno ai giovani, fornendo loro chiavi di lettura, modalità di elaborazione di giudizi e di valorizzazione personale di quanto esperito in una prospettiva culturale e professionale sufficientemente profonda e strutturata. Internet e televisione sono certo fonti di nuova conoscenza, ma senza una istituzione che aiuti

a convivere con loro in maniera intelligente e feconda tendono a disperdere e a decostruire l'incipiente razionalità dei loro fruitori. La sollecitazione sensoriale tende a prevalere su una attenzione selettiva e una capacità di concentrazione prolungata alla ricerca di connessioni e organizzazioni concettuali adeguate.

Qualcosa di analogo sembra svilupparsi nelle nostre società dal punto di vista culturale, religioso e anche linguistico. Nel supermarket delle esperienze e delle proposte di natura spirituale e morale che ne consegue, occorre aiutare a sceverare o, come si dice ora, a discernere, a cogliere valori e limiti, a penetrare in profondità radici e prospettive. In una parola si tratta di favorire un protagonismo consapevole nella costruzione della propria identità personale. E a ciò non sempre basta la famiglia, anche se in non pochi casi essa si presenta ancora il luogo della riflessione critica e dell'accompagnamento rispettoso della progressiva partecipazione alla vita sociale, culturale e civile. Più spesso però essa tende ad agire in forme di difesa di una identità, mediante condizionamenti, più che fornire un aiuto a crescere in consapevolezza e nella scelta personale di valori e tradizioni.

Il rispetto comunque delle scelte e delle tradizioni familiari, soprattutto quando si tratta di una scuola destinata a bambini e preadolescenti, deve essere ben presente quando si parli di curricoli di educazione spirituale e morale. È l'obiezione che normalmente si avanza quando si ipotizza un insegnamento religioso per tutti di natura confessionale. Anche se in questo caso occorrerebbe chiarire meglio che cosa si intende per insegnamento religioso. Ricordo che la proposta votata alla metà degli anni Ottanta dalla Commissione ministeriale, che ha elaborato i programmi per la scuola elementare di allora, mirava a introdurre per tutti un insegnamento diretto a cogliere la natura e significato di "fatti e fenomeni religiosi". La proposta non ebbe seguito in quanto con il Concordato si preferì un insegnamento confessionale opzionale dalla materna o, come si dice ora, dalla scuola dell'infanzia alla fine della scuola secondaria superiore.

L'ambizione di questo studio preliminare è dunque quello di approfondire le possibilità e i caratteri di proposte curriculari che interpretino e orientino la valorizzazione del dettato di legge e più ancora rispondano a un bisogno profondo di accompagnamento educativo da parte della scuola. E questo soprattutto per il sistema dell'Istruzione e della Formazione Professionale che per natura sua e tradizione è più esposto a trascurare approfondimenti adeguati in queste due dimensioni formative. Ciò evidentemente vale anche per gli Istituti Tecnici e per i Licei che hanno sostituito facilmente ogni momento di riflessione critica e di ricerca di senso con insegnamenti tecnico-pratici. Si ha, infatti, spesso la sensazione che la dimensione liceale abbia ormai perso gran parte del suo significato originario basato su una formazione umanistica adeguatamente profonda e strutturata.

Per far questo si esploreranno da una parte i risultati più recenti dell'indagine psicologica in merito allo sviluppo della dimensione spirituale e di quella morale. In seguito si esamineranno alcune esigenze poste dalla riflessione filosofica per poi evidenziare le proposte pedagogiche emerse nei contesti anglofoni negli ultimi de-

cenni. Si proporrà quindi una prima pista di possibile sviluppo curricolare per poi delineare una proposta di ulteriore indagine e sperimentazione.

Un modello curricolare implica una definizione più articolata delle finalità da porre come caposaldo di una offerta formativa a partire dalla generica affermazione di legge e dal quadro delineato nel profilo educativo, culturale e professionale. Ciò consente di prefigurare una serie di attività formative che in linea di principio sembrano atte a condurre progressivamente verso le finalità individuate. È un percorso di programmazione che si può definire retrogrado, ma che implica in prima battuta una più chiara ed esplicita descrizione delle condizioni di partenza, cioè dei caratteri di una domanda di formazione presente al termine della scuola secondaria di primo grado e in genere all'inizio dei percorsi di istruzione e formazione professionale. A questo fine un utile strumento di lavoro sarebbe la costruzione di uno strumento di rilevazione della situazione all'inizio di tali percorsi. Nel passato è stato elaborato un questionario di rilevazione delle strategie di apprendimento disponibili, ma tale questionario non è stato declinato per rilevare la condizione esistente circa lo stadio di sviluppo delle dimensioni spirituali e morali, almeno dal punto di vista di un generale stato di preparazione.

Non credo sia possibile ipotizzare molto di più di un insieme di attività formative e di articolazioni del campo di intervento educativo. Il cammino è in gran parte di natura personale e quindi la questione centrale sta nel proporre spazi e tempi in cui si possano attuare esperienze che sollecitano la riflessione e la presa di consapevolezza di elementi fondamentali dello sviluppo della propria identità e del proprio progetto esistenziale.

## **8. L'approccio metodologico proposto: valorizzare la metafora "comunità di pratica"**

Il costrutto concettuale di "comunità di pratica" è stato coniato alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso da Etienne Wenger e da Jean Lave sulla base dei loro studi sull'apprendistato. Partire dall'apprendistato è essenziale per molti versi. In primo luogo nella tradizione aristotelica l'acquisizione di competenze nella pratica, anche in quella morale, deriva dall'esercizio pratico, guidato da un esperto. In secondo luogo la rilettura di Alasdair MacIntyre metteva in risalto il ruolo della comunità nel sollecitare, guidare e sostenere lo sviluppo morale delle giovani generazioni. Wenger e Lave hanno messo in discussione l'assunto consolidato nelle credenze di senso comune secondo cui l'apprendistato si fonderebbe su una relazione speciale tra esperto e principiante (maestro e allievo) e hanno messo in evidenza il fatto che l'apprendimento graduale di una competenza si basa su un processo sociale di partecipazione a una pratica che configura un insieme complesso di relazioni tra il principiante e gli altri membri del gruppo, tra il principiante e la pratica, tra il principiante e la cultura del gruppo. Il concetto di "comunità di pratica" emerge da que-

ste indagini come una teoria sociale e situata dell'apprendimento nella quale giocano un ruolo fondamentale le nozioni di apprendimento, di significato e di identità<sup>35</sup>.

Wenger in una intervista del 2006 descrive il suo cammino.

Partirei da un antefatto. La prima intenzione, mia e di Jean Lave, era quella di sviluppare nuovi modelli di apprendimento. [...] Abbiamo concentrato la nostra attenzione sull'apprendistato perché ci sembrava un modello antico, consolidato e che ha funzionato bene per molto tempo. Quello dell'apprendistato è un modello diverso dall'apprendimento scolastico: secondo quest'ultimo il sapere si trasmette meglio in un ambiente specializzato, che ottimizza la trasmissione dell'informazione. Quello che conta invece nell'apprendistato è il rapporto speciale che si crea fra l'apprendista e il lavoratore esperto che lo segue. Quello che abbiamo notato è che la relazione con l'esperto è solo un aspetto dell'apprendistato. In effetti, nell'apprendistato, c'è un intero gruppo di persone – apprendisti, operai di diversi livelli e con differenti mansioni – che ruota intorno al lavoratore esperto. Così, l'apprendimento assomiglia a una sorta di viaggio sociale attraverso il gruppo, un viaggio in cui la partecipazione inizia molto presto, evolvendosi con il passare del tempo verso la creazione di quella che possiamo chiamare una “comunità di pratica”. E nella misura in cui ogni apprendista impara tramite la partecipazione alla pratica, si forma anche come persona. Non solo impara qualcosa, non solo acquisisce informazioni. L'apprendista entra a fare parte di una comunità. Diventa una persona differente con una diversa relazione con il mondo e con la comunità. Man mano che apprende, si trasforma anche la sua identità. Non acquisisce solo un certo numero di informazioni o di competenze, ma un nuovo modo di dare senso alla sua esperienza e di vivere il suo lavoro.

Il costrutto “comunità di pratica” rimanda al concetto di comunità. A questo proposito Wenger così precisa.

A volte il termine “comunità” ha una specie di connotazione romantica che rinvia a un'idea di “paradiso” o di “pace”. Non sono queste le accezioni in cui il termine “comunità” viene usato in questa sede. In genere si parla di comunità di pratica quando si parla di individui che condividono una pratica. Questo non implica necessariamente amore o armonia. Di solito, le comunità di successo hanno al loro interno dei conflitti, contengono delle differenze. [...] ...dovremmo presumere che non tanto l'armonia, quanto l'intesa costituisca il fondamento di una comunità. Ma anche le intese troppo facili possono essere pericolose: uno dei rischi, infatti, delle comunità con un livello di intesa molto alto, è che diminuisca la dialettica interna, il che facilmente porta al declino della comunità stessa. Quindi, in realtà, una comunità che funziona non è necessariamente una comunità armonica, nel senso più superficiale del termine. Sono gli scontri a sviluppare maggior apertura, e a produrre maggior comprensione e quindi apprendimento. Benché a volte la parola “comunità” connoti un ambiente privo di rapporti di potere, in realtà questi rapporti ci sono. [...]...che però, nella maggior parte delle comunità, non corrispondono a relazioni di controllo del risultato. Nel senso che non c'è un potere dato dalla posizione. Quello che ti dà potere all'interno di una collettività non è una posizione che ti viene assegnata, ma è la tua capacità professionale e il modo in cui sai contribuire alle attività. Credo che questa sia una distinzione fondamentale da fare.

---

<sup>35</sup> WENGER E., *Comunità di pratica*, Milano, Cortina, 2006. L'originale è stato pubblicato nel 1998. Negli anni successivi Wenger rilegge il concetto di “comunità di pratica” come schema utile a incoraggiare, nelle organizzazioni, la sua “coltivazione”. Di qui il volume *Cultivating Communities of Practice* scritto insieme a R. McDermatt e W. M. Snyder e pubblicato nel 2002.

Parlando di come le differenti comunità si relazionano al potere, credo sia necessario fare una distinzione tra due tipi di potere. C'è il potere dato dalla posizione che si raggiunge quando si viene assegnati a un gruppo inserito in una gerarchia. E questo è un primo tipo di potere. Ma c'è anche quello che io chiamo il potere della "voce", ovvero la capacità di farsi ascoltare. [...] L'idea di "comunità" crea il senso di ciò che si vuole realizzare. Ma guadagnare la fiducia delle persone, farle parlare dei problemi reali e confrontarsi, può essere difficile e può creare dei conflitti. Bisogna chiedere alle persone cosa fanno nel loro lavoro. Bisognerebbe fare uno sforzo per stabilire una connessione, una relazione tra persone che si relazionano in maniera differente all'interno dell'organizzazione. La comunità di lavoro dice: "Questo è un posto dove si impara". Ma dovrei ottenere abbastanza fiducia perché le persone comincino a parlare dei propri problemi in maniera reale, e non nel modo in cui sarebbe meglio presentarli al cospetto dei propri superiori (gli stessi che, a fine anno, dovranno valutare le loro prestazioni).

Riferendosi poi alle più recenti riflessioni sulla realtà viva delle diverse organizzazioni e alla possibilità di promuovere e sostenere comunità di pratica, Wenger ha precisato:

Il termine "comunità di pratica" fu coniato nel 1987, ma il concetto si riferisce a un processo antico, qualcosa che gli esseri umani hanno messo in atto fin dall'inizio della storia umana. Quindi, quello di cui stiamo parlando non è un'idea piccola o superficiale. [...] Se qualcuno ha l'idea di "coltivare" delle comunità professionali all'interno delle organizzazioni, la prima cosa che deve ammettere è che le comunità già esistono. [...] Quindi, ciò che è realmente importante è riconoscere che ci sono già delle comunità di pratica all'interno delle organizzazioni. Potrebbero essere funzionanti o meno, ma probabilmente sono già operative. Ci sono delle cose che un'organizzazione può fare per cambiare effettivamente le relazioni tra l'organizzazione e la comunità di pratica. E in alcuni casi, ci sono cose che un'organizzazione può fare e che disturbano la comunità di pratica.

Tuttavia bisogna essere cauti sul significato effettivo dell'espressione "coltivare una comunità di pratica". Il coltivatore crea le condizioni in cui la pianta può crescere. Ma è la pianta che fa il lavoro. Se sei un coltivatore, ti devi assicurare che la terra sia arata bene, che la pianta riceva abbastanza sole, che ci sia abbastanza acqua, e così via. Ma non stracchi le piante per farle crescere più in fretta. Non le tiri fuori per dare uno sguardo alle radici. Questa sarebbe decisamente una cattiva idea. Insomma, le comunità sono delicate, esattamente come le piante – il tasso di mortalità delle comunità di pratica è molto alto – soprattutto quando sono coltivate artificialmente.

[...] anche se le comunità esistono da tempo, per avere un inizio ufficiale, un'organizzazione deve riconoscere o "coltivare" le comunità professionali. Per fare questo, ci vuole una mano esperta e delicata. Non si può dare inizio a una comunità di pratica nel modo in cui si avvierebbe una squadra, un gruppo di lavoro o una qualsiasi altra componente formale dell'organizzazione. Bisogna tener conto delle identità dei singoli. Se calpestate, le persone smettono di impegnarsi. Quello che rende possibile il funzionamento di una comunità è la sensazione che i dipendenti hanno di rimanere connessi a ciò che sono. Sappiamo bene che le nostre organizzazioni non sono molto brave in questo; piuttosto, paradossalmente, corrono nella direzione opposta. Quindi ci vorrebbe una vera e propria trasformazione del rapporto tra l'organizzazione e i dipendenti, creando un ambiente in cui possano parlare francamente dei problemi che incontrano al lavoro, un "luogo" in cui, in quanto portatori di conoscenza, si sentano liberi di essere se stessi. In breve, il discorso della "coltivazione" suggerisce l'idea che dobbiamo creare delle condizioni per cui la comunità possa fiorire, ma lasciando che sia la comunità stessa a curare la propria crescita e il proprio sviluppo.



A partire da questi concetti e da queste prospettive è possibile rileggere anche l'impostazione di una istituzione formativa che intende promuovere la crescita e la maturazione di tutta la persona del cittadino e del lavoratore. Naturalmente occorre rileggere il concetto stesso di pratica, e ciò sarà fatto puntualmente sia per quanto concerne la dimensione spirituale, sia per quanto riguarda la dimensione morale o del carattere. Contemporaneamente, andrà rivisitata la nozione di comunità interpretandola come comunità di allievi in formazione e di formatori, comunità aperta al mondo del lavoro e delle imprese, al mondo sociale e civile, al mondo delle famiglie e degli ambienti culturali e religiosi di appartenenza.

Il concetto di comunità nel contesto di un ambiente formativo viene assunto come sinonimo spazio culturale e vitale nel quale si sviluppa una conversazione educativa che si protrae nel tempo, i cui interlocutori rimangono sufficientemente stabili e che coinvolgono rapporti interpersonali diretti. Possiamo riflettere su alcune caratteristiche proprie di tale spazio di interscambio educativo da tre punti di vista: conoscitivo e culturale; affettivo e relazionale; motivazionale, valoriale e comportamentale.

Dal punto di vista conoscitivo è utile ripercorrere alcune delle problematiche che al tempo di Platone erano assai vive e che possono aiutare anche oggi a comprendere l'importanza del contesto di vita comunitario. Nei suoi dialoghi, in particolare nella *Repubblica*, Platone critica fortemente le modalità educative che erano prevalse fino ad allora. Esse erano centrate sull'apprendimento a memoria di testi poetici classici e in particolare dei poemi omerici, che divenivano riferimento costante per l'identificazione di modelli di vita e di comportamento. Al concetto di educazione di tipo riproduttivo Platone contrappone un modello educativo centrato sulla ricerca appassionata del vero e del bene. Questa ricerca la si può condurre solo attraverso le forme del pensiero dialettico, della discussione argomentativa, della conquista delle idee fondanti la comprensione del vero e del bene e delle sue articolazioni.

La comunità educativa ideale, dunque, è quella nella quale si ricerca insieme mediante il dialogo, la discussione, l'argomentazione dialettica, quali siano le vie della verità e si giunge a cogliere il bene e a godere il bello. Questo orientamento è oggi ripreso dagli apporti della ricerca pedagogica che si ispira a varie forme di costruttivismo sociale, basato in particolare sulla valorizzazione dei conflitti cognitivi e sociocognitivi. Lo slogan spesso valorizzato è «discutendo si impara». Sia L.S. Vygotskij, sia J. Bruner, come spesso ricordato, hanno evidenziato anche il ruolo di ingresso in un mondo culturale, di promozione di forme di razionalità, di costruzione e condivisione di significati che tali conversazioni assumono, sia quando si tratti di sviluppi argomentativi, sia quando ci si concentri su forme narrative.

Sul piano affettivo e relazionale il ruolo di una comunità è in primo luogo quello di iniziazione alle pratiche che promuovono competenze relazionali e sociali e sollecitano forme di alfabetizzazione affettiva. Una comunità viene a costituirsi

come tale non tanto e non solo per forme di condivisione culturale, quanto e specificatamente per il tipo di rapporti interpersonali e sociali promosso.

Sul piano motivazionale, valoriale e comportamentale occorre ripercorrere la prospettiva aristotelica, poi sviluppata ulteriormente da Tommaso d'Aquino, che centrava l'educazione sulla formazione di un carattere virtuoso. Ma la genesi delle virtù e la relativa educazione morale non sono possibili in contesti sociali contraddittori. Occorre che l'educando sperimenti e si eserciti nella virtù in un contesto comunitario umano unificato da una concezione della vita buona, da una "visione", da proprie storie che fanno rivivere gli eventi che hanno fondato la comunità e ne hanno definito l'identità, da una tradizione vivente che mette a confronto gli ideali tramandati con le nuove situazioni.

## Seconda parte

### **La dimensione spirituale**

---

*Questa seconda parte dell'indagine è dedicata principalmente a esplorare la dimensione spirituale dell'educazione. Per far questo verranno presi in considerazione in primo luogo i numerosi contributi che in questi ultimi anni sono stati pubblicati in ambito psicologico su tale argomento, anche da parte di studiosi per nulla aperti a considerare una realtà spirituale profonda delle persone, come Howard Gardner. In particolare, la corrente psicologica che generalmente è denominata "positiva" ha messo in risalto la centralità nella cura preventiva delle persone, in particolare dei giovani, di prendere in considerazione le dimensioni della personalità che possono essere in qualche modo ricondotte alla nozione di spiritualità. Nella prima parte di questa ricerca è già stata citata dal punto di vista pedagogico la posizione di Nel Noddings circa la rilevanza della felicità, e più modestamente del bene-essere personale, nella crescita delle persone umane. Qui metteremo in particolare evidenza il bisogno di dare senso e prospettiva alla propria vicenda esistenziale e alle attività e relazioni che ci coinvolgono quotidianamente. La centralità della prospettiva di senso è stata sottolineata nel contesto della formazione degli adulti da parte di Jack Mezirow, ma essa è ben presente in molti altri contributi come quelli di Mihaly Csikszentmihalyi sulle esperienze ottimali o di flusso nell'azione. A partire da questa base di conoscenze è possibile approfondire da un punto di vista teorico e metodologico il problema della formazione della dimensione spirituale dei giovani presenti nelle istituzioni formative, ricordando il condizionamento posto dalla loro plurale provenienza culturale, linguistica e religiosa.*

#### **1. Contributi di natura psicologica: la posizione di H. Gardner**

H. Gardner, nell'esaminare le varie forme di intelligenza, ha rilevato l'importanza di prendere in considerazione nel suo quadro delle intelligenze multiple almeno un aspetto della spiritualità: il pensiero esistenziale. «L'intelligenza esistenziale implica nell'uomo la capacità di rivolgere e ponderare grandi interrogativi: "Chi siamo? Perché esistiamo? A che cosa siamo destinati? Perché moriamo? Qual è, infine, la ragione di tutto?". In ogni parte del mondo, bambini e adulti si pongono queste domande, e molti "sistemi di simboli" – religiosi, artistici, mitologici e

filosofici – sono nati nel tentativo di rispondervi (o perlomeno di formularle) nel modo più convincente. Questa intelligenza è conforme ai criteri psicologici e biologici che possono identificarla come tale. Per esempio, l'intelligenza esistenziale si è evoluta in modo caratteristico su tutto il pianeta: ovunque si sono sviluppati diversi sistemi di simboli capaci di cogliere le ansie e gli interrogativi salienti dell'esistenza»<sup>1</sup>.

Gardner è poco incline a riconoscere la realtà spirituale dell'uomo. Egli nel 1999 scriveva: "Io sono un materialista; credo che tutto ciò che avviene nella mente sia prodotto dal cervello anche se, per precisare il mio pensiero, preferirei aggiungere che è prodotto da un cervello situato nel corpo umano che si sviluppa in un ambiente umano in perenne cambiamento. Personalmente respingo ogni spirito etereo, ogni comunicazione extrasensoriale e tutti gli esseri misteriosi, siano essi angeli o demoni"<sup>2</sup>. Tuttavia, anche per sollecitazione di colleghi autorevoli di orientamenti diversi ha descritto nei dettagli come è stato costretto a riconoscere una qualche forma di intelligenza spirituale, che ha denominato intelligenza esistenziale. Ecco alcuni passi del suo resoconto, dettagliatamente contenuto in una traduzione italiana del 1999<sup>3</sup>. Per agevolare la lettura ho eliminato le numerose citazioni dell'Autore. Queste possono essere facilmente recuperate utilizzando il testo originale nella sua completezza.

#### *Le varietà di vita spirituale*

[...] Devo iniziare dall'ammissione che qualsiasi discussione sullo spirito – considerato come vita spirituale, capacità spirituale, sentimento spirituale, inclinazione per la religione, misticismo, trascendente – è controversa in ambito scientifico, se non addirittura estranea al mondo accademico. Linguaggio, musica, spazio, natura, anche la comprensione degli altri, tutto appare relativamente senza problemi in confronto.

Molte persone – me compreso – non riconoscono lo spirito come noi riconosciamo la mente e il corpo; e molte persone – me compreso – non attribuiscono al trascendente o allo spirituale lo stesso status ontologico che invece conferiscono, per esempio, alla matematica o alla musica. [...] Purtroppo la mancanza di convinzione personale da parte della comunità dei ricercatori porta a non considerare seriamente il fenomeno. Di conseguenza ci confrontiamo con una situazione sfortunata in cui la stragrande maggioranza degli studiosi in scienze biologiche e cognitive evita le questioni di natura spirituale, consegnando così questo ambito principalmente ai veri credenti e ai ciarlatani.

Comunque una decisione *a priori* di eliminare da qualsiasi considerazione l'intelligenza spirituale non è più giustificabile di una decisione che la ammetta per decreto o per fede. Non è facile decidere in questo campo. Dopotutto, una volta inserita la conoscenza della sfera personale all'interno di uno studio dell'intelligenza molte attitudini umane

---

<sup>1</sup> GARDNER H., *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Milano, Feltrinelli, 2005, 53.

<sup>2</sup> GARDNER H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e disciplina della mente*, Milano Feltrinelli, 1999, 79.

<sup>3</sup> Cfr. GARDNER H., *Esistono altre intelligenze? Il caso delle intelligenze naturalistica, spirituale ed esistenziale*, in VIANELLO R., CORNOLDI C., *Intelligenze multiple in una società multiculturale: Ricerche e proposte di intervento*. Congresso Internazionale CNIS, Bergamo, Junior, 2003, 7-26.

come quella spirituale devono essere considerate più legittimamente. Inoltre, non tutte le intelligenze si servono con la stessa precisione del significato che l'espressione "sbattere contro un macigno" ha nel Dr. Johnson; se il regno astratto della matematica costituisce una ragionevole area di intelligenza (e pochi potrebbero sfidare questo giudizio), perché non può essere lo stesso per il regno astratto dello spirituale?

Assumiamo, allora, che sia ragionevole almeno indagare circa una possibile intelligenza spirituale, o un insieme di intelligenze correlate con lo spirituale. Quali sono alcune delle capacità o tratti che vengono evocati quando si entra nel regno dello spirituale? Per un'analisi iniziale di quest'area proporrei di considerare tre diversi significati di spirituale. Proseguo proponendo che molta confusione si crea quando queste varianti vengono scambiate una con l'altra; e che in termini di attuali definizioni e criteri, solo una di queste può avanzare la richiesta formale per essere definita un'intelligenza.

#### *Spirituale inteso come problema cosmico o questione esistenziale*

Il primo tipo di spiritualità riflette il desiderio di capire le molte e molte esperienze e quelle entità cosmiche non facilmente comprensibili in senso materiale ma che tuttavia appaiono, per una qualche ragione, come importanti per gli esseri umani. Se come esseri umani possiamo interagire con il mondo della natura, possiamo metterci altrettanto in relazione con il mondo del sopra-naturale – che va dall'universo che si estende al di là di ciò che possiamo percepire direttamente, al mistero della nostra personale esistenza e a quelle esperienze di vita oltre la morte che trascendono le esperienze in cui ci imbattiamo solitamente. E, inoltre, mitologia, religione e arte da sempre hanno riflesso gli sforzi di una parte dell'umanità che comprendevano le domande universali, i misteri e i *significati* ultimi della vita: Chi siamo? Da dove veniamo? Che cosa ha in serbo per noi il futuro? Perché esistiamo? Qual è il senso della vita, dell'amore, delle perdite tragiche, della morte? Qual è la natura dei nostri rapporti con tutto il mondo, e come immaginiamo di poter comprendere i nostri dei o il nostro Dio?

Mentre gli esseri umani si scervellano da soli in merito a queste domande o ne discutono informalmente con i propri vicini, molti sistemi organizzati, che si occupano di questi specifici contenuti, sono stati costruiti nell'arco dei vari secoli. Così, in ogni cultura, un individuo può decidere se adottare un codice di saperi già esistente o un insieme di credenze che hanno come soggetto i contenuti sulle problematiche fondamentali dell'uomo. È utile distinguere fra l'adozione di una versione *tradizionale* della conoscenza spirituale e la *creazione di un personale insieme di idee* in ambito spirituale. [...]

#### *Spirituale come raggiungimento di uno stato di coscienza*

Considerando ogni intelligenza è pertinente distinguere fra due classici significati del sapere: conoscere come (know-how) e conoscere cosa (know-that). Per le altre intelligenze, questa distinzione è chiara perché il "contenuto" di una intelligenza è evidente (per esempio spartiti musicali, costruzioni spaziali) ed è ugualmente chiaro che le persone differiscono nelle loro abilità o nel "know-how", cioè nelle prestazioni.

Quando si considera il regno dello spirituale, comunque, le due forme del sapere devono essere distinte con più attenzione una dall'altra. Il nostro primo senso dello spirituale tenta di delineare quei campi di esperienza, quelle parti di esistenza che le persone cercano di comprendere. Inoltre, molte società riconoscono anche l'esistenza di abilità nel raggiungere particolari stati psicologici, sottoponendosi ad esperienze fenomenali che meritano l'aggettivo "spirituale".

All'interno di queste società esiste il ragionevole consenso al possesso del "know-how"; alcune persone sono semplicemente più portate delle altre per la meditazione o il

raggiungimento di stati di trance, nell'immaginare il trascendente, essendo o entrando in contatto con fenomeni psichici o spirituali o noetici. In realtà potrebbero esserci particolari stati cerebrali e psicologici correlati con il raggiungimento di tali alterazioni della coscienza. Tali ruoli culturali come il mistico, lo yogi, il mediatore, denotano individui la cui abilità nel raggiungere questi stati – e forse, l'incapacità altrui a raggiungerli – è ragguardevole.

In merito a questa seconda variante della spiritualità, si potrebbe ripristinare una distinzione introdotta in precedenza. È possibile raggiungere uno stato di raccoglimento spirituale seguendo una strada *tradizionale* – per esempio eseguendo una serie di esercizi suggeriti da un particolare sacerdote o mistico o guru –. Ma è anche possibile raggiungere un così elaborato stato attraverso una forma di controllo di coscienza più *personalizzata*, o attraverso gli stimoli di particolari sostanze (ad es. droghe allucinogene) o esperienze sensoriali (per es. l'ascolto di musica o una scalata in montagna).

Un osservatore prudente potrebbe a questo punto proprio dire che è plausibile pensare ad un "talento nel raggiungere certi stati mentali" compreso all'interno del campo dell'analisi scientifica. Seguendo questa linea argomentativa si potrebbe creare l'aspetto "ginnico" del controllo degli stati mentali vedendolo come sottospecie dell'intelligenza corporeo-cinestesica.

Dove il credente o il portavoce della spiritualità aggrottano le sopracciglia è nella frequente rivendicazione che lo spirituale guida all'incontro con la verità ultima. Non è soltanto il caso – come alcuni potrebbero ribattere, l'indiscusso caso – che gli individui necessitano di porsi con rispetto davanti all'universo e all'infinitesimo; neppure che questi stati di coscienza sono desiderati universalmente. Piuttosto, gli entusiasti affermano che esiste uno specifico contenuto – una verità spirituale – al quale solo alcuni, o solo coloro che hanno seguito un certo percorso, possono aver accesso. Questo pendio sdrucchiolevo conduce, sempre troppo spesso, a credere che il mondo possa essere diviso fra coloro che hanno le carte in regola con lo spirituale, o la religione, o la metafisica e coloro che non sono qualificati. Per di più, mentre si può misurare il conseguimento di stati alterati di coscienza, non c'è misurazione oggettiva per il raggiungimento dello Stato di Verità Spirituale. Ci siamo spostati dal regno dell'intelligenza inoltrandoci nelle sfere del dogma o della dossologia.

Studiandole da una prospettiva particolare, queste due forme del sapere – interesse per una certa serie di contenuti, insegnare l'arte di alterare la propria coscienza – possono essere viste come utilizzi della mente, considerando tali scopi profondi o frivoli, ispirati o devianti. Ma per molti tale *cognitivizzazione* della sfera spirituale si rivela di per sé problematica. Per tali interessati osservatori, l'essenza dello spirito è vista come primariamente fenomenologica – il raggiungimento di alcuni stati della coscienza cioè quelli che sono stati chiamati "sentimento di abbandono" – e non come un campo che coinvolga ogni genere di problem-solving o di produzione di tipo cognitivo. Di conseguenza, la spiritualità prevede di poter essere pensata come un tratto primariamente emotivo o affettivo della personalità – un sentimento di un certo potere o intensità – e perciò, di nuovo, al di sotto dei confini della speculazione cognitiva.

#### *Spirituale come effetto sugli altri*

Anche una terza varietà di spirituale viene spesso sottolineata. Alcune persone – Madre Teresa, Papa Giovanni XXIII, Pablo Casals, sono tre notevolissimi esempi – sono spesso considerate carismatiche in senso spirituale a causa degli effetti che esse chiaramente esercitano sugli altri individui. A causa delle loro attività e, forse anche di più, a causa del loro modo di essere puri, questi individui colpiscono coloro con i quali entrano in contatto. Conoscere la vita di Madre Teresa di Calcutta, ricevere la benedizione da

Papa Giovanni, ascoltare Casals che suona le fughe di Bach, spinge molte persone a sentire in modo diverso, più completamente, più in accordo con sé stessi, con il loro Dio, con l'universo. E sebbene io preferisca citare esempi positivi di questo fenomeno mi si deve concedere che anche Adolph Hitler ebbe questo effetto su molti dei suoi compatrioti.

Tutti e tre questi significati dello spirituale possono essere evidenziati. In taluni casi, queste persone spiritualmente reali condurranno gli individui verso l'esplorazione di questioni cosmiche. In altri casi, una di queste causerà il raggiungimento da parte di altri individui di uno stato di alterazione della coscienza. Alla fine, in pochi casi, ci sarà un contagio a causa del quale l'individuo influenzato da una individualità spirituale, per mezzo di una spiritualità riflessa, influenzerà a sua volta altri individui. Infatti, molte religioni si sono diffuse tramite solamente un processo carismatico iterativo.

I grandi leader religiosi, come Buddha, Cristo, Santa Giovanna o Confucio, sono spesso visti come persone che hanno raggiunto un livello di coscienza, una comunione con il resto del mondo, un ridimensionamento del Sé, che rappresenta una esistenza spirituale esemplare. Chiaramente, è l'aspettativa di raggiungere tale stato che motiva milioni di individui, riflettendo la gamma di culture per sforzarsi di raggiungere uno stato di spiritualità o per innalzare gli aspetti spirituali della propria persona.

Senza dubbio certi individui, come quelli già nominati e anche altri meno conosciuti trasudano un sentimento di spiritualità - la convinzione di essere in contatto con l'universo e una capacità concomitante a far sì che coloro che li circondano sentano che essi stessi sono stati a loro volta toccati, e si sentano più parte di un tutto, più se stessi, in una relazione intensificata con il trascendente. Qualunque sia il meccanismo - e il termine *carisma* lo esprime al meglio - questo "contatto con lo spirituale" costituisce un ingrediente importante nel trasmettere agli individui lo scopo della loro ricerca e, forse ugualmente importante, come ognuno possa imboccare il giusto cammino. Ma qualsiasi potere intellettuale possa essere riflesso nei traguardi raggiunti da un Buddha o da un Cristo, sembra chiaro alla maggior parte degli studiosi che le formule "problem-solving" o "produzione" non sono descrizioni appropriate. Il raggiungimento di un certo stato di coscienza costituisce una descrizione più convincente.

Il mio breve "excursus" conferma che le "parole e gli esempi dello spirito" possono coprire una moltitudine di capacità, inclinazioni, e imprese umane - almeno alcune di esse - cadono ben al di fuori del progetto di definizione delle intelligenze umane aggiuntive. Tanto per cominciare, la mia definizione di intelligenza è stata deliberatamente posta in termini amorali: nessuna intelligenza è di per se stessa morale o immorale e qualsiasi intelligenza può essere impiegata per scopi a favore del sociale o antisociali. Così, non è valida per delineare nessuna particolare forma di spiritualità appropriata o meno, sulla base di coerenza con qualche tipo di codice morale. Come l'intelligenza personale non può essere né allineata a o limitata da un particolare sistema politico o sociale, così il conseguimento di uno specifico insieme di convinzioni o un ruolo specifico all'interno di una religione organizzata non possono essere giudicati come la dimostrazione di una particolare intelligenza.

Allo stesso modo, il raggiungimento di particolari stati fenomenici non dovrebbe qualificare un individuo come esprime o non capace di esprimere e realizzare una particolare intelligenza. Una persona può mostrare un'elevata intelligenza musicale o matematica malgrado l'assenza di raggiungimento di qualsiasi stato cognitivo o affettivo; similmente, la pretesa che uno "pensa matematicamente" o "sente la musica" non ha significato, a meno che l'individuo possa dimostrare certe capacità di risolvere problemi o di costruire prodotti.

In definitiva, anche se la capacità di influenzare gli altri può indicare un modo effi-

cace di provocare nell'altro un'intelligenza, essa non costituisce, strettamente parlando, un esempio di intelligenza. Io potrei essere in grado di stimolare lo sviluppo di comprensioni interpersonali negli altri, semplicemente comportandomi in modi imprevedibili o antisociali, senza che io stesso posseda o esibisca una intelligenza interpersonale. Al contrario, io potrei possedere un'intelligenza matematica fuori dal comune senza per questo avere l'abilità di aiutare nessun altro nella sfera matematica. La mia definizione di intelligenza è eccessivamente sfruttata se ci si aspetta di racchiudere un effetto (o mancanza di effetto) di un individuo sugli altri.

Non appena io penso alla possibilità di un'intelligenza spirituale, sono colpito dalla natura problematica dei "contenuti" dell'intelligenza spirituale; dai suoi aspetti affettivi e fenomenologici possibilmente definibili; dalle sue richieste spesso privilegiate ma non fondate rispetto ai veri valori; dal fatto che potrebbero parzialmente aver bisogno di essere identificate in virtù del suo effetto sulle altre persone.

Nel tentativo di considerare questa importante sfera della vita mi sento più a mio agio nel parlare di un potenziale da impiegare nel pensare ad aspetti cosmici, che possono essere motivati dal dolore, da capacità personali o da esperienze estetiche, e/o dalla vita in una società che fa emergere quella particolare forma di pensiero od esperienza. Io sarei proprio ingenuo se non ammettessi di essere a volte allarmato dalla prospettiva di essere assimilato ai molti pazzi o ciarlatani che invocano la spiritualità come se essa fosse un dato di fatto, o una verità conosciuta, piuttosto che un fenomeno tremendamente complesso che richiede un'analisi accurata.

Nondimeno, se applicato troppo aggressivamente, un tale esercizio critico rischia l'eliminazione prematura di un insieme di abilità umane che potrebbero beneficiare di considerazione in termini di teoria dell'intelligenza umana. Sembra più opportuno individuare quell'area di spiritualità che sembra più vicina "nello spirito" alle altre intelligenze e poi, in modo analogo a quanto fatto per l'intelligenza naturalistica, assicurarsi di come risulti questa intelligenza candidata.

Nel fare ciò, credo sia meglio accantonare il termine "spirituale" con le sue connotazioni manifeste, e parlare invece di una intelligenza che esplora la natura dell'esistenza nei suoi aspetti multiformi. Con questa nuova decisione, una relazione esplicita con argomenti spirituali o religiosi sarebbe una variante - spesso quella più importante - di un'intelligenza esistenziale.

#### *Intelligenza esistenziale e gli otto criteri*

In ciò che segue, focalizzo le mie riflessioni sull'intelligenza esistenziale - la capacità di preoccuparsi di contenuti "ultimi" -. Agisco in questo modo perché quest'aspetto dello spirituale sembra senz'ombra di ambiguità il più cognitivo come natura e perché impedisce quegli aspetti che, secondo la mia definizione, non sono pertinenti ad alcuna considerazione di intelligenza. Se questa forma si rende adatta, allora si può legittimamente parlare di intelligenza esistenziale; altrimenti ulteriori considerazioni riguardanti la sfera della spiritualità sembrano controindicate.

Ritornando alla discussione precedente, iniziamo proponendo un nucleo centrale di abilità per la nostra candidata intelligenza esistenziale. L'abilità principale sta nella capacità di collocare se stessi in relazione ai limiti del cosmo - l'infinito non meno dell'infinitesimale - e la correlata capacità di collocarsi in relazione alle caratteristiche più esistenziali della condizione umana - il significato della vita, quello della morte, l'ultimo destino dei mondi fisico e psicologico, esperienze così profonde come l'amore per un altro essere umano o l'immersione totale in un'opera d'arte. Si noti che non esiste qui condizione per raggiungere una verità definitiva, non più della spiegazione che l'intelligenza musicale deve produrre o preferire certi tipi di musica. Piuttosto, esiste un poten-



ziale – o capacità – di impegnarsi in relazioni trascendenti che possono essere scelte e preferite in certe particolari circostanze.

Sembrerebbe evidente che questa capacità è stata valutata in ogni cultura umana conosciuta. Le culture escogitano sistemi religiosi, mistici o metafisici per occuparsi di questi argomenti; e sia in tempi attuali che in scenari lontani nei secoli, i lavori e sistemi estetici, filosofici e scientifici parlano a questo insieme di necessità umane. Molti dei più importanti e più duraturi sistemi di simboli (come quelli che ritroviamo nella liturgia Cattolica) rappresentano cristallizzazioni di idee chiave ed esperienze che si sono evolute all'interno di queste istituzioni.

Oltre a ciò, in ciascuno di questi sistemi culturalmente ideati si possono identificare chiare tappe o livelli di sofisticazione. Si può essere un novizio in un sistema religioso, in filosofia, o nelle arti espressive; e si può avanzare da semplice operaio ad uno status di esperto [...].

Più grande è la ricompensa riposta da una società su un particolare veicolo di esplorazione ed espressione esistenziale, più altamente delineati sono i gradi sulla via dell'eccellenza. E ci dovrebbe essere un vasto consenso in moltissimi casi riguardo al livello di sofisticazione dimostrato da un principiante, un apprendista, uno studente impegnato. Tali valutazioni possono andare ben al di là del cognitivo, per includere aspetti dell'esistenza sociale, morale, od emotiva; ma quell'eclettismo può essere ugualmente vero quando si pondera l'evoluzione di un musicista, di un poeta, o persino di uno scienziato.

Un insieme particolarmente intrigante di domande circonda l'identificazione, nei primi anni della sua vita, del futuro Dalai Lama (e di altri lama). Se non si crede nella reincarnazione si deve scegliere fra le ipotesi che questo individuo fosse dotato in maniera non usuale nella sfera spirituale/esistenziale mentre era ancora un bambino, o che la sua precoce identificazione (o qualsivoglia dimensione) conduca ad una profezia auto-determinata. [...]

Quando ci si inoltra verso l'approfondimento delle sfaccettature più biologiche della conoscenza esistenziale, risulta meno stringente far emergere e valutare delle prove convincenti. Mentre accenni di esperienze ritualistiche e simboliche emergono nei primati più evoluti e nei precursori dell'uomo moderno (come l'uomo di Neanderthal che contrassegna una tomba con dei fiori), espliciti rapporti esistenziali probabilmente si imposero nell'età della pietra. Solamente a questo punto dell'evoluzione gli esseri umani all'interno di una cultura possiedono un cervello capace di considerare le questioni cosmologiche centrali per l'intelligenza esistenziale. In verità, si potrebbe addirittura arrivare a suggerire che una delle maggiori attività cognitive dei primi uomini era il cercare di afferrare questi problemi esistenziali, e che la maggior parte dei primi lavori artistici di danza, mito e teatro trattano implicitamente o esplicitamente di temi ed argomenti cosmici.

Solo con l'avvento delle religioni formali, e con la nascita della filosofia sistematica, vennero alla luce diretti resoconti linguistico-proposizionali riguardanti il contesto esistenziale (Miti e teatro sono meglio pensati come implicite investigazioni dell'esistenziale).

Come il linguaggio o la lingua, l'abilità esistenziale è un tratto distintivo dell'uomo, una sfera che ci separa dalle altre specie. Possiamo unire questo tratto emergente a un senso conscio dello spazio finito e al tempo irreversibile, due promettenti luoghi per stimolare le esplorazioni immaginative delle sfere trascendentali; o forse la consapevolezza nel suo senso più completo presuppone un rapporto con le conclusioni esistenziali.

Per quanto ne so, o niente ci sono scarse, o nulle, prove relativamente alle concomitanti fisiologiche delle conoscenze relative agli aspetti cosmici. I dati più suggestivi possono venirci dai soggetti con epilessia lobo-temporale, che presentano una gamma prevedibile di sintomi, inclusa una manifesta iperreligiosità. Tali soggetti attribuiscono la mas-

sima importanza al più insignificante argomento ed esperienza, spesso utilizzandoli come punto di partenza per elaborazioni di vasti resoconti in diari introspettivi o di fantastiche ascese spirituali. È largamente risaputo che alcuni artisti, come Vincent Van Gogh e Fyodor Dostojewsky soffrivano di epilessia lobo-temporale; questi geni della creatività erano capaci di incanalare i loro sintomi e la loro sofferenza in veri e propri capolavori artistici. Naturalmente non è necessario un reale stato di malattia per un'opera creativa, sebbene esso possa orientare questo lavoro in senso più spirituale [...].

Annoterei, fra parentesi, il crescente insieme di prove degli aspetti che riguardano lo spirituale/religioso. Una prova rilevante emerge sia da fonti naturali che indotte artificialmente. Quando una persona è sottoposta ad un dolore tremendo – che può essere fisico, psichico o entrambi – si sente estraniata dal suo mondo abituale. C'è bisogno di un'intensa pressione per andare al di là delle consuete categorie dell'esperienza, per focalizzare l'attenzione di ciascuno in modo diverso (forse al di là delle sofferenze squisitamente fisiche), per rivalutare la relazione fra mondo esterno e psichico. I pensieri che riguardano le questioni esistenziali possono anche essersi evoluti come risposte a traumi necessariamente avvenuti, forse come modo per ridurre il dolore o per equipaggiare gli individui alla lotta contro di esso con maggior successo. Così, in fondo, è pensabile che i contenuti ultimi abbiano un qualche significato adattivo.

Per nulla sorprendentemente, gli individui hanno ricreato queste esperienze fenomeniche trascendenti, persino in assenza del dolore come stimolo. Varie droghe, che vanno catalogate dalle relativamente innocue alle dichiaratamente pericolose, possono essere ingegrate a tale scopo. Anche stati religiosi possono ricreare queste esperienze, e quei mistici e guru che possono controllare i loro stati psichici sono in grado, volontariamente, di entrare nel regno del trascendente. Il raggiungimento dell'accrescimento della coscienza come in stati di malattia, è anche, alla fine, entro il parziale controllo dello sperimentatore. Chiaramente alcuni centri cerebrali e trasmettitori neurali sono mobilitati in questi stati, sia che essi siano indotti dalla ingestione di sostanze che dal controllo della volontà.

L'ultima serie di prove, raccolte da indagini psicologiche, presenta un quadro misto. Alcuni elenchi di tratti di personalità includono le dimensioni di religiosità o spiritualità, e questi strumenti producono coerenza in punteggi individuali; in verità, anche coppie di gemelli identici educati separatamente mostrano un forte legame nei punteggi relativi alla religiosità, il che suggerisce una possibile componente ereditaria di questa capacità. Rimane anche poco chiaro che cosa già è stato provato da tali strumenti e se le autodi chiarazioni sono un indice degno di fiducia dell'intelligenza esistenziale.

Forse sorprendentemente, l'intelligenza esistenziale si assicura un buon punteggio negli otto criteri; una versione "stringata" dell'intelligenza spirituale elimina alcuni degli aspetti più problematici che altrimenti avrebbero potuto invalidare la questione. La prova psicologica empirica è fin qui non definita chiaramente, ma essa di certo non invalida il costruito della tesi. Potrebbe sembrare, allora, che mi sia rifugiato in un angolo analitico. Se definita in senso stretto questa variante di intelligenza spirituale, qui definita "esistenziale" può essere del tutto ammissibile; parlando più in generale, l'intelligenza spirituale non permette un giudizio nella sua definizione".

## **2. Contributi di natura psicologica: R.F. Baumeister**

Ci sono molti segnali di interesse dei ricercatori in ambito psicologico, e in particolare nell'ambito della cosiddetta psicologia positiva che si interessa delle condizioni di bene-essere umano, per il ruolo che riveste nel raggiungimento dei

propri scopi e nella felicità personale e sociale, la capacità di attribuire senso e significato alla propria vicenda esistenziale e a quella della comunità in cui si vive. Nel recente *Handbook of Positive Psychology*<sup>4</sup> vari contributi esaminano il ruolo della ricerca di dare senso e prospettiva alla propria esperienza di vita al fine di conseguire ciò che viene definito in generale il bene essere esistenziale e, in maniera più puntuale, la felicità. Questa espressione è rientrata diffusamente nelle riflessioni sui processi educativi anche per merito di N. Noddings, che ha pubblicato uno stimolante saggio nel 2004 su *Happiness and Education*<sup>5</sup>. R.F. Baumeister e K.D. Vohs<sup>6</sup> notano come solo alla fine dell'ultimo decennio del secolo passato si sia sviluppata in maniera decisa un'attenzione circostanziata nei riguardi dell'importanza del dare senso e prospettiva alla propria vicenda esistenziale e dell'attribuire valore alla propria vita, riprendendo quanto sostenuto precedentemente da Frankl e Klinger.

L'opera diretta da Wong e Fry *The human quest for meaning*<sup>7</sup> offre un panorama interessante di contributi elaborati secondo molteplici punti di vista circa il ruolo della ricerca di senso e della sua implicazione nel funzionamento psicologico delle persone. Occorre anche ricordare come negli anni Settanta, anche sulla scia della pubblicazione delle opere di Viktor Frankl, si era diffusa una certa sensibilità in merito, di cui fanno fede varie indagini basate sull'applicazione di questionari di autovalutazione.

La ricerca di senso e prospettiva esistenziale è normalmente ricondotta a quella dimensione della realtà umana che viene definita spirituale.

Baumeister, dopo aver esaminato i risultati di numerose ricerche<sup>8</sup>, conclude affermando che la ricerca di una vita ricca di senso è fondata su quattro tipologie fondamentali di bisogni. Si tratta di quattro sistemi di motivi che guidano le persone a dare senso alle loro esistenze. Quelli che sono in grado di soddisfarli tendono a riferire che le loro vite sono veramente ricche di senso, mentre coloro che non riescono a soddisfare uno o più di essi manifestano una notevole insoddisfazione da questo punto di vista.

Una prima area concerne *il bisogno di motivi e valori di riferimento*. Il soddi-

---

<sup>4</sup> SNYDER C.R., LOPEZ S.J., *Handbook of Positive Psychology*, New York, Oxford Un. Press, 2005.

<sup>5</sup> NODDINGS N., *Happiness and Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 2005 (trad. it. *Educazione e felicità*, Trento, Erickson). Sul concetto di felicità e sul ruolo di questo concetto nei processi psicologici e psico-pedagogici si possono consultare: Argyle M., *The psychology of happiness*, Routledge, London, 2nd Ed.; SELIGMAN M. (2002), *Authentic happiness*, New York, Free Press, 2002.

<sup>6</sup> BAUMEISTER R.F., VOHS K.D., *The Pursuit of Meaningfulness in Life*, in R. SNYDER, LOPEZ S.J., *Handbook of positive psychology*, New York, Oxford Un. Press, 2005, 608-618. Di Baumeister si possono citare anche il volume *Meanings of life* (New York, Guilford, 1991) e l'articolo scritto insieme a WILSON B., *Life stories and the four needs for meaning*, in «Psychological Inquiry», 1996, vol. 7, 322-325.

<sup>7</sup> WONG P.T.P., FRY P.S., *The human quest for meaning*, Mahwah Erlbaum, 1998.

<sup>8</sup> BAUMEISTER R.F., *Meanings of life*, New York, Guilford, 1991.

sfacimento di questo bisogno origina un senso di benessere o di positività per la propria vita e giustifica gli sviluppi del proprio agire. La presenza di motivi e valori abilita i soggetti a decidere se certi atti sono giusti o sbagliati e, se si conformano le proprie azioni coerentemente, essi tendono a minimizzare sensi di colpa, ansietà, rincrescimenti, e altre forme di sofferenza morale. Occorre ricordare che motivi e valori tendono a costituirsi secondo una gerarchia, che può giungere fino a forme di astrazione tali da non aver bisogno di ulteriori giustificazioni, in quanto considerati validi in e per se stessi.

Un secondo ambito di motivi riguarda *il bisogno di prospettiva*, in quanto gli eventi presenti acquistano significato in funzione di eventi futuri. Ciò può avvenire secondo due forme principali. La prima riguarda situazioni o risultati desiderati, ma non ancora raggiunti, e di conseguenza le attività in essere acquistano significato come mezzo per conseguirli. L'altra forma è la prospettiva di una realizzazione di sé, considerata da un punto di vista soggettivo, più che obiettivo. La vita in questo modo può essere orientata verso uno stato di realizzazione futura, come il vivere felicemente. In realtà si possono dare più livelli di prospettiva futura, fino a considerare una prospettiva ultima della propria esistenza, anche oltre la morte.

A questi due principali bisogni vengono associati altri due bisogni in qualche modo correlati ai primi. Si tratta del *bisogno di provare senso di efficacia*. Se si percepisce di possedere validi e desiderabili valori e prospettive di riferimento, ma, contemporaneamente, di non essere in grado di agire efficacemente in tale direzione, si prova un senso profondo di sofferenza, che può portare a crisi esistenziali, anche con serie conseguenze fisiche e psichiche, in quanto ci si sente incapaci di controllare l'ambiente e perfino se stessi. È questo anche l'ambito in cui rientra il concetto di impotenza appresa o *learned helplessness* di Seligman. Infine, viene evidenziato un quarto *bisogno*, quello di *autostima* o di *selfworth*. Le persone cercano di trovare ragioni per pensare che esse sono buone, ricche di valore. È l'ambito dell'autostima, base portante per molti versi anche del senso di efficacia.

Le rilevazioni hanno messo in luce che la gente in genere trae motivi e significati da molte fonti esperienziali, come la famiglia, le persone amate, il lavoro, la religione, i progetti personali, ecc.<sup>9</sup> È questa anche una maniera per proteggere se stessi dalla percezione di una vita priva di senso. Se viene a mancare una di tali fonti, altre possono supplire e riuscire a colmare in maniera sufficiente i bisogni sopra ricordati. In questo quadro le ricerche successive hanno evidenziato come ai fini del benessere personale più che le circostanze oggettive è importante il modo con cui le persone percepiscono il mondo: entrano in gioco valori, obiettivi, personalità e cultura<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> EMMONS R.A., *Motives and Goals*, in HOGAN R., JOHNSON J.A. (a cura di), *Handbook of personality psychology*, San Diego, Academic Press, 1997, 495-512.

<sup>10</sup> DINER E., LUCAS R.E., OISHI S., *Subjective well-being*, in SNYDER R., LOPEZ S.J., *Handbook of positive psychology*, New York, Oxford Un. Press, 2005, 63-73.

D'altra parte, occorre osservare che la percezione di una vita densa di senso non sempre è correlata a una vita felice, anche se nella maggioranza dei casi una vita felice è anche una vita ricca di senso. In contrasto, forme di disperazione esistenziale accompagnano la sensazione di essere privi di senso e prospettiva. In altre parole la carenza di senso rende difficile se non impossibile la felicità, mentre, al contrario, la ricchezza di senso non è garanzia di felicità. Per raggiungere quest'ultima sembrano necessari anche altri fattori. Infine, va anche ricordato come la sofferenza tende a rendere ancor più forte il bisogno di senso e di prospettiva esistenziale<sup>11</sup>.

Dare senso alla propria esistenza spesso è un processo attivo che impegna il soggetto a rileggere o a rivalutare un evento o una serie di eventi, talora anche scoprendo aspetti positivi in situazioni inizialmente percepite come negative. In altri casi si tratta di modificare le attribuzioni di senso agli eventi andando alla radice delle proprie prospettive di significato. Occorre, comunque, distinguere tra una attribuzione di senso globale, derivante un sistema di convinzioni a lungo termine o di valori personalmente assunti e una attribuzione di significato in particolari situazioni e contesti, comunque congruenti con quello più globale<sup>12</sup>.

Quanto alle attività che favoriscono l'attribuzione di senso, la ricerca sembra concorde nel metterne in luce alcune. In particolare si insiste sull'uso della lingua, scritta e parlata, in quanto sollecita una riconsiderazione e ricomposizione dei propri pensieri e dei propri sentimenti. Ciò si rivela notevolmente importante nel caso di eventi o esperienze traumatiche: in questo caso si possono attivare collegamenti e comprensioni più profonde. Nel narrare tali situazioni è importante evidenziare anche il contesto e rispettare l'ordine di sviluppo degli eventi<sup>13</sup>.

### 3. Contributi di natura psicologica: la psicologia positiva<sup>14</sup>

Secondo Seligman (1998) gran parte delle sindromi derivanti da disturbi più o meno gravi di natura psicologica sono ora molto migliorabili e in alcuni casi addirittura guaribili. La proposta di Seligman è quella di dar vita ad un nuovo ambito che, distaccandosi dalla visione negativa della psicologia clinica, punti a

---

<sup>11</sup> TAYLOR S.E., *Adjustment in threatening events: A theory of cognitive adaptation*, in «American Psychologist», 1983, vol. 38, 1161-1173.

<sup>12</sup> PARK C.L., FOLKMAN S., *Meaning in the context of stress and coping*, «Review of General Psychology», 1997, n. 1, 115-144.

<sup>13</sup> PENNEBAKER J.W., BEALL S.K., *Confronting a traumatic event*, «Journal of Abnormal Psychology», 1986, vol. 95, 274-281.

<sup>14</sup> Meazzini ha sviluppato in una successione di contributi sulla rivista «Psicologia e scuola» una panoramica del movimento della psicologia positiva. Abbiamo valorizzato vari passaggi di questa panoramica; cfr. MEAZZINI P., *La psicologia positiva: un nuovo paradigma? Parte prima*, «Psicologia e scuola», 2005, n. 126, 32-41; MEAZZINI P., *La psicologia positiva: un nuovo paradigma? Parte seconda*, «Psicologia e scuola», 2006, n. 127, 30-39.

scoprire quei fattori che fanno la persona felice o perlomeno soddisfatta della vita che sta conducendo. Ne è nato il movimento della cosiddetta psicologia positiva.

### 3.1. *L'apporto della psicologia umanistica*

Storicamente un primo debito la psicologia positiva lo deve riconoscere a un gruppo influente di psicologi umanistici, quali Allport, Maslow e Rogers, che avevano fornito alla psicologia del tempo un tessuto valoriale tuttora apprezzabile ed una visione dell'uomo fondata su una filosofia nella quale erano posti in evidenza gli aspetti più positivi dell'essere umano, quali la dignità, la libertà, la spiritualità, ecc.

### 3.2. *Un primo contributo della psicologia della salute*

Un secondo contributo proviene dalla psicologia della salute e dalla sua insistenza sul concetto di prevenzione, primaria in modo particolare. Ciò comportava spostarsi al di là o al di sopra del modello medico e porsi domande di estremo interesse ai fini della futura psicologia positiva. Una di queste era: “A parità di analoghe esperienze drammatiche quali sono i fattori in grado di proteggere alcuni soggetti, sottraendoli a disturbi psicologici più o meno pesanti, mentre altri cadono in una rete vischiosa di traumi e sindromi psicologiche?”. La risposta, come spesso succede in psicologia, non può che essere duplice. Una di natura genetica o innatistica, l'altra connessa a fattori cosiddetti di resilienza che sembrano proteggere alcuni bambini (e adulti) e permettere loro di pervenire ad una forma accettabile di adattamento alle avversità. È grazie a questo forte nucleo derivabile dalla psicologia della salute che gli psicologi che si rifanno a quella positiva vanno alla ricerca proprio di questi fattori in grado di proteggere ed impedire all'adulto ed al soggetto in età evolutiva non solo di cadere preda di disturbi psicologici ma anche di condurre una vita qualitativamente migliore rispetto a soggetti in cui tali fattori sono assenti. In poche parole, piuttosto che scoprire le debolezze della persona perché non mirare alla scoperta di quei fattori che la rendono forte?

### 3.3. *Un secondo contributo della psicologia della salute*

Un altro contributo proveniente dalla psicologia della salute e confluito in quella positiva è l'importanza attribuita all'ambiente in tutte le sue accezioni. Una prevenzione adeguata richiede, ovviamente, una valutazione attenta dei punti di forza e di debolezza sia della persona sia dell'ambiente nel quale essa vive ed opera (Wright e Lopez, 2002). Secondo diverse angolature. La prima di queste riguarda i fattori di natura fisica, quali il clima, il tasso d'inquinamento, il modo con cui le nostre città e le nostre abitazioni furono e vengono costruite, ecc. Inevitabilmente si tratta di dimensioni inerenti al mondo fisico ed a quello socio-strutturale

in grado di produrre non pochi problemi. Ma ecco la domanda dello psicologo positivo: “E possibile individuare fattori ambientali afferenti a tale accezione che producono benessere piuttosto che malessere?”. La seconda angolatura riguarda l’ambiente socio-organizzativo, quello nel quale la persona spende gran parte della sua vita. Si tratta prevalentemente della famiglia e della scuola in fase evolutiva, della famiglia e dell’organizzazione lavorativa nella stagione successiva del nostro sviluppo. Anche in questo caso sono numerose le ricerche nelle quali sono stati messi in luce i fattori che producono distress, burnout, insoddisfazione, ecc. Perché però non porsi la domanda contrapposta: “Cosa fare per rendere famiglia, struttura educativa e lavorativa altrettanti ambienti in grado di migliorare la qualità della vita delle persone?”. La terza angolatura fa riferimento all’intreccio di relazioni che collega ognuno di noi ad un numero più o meno ampio di persone. È evidente che comportamenti inadeguati manifestati in modo particolare dalle persone che godono di potere ad esempio su soggetti in età evolutiva (genitori ed insegnanti), sono in grado di produrre i problemi più seri e diffusi. E altresì vero che vi è una serie quanto mai ampia ed articolata di comportamenti adeguati che possono favorire la genesi e lo sviluppo di capacità forti e positive nel soggetto in età evolutiva.

#### 3.4. *La psicologia dell’empowerment*

Un terzo movimento che è confluito nella psicologia positiva non porta un’etichetta precisa. Secondo P. Meazzini può essere denotato col termine di *empowerment*. Come abbiamo già notato, nel contesto italiano tale termine può essere tradotto con “abilitazione” o “capacitazione”, anche se la ricchezza semantica del termine non riesce a essere resa da tali espressioni. Si tratta di un insieme di strumenti teorici e pratici, il cui fine è quello di trasferire alla persona delle vere e proprie abilità e competenze, in grado di ampliare i confini della sua esistenza, migliorandone ancora una volta la qualità di vita. All’interno di questo movimento troviamo il training assertivo, la prosocialità, l’intelligenza socio-emotiva, ecc., per quanto riguarda la dimensione interpersonale; lo yoga, il rilassamento, le tecniche di respirazione, ecc., per quanto concerne la dimensione emozionale; l’insegnamento del pensiero positivo, dell’ottimismo, del *problem solving*, della creatività, ecc., per quanto riguarda la dimensione cognitiva.

Sono stati prefigurati sei punti di forza della persona. Essi, unitamente alle loro articolazioni, vengono usati da Seligman (2002) per elaborare un sistema di classificazione che possa guidare l’educazione del carattere delle persone e condurle alla soddisfazione intrinseca ed alla felicità. Ciascuno di questi è articolato in elementi o tratti della persona più dettagliati<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Cfr. *Positive Psychology Values in Action (VIA): Classification of strengths and virtues* (Valori della psicologia positiva in azione, classificazione dei punti di forza e delle virtù). Cfr. il sito: [www.viastrengths.org](http://www.viastrengths.org).

- A) *Saggezza e conoscenza*
  - 1) Curiosità ed interesse verso il mondo
  - 2) Amore per l'apprendimento
  - 3) Pensiero logico e critico. Apertura mentale
  - 4) Creatività. Originalità, intelligenza pratica
  - 5) Intelligenza sociale, intelligenza personale, intelligenza emozionale
  - 6) Capacità di elaborare prospettive esistenziali
- B) *Coraggio*
  - 7) Valore
  - 8) Perseveranza, industriosità, diligenza
  - 9) Integrità, trasparenza, onestà
- C) *Umanità ed amore*
  - 10) Cortesia e generosità
  - 11) Affetto ed amore reciproco
- D) *Giustizia*
  - 12) Senso della comunità, doveri civici, lavoro di squadra, lealtà
  - 13) Equità
  - 14) Leadership
- E) *Temperanza*
  - 15) Autocontrollo
  - 16) Prudenza, discrezione, cautela
  - 17) Umiltà e modestia
- F) *Transcendence (trascendenza, spiritualità?)*
  - 18) Apprezzamento della bellezza e dell'eccellenza
  - 19) Gratitudine
  - 20) Speranza, ottimismo, apertura al futuro
  - 21) Spiritualità, significato della vita, fede, sentimento religioso
  - 22) Disponibilità al perdono
  - 23) Senso dell'umor e propensione al gioco
  - 24) Passione ed entusiasmo.

Gran parte di questi tratti costituiscono altrettanti obiettivi che una civiltà matura persegue o dovrebbe perseguire. Non solo, per molti di essi esistono già delle procedure psicologiche ed educative che hanno dimostrato una loro incontestata efficacia. Così la curiosità, l'interesse verso il mondo, l'amore per l'apprendimento sono da sempre obiettivi di pertinenza strettamente educativa. Che poi spesso non siano raggiunti è una critica davvero pesante nei confronti dell'istituzione deputata a coltivarli. Analoghe considerazioni valgono per il pensiero logico, quello critico e l'apertura mentale, per i quali esistono già curricoli e programmi di derivazione psicologica dotati di indubbia robustezza.



### 3.5. *La psicologia e la virtù*

Nel 2005 Blaine J. Fowers ha pubblicato uno studio su *Virtue and Psychology* (Virtù e psicologia) dal sottotitolo *Pursuing Excellence in Ordinary Practices* (perseguire l'eccellenza nelle pratiche ordinarie). L'Autrice si collega nella linea di pensiero della corrente attivata dalle intuizioni di Seligman, ma ne contesta la scarsa coerenza teorica di fondo. Essa afferma: "L'iniziale attenzione alla psicologia della virtù ha avuto la tendenza a porre l'attenzione su alcuni tratti della personalità, spesso scelti soggettivamente, che colpiscono e che hanno effetti positivi, ma questi resoconti mancano di una coerenza pienamente articolata e dotata di una complessiva unità. Inoltre, gli autori frequentemente usano il termine virtù o senza una esplicita definizione o con scarse caratterizzazioni quasi che ogni persona sa di che cosa si tratta. Questo non funziona, perché ci sono molte strade attraverso la quali possiamo definire e usare il termine e ci sono molte misconcezioni e pregiudizi nei suoi riguardi"<sup>16</sup>.

Per superare tali forme un po' superficiali e per molti versi poco coerenti di trattare della virtù, l'Autrice sceglie di valorizzare, come d'altronde ormai è comune nella filosofia e nella pedagogia, il pensiero di Aristotele in proposito, soprattutto quello contenuto nell'opera *Etica a Nicomaco*. In altre parole si accetta un'impostazione che vede la virtù come "la forma di eccellenza che permette all'individuo di perseguire obiettivi degni in ogni attività quotidiana"<sup>17</sup>. Le ragioni per cui essa ricorre all'impostazione aristotelica sono così riassunte. In primo luogo Aristotele ha sviluppato il più sistematico e comprensivo studio della virtù considerata in se stessa. La presentazione della sua natura e del suo ruolo nel far fiorire l'essere umano è sottile e potente; a suo avviso non superato. In secondo luogo l'impostazione aristotelica ha avuto una forte risonanza non solo nel passato, ma soprattutto nei tempi più recenti fornendo una fonte ricca e ben articolata per lo studio della virtù in ambito psicologico. In terzo luogo, anche se il pensiero aristotelico è stato valorizzato in maniera particolare nel contesto del pensiero giudeo-cristiano, esso non è legato intimamente ad una visione religiosa particolare.

Evidentemente, riferirsi ad Aristotele significa valorizzare un approccio ricco e profondo, che però può e deve essere sviluppato e arricchito con il contributo sia della riflessione filosofica, sia della ricerca psicologica.

### 3.6. *La psicologia della felicità*

Interessante dal nostro punto è la questione delle ricerche relative alla felicità. Le indagini in questo ambito hanno preso lo spunto da Argyle (1985) e hanno contribuito alla nascita della psicologia positiva. Seligman nel 2002 ha pubblicato un'opera dal titolo *Authentic happiness* (La felicità autentica), cui fecero seguito

---

<sup>16</sup> FOWERS B.J., *Virtue and Psychology*, Washington, APA, 2005, 27-28.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

numerosissimi contributi che si sono collocati lungo la sua scia. Un numero crescente di ricercatori, stanchi della vittimologia clinica, si pongono ora domande del tipo “Quali sono i fattori che rendono le persone più felici?”, “In qual modo l’ambiente, nella sua complessa articolazione, può fornire il suo contributo alla diffusione della felicità?”.

Argyle (1985) confessa che nelle sue ricerche sulla felicità si è fondato su resoconti soggettivi. In altre parole, se la persona affermava di essere felice, la sua affermazione veniva accettata come veridica. Se confessava, al contrario, di essere triste o depressa, ancora una volta la sua affermazione veniva accettata integralmente. Certamente era una posizione insufficiente. Tuttavia, se non possiamo definire accuratamente il termine “felicità”, ciò non vuole affatto significare che non possiamo identificare alcuni nuclei al suo interno che si prestano ad un’analisi e ad una misurazione sufficientemente accurata. È proprio grazie a questa perseveranza che è stato possibile identificare nel concetto di felicità alcune dimensioni, empiricamente valutabili, che generalmente entrano a far parte di questo concetto.

La prima di queste, quella più studiata, attiene al grado di soddisfazione che la persona riporta a riguardo di se stessa e del mondo che la circonda. Tale soddisfazione può essere segmentata oppure globale. Vale a dire la persona può dichiararsi soddisfatta in certe aree (ad esempio “vita familiare”) e non in altre (ad esempio “attività lavorativa”), ed è questa la risposta più usuale, oppure dichiararsi globalmente soddisfatta o insoddisfatta. La seconda dimensione riguarda la componente emotiva della felicità, quel senso cioè di entusiasmo oppure al contrario di serenità che caratterizza la persona e che è sempre accompagnato da una sensazione di benessere. A scegliere l’entusiasmo piuttosto che la serenità, come fondamento emotivo della felicità, ci pensa con tutta probabilità la cultura. È difficile pensare ad un buddista che veda nell’entusiasmo un sentimento associato alla felicità, come per altro verso è impensabile un americano che veda nella serenità l’ancora della sua felicità. Togliete all’americano medio il gusto della competizione e della vittoria, l’entusiasmo legato alla sua affermazione e gli toglierete il gusto della vita. A tanto arrivano i nostri condizionamenti culturali. La terza dimensione riguarda la salute, quella fisica e mentale. Ovviamente la persona che si ritiene felice o abbastanza felice gode generalmente di una buona salute fisica e mostra di possedere capacità in grado di proteggerla dall’impatto con situazioni distressanti. È stato anche elaborato un questionario per misurare il grado di felicità provato da ciascuno definito “La scala della felicità di Oxford”. La sua traduzione in italiano si deve a Paolo Meazzini.

Carr (2002), citando fonti diverse, conclude affermando che le persone felici usano le loro capacità cognitive in modo più flessibile e creativo rispetto a quelle che non lo sono. Ancora, tendono a ricordare un numero più elevato di eventi e di esperienze positive rispetto alle persone meno felici.

Un secondo vantaggio, certamente non trascurabile, riguarda la longevità. Un numero davvero cospicuo di ricerche condotte su persone sane e malate ha portato

a concludere che le persone felici (caratterizzate da ottimismo) mostravano una longevità superiore del 19 % a quella dei pessimisti. Con tutta probabilità quest'effetto è il prodotto di una barriera immunologica meno vulnerabile, è attribuibile all'assenza di patologie diverse, ecc. Un terzo vantaggio riguarda una maggiore tolleranza alla frustrazione ed uno stile comunicativo più aperto ed empatico.

In breve, essere felice non è solo uno stato emotivo molto piacevole ma si riflette in modalità interpersonali estremamente efficaci, che generalmente tendono a produrre sulla persona un potente effetto positivo di *feedback*. Infatti se si riesce ad ascoltare empaticamente i messaggi dell'altro, è molto probabile che si venga ad instaurare un rapporto positivo e coinvolgente. A sua volta questo altro non farebbe che incrementare questa area della nostra felicità.

Quanto alle cause, esse possono essere ricondotte ad aspetti individuali e sociali. Per ciò che riguarda i primi, è accertata la sinergia tra dotazione genetica e variabili ambientali. Particolarmente studiato è stato e continua ad essere il tratto di personalità introversione-estroversione, che forse più di altri rappresenta la confluenza tra le due classi di fattori (genetici ed ambientali). La conclusione? Che gli estroversi sembrano essere più felici degli introversi. Probabilmente perché più aperti alle relazioni sociali e più capaci di gestirle in modo più appagante rispetto agli introversi. Verrebbero così create reti interpersonali con elevate tonalità affettive.

Spazio crescente viene ora accordato ad un altro tratto di personalità, ottimismo e pessimismo, grazie alle ricerche condotte da Seligman (1998). La persona ottimista tende ad essere significativamente più felice del pessimista. Naturalmente peso significativo ha anche lo stato di salute della persona. Tale fattore, parte integrante della felicità intesa dall'uomo della strada, è davvero uno di quelli causativi o comunque correlati con la felicità. Così come lo sono la qualità del lavoro svolto dalle persone, il livello di istruzione, la loro capacità di raggiungere gli obiettivi precedentemente prefissati, la loro capacità di organizzarsi il tempo in modo tale da riservarne una parte agli hobby, ad attività culturali, spirituali, ecc.

Le cause di ordine sociale sono ancora più numerose. La prima di queste concerne lo stato civile delle persone. Le persone sposate mostrano una percentuale doppia di felicità rispetto alle persone mai coniugate ed una ancora superiore rispetto alle persone divorziate o separate.

La seconda causa ha a che vedere con le caratteristiche della famiglia. I dati dimostrano che una famiglia caratterizzata da stretti e caldi rapporti affettivi tra genitori e figli, tra fratelli e sorelle, ecc., è in grado di fornire una rete di appoggio solido per quanto riguarda la felicità individuale. Naturalmente vale il contrario, qualora la famiglia non abbia queste positive caratteristiche affettive. Per ragioni analoghe è forte l'impatto dell'amicizia sulla felicità individuale. Non si dice forse "Chi trova un amico, trova un tesoro"? Le ragioni che spiegano l'importanza dell'amicizia ai fini della felicità sono più o meno simili a quelle che sono state descritte a proposito della famiglia. Un buon amico è un'insostituibile fonte di supporto e di complicità positiva. Ricordate il film *Amici miei*?

Anche la religione, quando non sia formale ma un fatto voluto e coinvolgente, aumenta il numero delle persone felici. La fede è sicuramente un buon supporto per sostenere nelle calamità della vita. L'atteggiamento espresso dai rappresentanti della psicologia positiva si pone in netto contrasto con quel libello di Freud, nel quale la religione è vista come una nevrosi.

Continuando nell'elenco dei fattori che causano la felicità o che sono con essa correlati non poteva mancare la ricchezza prodotta da ogni singola nazione ovvero il PIL. Nella ricerca transculturale di Diener (2000) sulla felicità individuale, tra gli ultimi posti si collocava la Russia, ai primi la Danimarca e la Svizzera mentre l'Italia veniva collocata un po' oltre la metà. Che la correlazione tra PIL e felicità individuale non sia lineare lo dimostra la collocazione degli USA (PIL pari a 100) che si trovano dopo la Danimarca, la Svizzera, l'Irlanda ed il Canada, caratterizzati da un PIL inferiore a quello statunitense. Insomma, il denaro non fa la felicità ma la sua assenza determina infelicità. Ultimo tra i fattori esterni della felicità, il clima e la collocazione geografica. Gli aspetti maggiormente correlati con uno stato di benessere sono la qualità dell'ambiente (scarso inquinamento, ampi spazi di verde, ecc.), temperature e numero di giorni di sole, ecc.

Carr (2002) si è sforzato di raccogliere tutte le strategie, o perlomeno le principali, all'interno del quadro seguente.

SETTORE	STRATEGIE
<b>Relazioni</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Frequentare persone simili. Comunicare con cortesia e chiarezza, dimenticare le colpe degli altri.</li> <li>- Mantenere contatto con la famiglia estesa.</li> <li>- Mantenere alcune strette amicizie.</li> <li>- Co-operare con le persone che si conoscono (ad esempio i vicini).</li> <li>- Impegnarsi in attività religiose o spirituali.</li> </ul>
<b>Ambiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assicurarsi sicurezza e conforto fisici e finanziari senza cadere preda del consumismo.</li> <li>- Godere periodicamente del bel tempo.</li> <li>- Vivere in un ambiente geograficamente bello.</li> <li>- Vivere in un ambiente stimolante dal punto di vista artistico.</li> </ul>
<b>Salute</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantenere un buono stato di salute.</li> <li>- Impegnarsi regolarmente in esercizi fisici.</li> </ul>
<b>Produttività</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usare abilità che sono intrinsecamente piacevoli per eseguire compiti che sfidano le nostre capacità.</li> <li>- Raggiungere il successo e la stima nel posto di lavoro che sia stimolante.</li> <li>- Lavorare per raggiungere un insieme coerente di obiettivi.</li> </ul>
<b>Tempo libero</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mangiare cibi di qualità con moderazione.</li> <li>- Riposarsi, rilassarsi ed andare in vacanza con moderazione.</li> <li>- Eseguire attività di tempo libero assieme a gruppi di amici.</li> </ul>
<b>Abituazione</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando ci si impegna allo spasimo per ottenere beni materiali al fine di incrementare la felicità, è opportuno accettare il fatto che prima o poi ci si abituerà ad essi e non saranno più utili per aumentare la nostra felicità.</li> </ul>
<b>Confronti</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando si perviene ad un livello basso di autostima a causa di confronti negativi con personaggi dei media o altri, conviene confrontarsi con i membri del proprio gruppo e con quelli peggiori.</li> <li>- Formulare mete realistiche congruenti con le proprie abilità e risorse.</li> </ul>

<b>Risposte a perdite e a vincite</b>	- È prevedibile un incremento di felicità di esiguo rilievo a fronte di guadagni e di successi notevoli e di cospicue riduzioni di felicità a seguito di perdite e d'insuccessi di lieve entità.
<b>Emozioni distressanti</b>	- Per situazioni deprimenti e distressanti, è opportuno orientare la propria attenzione sugli aspetti non distressanti delle situazioni difficili, confrontarsi assertivamente con le persone che producono distress, controllare il pensiero negativo e perfezionistico, essere attivi ed ottenere il supporto da parte degli altri. - A riguardo dell'ansia controllare il pensiero fissato sulle situazioni minacciose e mostrare coraggio confrontandosi con situazioni minacciose ed usando strategie di coping dell'ansia. - A proposito della collera, evitare le situazioni che la possono produrre, focalizzare la propria attenzione sugli aspetti non distressanti delle situazioni difficili, chiedere in modo assertivo alle persone irritanti di essere meno irritanti, mantenere il punto e praticare l'empatia.

#### 4. Contributi dagli studi sulla formazione degli adulti: Jack Mezirow

La teoria della formazione degli adulti di Jack Mezirow<sup>18</sup> è fondata su un'elaborazione teorica di riferimento, che dall'Autore è denominata *Transformation Theory*. Mezirow parte da una concezione dell'apprendimento considerato come "un'estensione della nostra abilità di rendere esplicito, schematizzare (associare entro un quadro di riferimento), interiorizzare (accettare un'interpretazione come propria), ricordare (richiamare un'interpretazione precedente), validare (stabilire la verità, la giustificazione, la correttezza, l'autenticità di quanto asserito) e agire (decidere, cambiare un atteggiamento nei confronti di qualcuno o qualcosa, modificare una prospettiva, oppure attuare una prestazione) in riferimento a qualche aspetto del nostro rapporto con l'ambiente, con gli altri, con noi stessi"<sup>19</sup>. In esso svolge un ruolo centrale il processo interpretativo, per cui l'apprendimento può essere inteso come "il processo relativo all'uso di una interpretazione preesistente per costruire una interpretazione nuova o per rivisitare una precedente interpretazione del significato della propria esperienza, come guida per azioni future"<sup>20</sup>.

In questo approccio gioca, dunque, un ruolo centrale il processo di transfer, rivisitato al livello proprio dei processi di attribuzione di senso e di significato. Questa prospettiva è valorizzata soprattutto in riferimento all'apprendimento adulto, in quanto il soggetto ha già sviluppato un insieme di assunzioni e di attese, che formano un sistema di significati. Mezirow, data la centralità dell'attribuzione

<sup>18</sup> Circa gli apporti di Jack Mezirow, si possono leggere in particolare le seguenti opere: MEZIRROW J., *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991; MEZIRROW J. et al., *Fostering critical reflection in adulthood*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990; MEZIRROW J. et al., *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000.

<sup>19</sup> MEZIRROW J., *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991, 11.

<sup>20</sup> *Ibidem*, 12.

di significato nella sua impostazione, specifica che questa deriva dall'utilizzazione di un vero e proprio quadro di riferimento, definito "prospettiva di significato", che coinvolge la dimensione cognitiva, quella affettiva e quella conativa (o volitiva). "Esso dà forma e delimita selettivamente percezione, cognizione, sentimenti e disposizioni predisponendo le nostre intenzioni, attese e propositi. Esso fornisce il contesto per costruire significati entro i quali noi scegliamo che cosa e come l'esperienza sensoriale deve essere costruita e/o fatta propria"<sup>21</sup>.

L'apprendimento è così visto come un processo interpretativo dialettico mediante il quale interagiamo con oggetti ed eventi, guidati da un insieme d'attese già presente. "In altre parole, noi utilizziamo le attese già consolidate per capire e analizzare la natura percepita di un aspetto dell'esperienza, che fino ad ora mancava di chiarezza o era stata mal interpretata. Tuttavia, in un apprendimento trasformativo reinterpretiamo una passata esperienza (o una nuova) a partire da un nuovo insieme d'attese, dandole così un nuovo significato e una nuova prospettiva"<sup>22</sup>.

Mezirow precisa quattro forme di apprendimento adulto sempre più impegnative. La prima forma concerne l'apprendere attraverso gli schemi interpretativi già posseduti, che possono essere ulteriormente differenziati ed elaborati per adattarsi alla nuova esperienza, oppure possono essere utilizzati immediatamente senza bisogno di alcun adattamento. In quest'ultimo caso, ciò che cambia rispetto al passato è solo la risposta specifica. La seconda forma d'apprendimento riguarda la formazione di un nuovo schema interpretativo, cioè la creazione di nuovi significati, che siano sufficientemente consistenti e compatibili con le prospettive di senso già esistenti, per integrarle e in questo modo estenderne gli scopi. La terza forma d'apprendimento avviene attraverso la trasformazione di schemi di significato, o schemi interpretativi. Questo tipo d'apprendimento implica una riflessione attenta circa la qualità delle assunzioni, o presupposizioni, sulle quali essi si basano. In tale contesto, nostri specifici punti di vista e particolari convinzioni si manifestano poco funzionali o del tutto inadeguati di fronte a una nuova situazione o esperienza e sperimentiamo, di conseguenza, un crescente senso d'inadeguatezza delle nostre vecchie maniere di vedere e di comprendere. La quarta forma si ha quando la trasformazione riguarda più in profondità la prospettiva stessa di significato, cioè si diventa consapevoli, attraverso la riflessione e la critica, della natura erronea dei presupposti sui quali si basa una distorta o incompleta prospettiva di significato e, a partire da questa consapevolezza, ci si impegna nel trasformare tale prospettiva attraverso una riorganizzazione dei significati.

Secondo Mezirow, in tutte le forme di apprendimento è presente un'attività di soluzione di problemi, anche se di natura diversa, a seconda del tipo di apprendimento. In questo percorso formativo acquistano un particolare rilievo le proposte di

---

<sup>21</sup> MEZIRROW J. et al., *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass, 2000, 16.

<sup>22</sup> MEZIRROW J., *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991, 11.

questo autore dirette a favorire la costruzione e la trasformazione di schemi e di prospettive di significato, che consentono l'interpretazione o la reinterpretazione dell'esperienza e un'impostazione più consapevole e riflessiva dell'azione. "La riflessione è la dinamica centrale sia nell'apprendimento intenzionale, sia nel *problem solving*, sia nella verifica di validità mediante discorsi razionali. L'apprendimento intenzionale coinvolge al suo cuore l'esplicitazione del significato di una esperienza, ovvero la sua reinterpretazione, o, ancora, la sua applicazione in un'azione guidata dalla riflessione"<sup>23</sup>.

A questo fine, soprattutto nell'educazione degli adulti, occorre promuovere pratiche formative finalizzate "ad aiutarli a diventare più criticamente riflessivi, a partecipare più pienamente e liberamente nei discorsi razionali e nell'azione, a crescere orientandosi verso prospettive di significato che sono più inclusive, discriminanti, pervasive e integrative dell'esperienza. [...] La valutazione dei guadagni risultanti da un apprendimento trasformativo dovrebbe essere diretta a confrontare le prospettive di significato iniziali con quelle successive o finali tenendo conto dei cambiamenti in interessi, obiettivi, consapevolezza dei problemi e dei contesti, riflessività critica e nell'azione, apertura a prospettive alternative, abilità a partecipare liberamente e pienamente in discorsi razionali e disponibilità ad accettare una validazione consensuale come un modo di risolvere i problemi nell'apprendimento comunicativo"<sup>24</sup>.

## 5. Per un quadro di riferimento teorico sulla dimensione spirituale dell'educazione

Il progressivo sviluppo di una mondializzazione dell'economia, della finanza e dei consumi può portare alla globalizzazione di una concezione della natura umana prevalentemente, se non esclusivamente, fondata sul possesso, sviluppo e possibilità di scambio di beni materiali. Si ha un appiattimento generalizzato di tipo materialistico. Viene a perdersi progressivamente la considerazione di beni che per loro natura sono spirituali: propri, cioè, dello spirito umano<sup>25</sup>. A questo proposito M.

---

<sup>23</sup> *Ibidem*, 99.

<sup>24</sup> *Ibidem*, 224-226.

<sup>25</sup> Si può ricordare come il termine "spirito" nei vari dizionari includa una molteplicità di significati. Tra questi i più citati sono: principio di vita che anima; essenza vitale; atteggiamento o principio disposizionale che pervade il pensiero; sollecitazione e direzione per l'azione; l'anima o il cuore come sede dei sentimenti; atteggiamento vigoroso, coraggioso o ottimistico; tendenza dominante del carattere; essenza o principio attivo di una sostanza. P. Ricoeur ha segnalato tre accezioni francesi comuni del termine "spirito". "Innanzitutto, è la mente, nel senso generale di mentale, con i tratti di [...] intenzionalità, significato, comunicabilità e intesa reciproca". In secondo luogo "la parola designa ciò che i medioevali ponevano sotto il titolo di *trascendentale*, aver come obiettivo il vero, il bene, il giusto, il bello. [...] Tale livello trascendentale è quello delle funzioni direttrici e regolatrici che presiedono le attività di conoscenza, d'azione e di sentimento". Infine, "vedrei un terzo uso [...], che,

Eliade (1987) ha messo in risalto la progressiva perdita di capacità d'intuizione spirituale e di incontro con il sacro nel contesto profano, mentre B. Hill ha identificato un carattere della modernità nel consumismo, affermando che "la focalizzazione verso la soddisfazione dei bisogni materiali senza una sufficiente considerazione della natura e dei bisogni spirituali dell'uomo [...] può portare la gente a rimanere intrappolata nel consumismo, ingenua nei riguardi delle forze politiche che la manipolano e la sfruttano nel contesto delle relazioni umane" (Hill, 1989, 174). Inoltre, lo sviluppo verso la vita adulta molto spesso appare segnato da una sensibilità sempre meno consistente per quanto concerne le esperienze proprie della vita spirituale (Hay - Nye, 1998). Probabilmente anche certe scelte di vita dei giovani nel campo religioso e morale sono favorite, se non causate, dal progressivo impoverimento delle risorse vitali che derivano dalla coltivazione della dimensione spirituale di base.

E. Morin (2000) parlando della cittadinanza, la definiva come fondata sui valori della responsabilità e della solidarietà. Formare alla cittadinanza, cioè all'appartenenza responsabile e solidale a una comunità umana, che si allarga progressivamente dal proprio paese di nascita alla propria nazione, a una dimensione internazionale e mondiale, aperta al futuro e al trascendente, è un compito educativo essenziale, particolarmente nel contesto formativo scolastico. Ciò implica anche ritrovare ciò che unisce di fronte alla diversità, impostare il dialogo su una base che permetta un reale scambio di significati, di valori, di credenze, centrati sulla pace, la giustizia, la fraternità. Un approccio mondiale alla solidarietà che risponda all'approccio mondiale all'economia. Sono queste le conclusioni del Seminario interreligioso di Lisbona su "Religione e mondializzazione: prospettive per il nuovo millennio" che sollecita una "mondializzazione dell'anima" (Marchal, 2001).

Karl Rahner, in una delle sue indagini teologiche, invita il suo lettore a immaginare un tempo nel quale la stessa memoria della religione è scomparsa e la parola "Dio" non è più presente in un qualsiasi Dizionario. "E anche se questo termine sarà persino dimenticato, anche allora nei momenti decisivi delle nostre vite noi saremmo costantemente avvolti da questo mistero senza nome della nostra esistenza [...] anche supponendo che quelle realtà che chiamiamo religioni sarebbero completamente scomparse [...] la trascendentalità inerente alla vita umana è tale che ci rivolgeremo verso il mistero che sta fuori dal nostro controllo" (Rahner, 1974, 160). D'altra parte, nello stesso studio K. Rahner ha affermato che è possibile parlare di Dio senza essere spirituali. In altri termini, è possibile una conoscenza anche approfondita nei riguardi della religione e un'abilità consistente nell'usare un linguaggio religioso senza avere a fondamento una vera spiritualità.

---

direi, designa un livello di ispirazione. [...] La funzione che ispira. Non domino questa funzione, ne sono il beneficiario. [...] Ora l'esperienza, anche la più teorica, comporta una dimensione ispirata. Non penso soltanto alle diverse espressioni del sentimento religioso; penso anche all'elogio platonico della *mania*, della "follia", dell'"entusiasmo"..." (Changeux - Ricoeur, 1999, 171-173).



Il Dalai Lama in un suo intervento ha affermato: “ Fondamentalmente le religioni si dividono in due gruppi. Un gruppo, che include il Giudaismo, la Cristianità e l’Islam e alcune antiche tradizioni indiane, io le chiamo religioni di Dio. La loro fondamentale fede è in un creatore. L’altro gruppo di tradizioni religiose, che includono il Jainismo e il Buddismo, io le chiamo religioni senza Dio. Il secondo gruppo non crede in un creatore. Ma, se Dio è inteso nel senso di un infinito amore, allora le religioni non sono così differenti” (Dalai Lama, 1999). Su questa base egli propone una forma di spiritualità secolare che riunisca di nuovo tra loro intelletto, conoscenza e cuore buono: una spiritualità che solleciti l’uomo a prendersi cura, ad avere compassione, a perdonare, a dedicarsi. Ciò conduce progressivamente a una vera pace interiore: un cammino fatto di tempi lunghi, che implica, però, una trasformazione profonda delle nostre menti, segnata da coraggio, pazienza, sforzo, determinazione.

Come già ricordato, l’*Educational Act* inglese del 1988 parla esplicitamente di finalità di educazione spirituale in tutte le scuole finanziate pubblicamente. Si richiede, infatti, che il curriculum “promuova lo sviluppo spirituale, morale, culturale, mentale e fisico degli alunni frequentanti la scuola e della società; e prepari questi alunni per le opportunità, le responsabilità e le esperienze della vita adulta” (*Education Reform Act 1988*, Part I, Chapter I, 1). La legge di riforma chiarisce il significato di tale dimensione educativa soltanto dal punto di vista religioso, chiedendo forme di preghiera e di educazione religiosa largamente cristiane, cioè non denominazionali (Part I, Chapter I, 6-13). Tuttavia, è stato sviluppato un approfondimento nella letteratura che interpreta e orienta operativamente la legge. In esso si distingue abbastanza chiaramente tra dimensione spirituale e dimensione religiosa, anche se la dimensione spirituale rimane sempre aperta e spesso caratterizzata da quella religiosa, sempre considerata in forma generale e non specificatamente denominazionale.

Il National Curriculum Council, a questo proposito, nel 1993 ha elaborato un testo propositivo, aperto alla discussione, dal titolo *Spiritual and Moral Development* (Cfr. SCAA, 1995), che identifica la spiritualità in una forma d’esperienza universale in grado di essere fondamento e sorgente di significato e di finalità per la vita individuale e collettiva. Guidata dai nostri sentimenti, dalle nostre emozioni e dalla nostra capacità creativa, tale esperienza è presentata come un aspetto fondamentale della condizione umana, che trascende l’esperienza quotidiana. Tutti siamo capaci di una dinamica consapevolezza, che ci dirige verso il vero cuore della nostra esistenza come esseri umani e che è radicata nella nostra ricerca di identità personale, di senso e di finalità ultima, mentre cerchiamo di rispondere alle esperienze fondamentali della morte, della sofferenza, del male e della bellezza. La spiritualità è una capacità umana diretta a specifiche forme di consapevolezza, un’attivazione della capacità umana di autotrascendenza e un movimento verso uno stato di coscienza, nel quale le limitazioni dell’identità umana finita sono sfidate dall’esercizio della creatività umana. È una capacità simile, ma non riducibile, all’esper-

rienza religiosa, morale o estetica. Essa è universale e non può essere limitata a una particolare forma di religiosità, mentre valorizza l'intera eredità religiosa dell'umanità.

Anche negli Stati Uniti, dove vige una stretta separazione tra Chiesa e Stato, si è constatata la necessità di riconsiderare la dimensione spirituale dell'educazione come un'esigenza educativa universale propria di ogni uomo e non legata a una particolare confessione religiosa. Nei recenti Congressi dell'*American Educational Research Association* molte sessioni di lavoro sono state dedicate al tema legato ai rapporti tra educazione e spiritualità. In particolare, molte delle riflessioni dedicate a una definizione di spirituale in campo educativo (prevalentemente scolastico) hanno sottolineato tre caratteri della spiritualità: la ricerca di chiarezza, di trasparenza nel vedere la realtà profonda di sé e degli altri; la trasformazione di sé, il riemergere oltre le esperienze negative, la constatazione dei limiti personali; il trascendere se stessi in un cammino che parte da un risveglio da uno stato di appiattimento e torpore per aprirsi alla percezione di una novità di vita.

In tutto questo c'è evidente la ricerca di individuare una dimensione umana, rilevante da un punto di vista educativo universale, tale da dover essere presa in considerazione anche nella scuola di tutti, che non sia legata specificatamente a una tradizione religiosa particolare. Il pericolo insito in questo approccio è una certa inclusività e genericità che può dar luogo a interpretazioni ingenua e superficiali per cui occorre, comunque, subito mettere in guardia da una sua interpretazione come vago sentimento, dolcezza emozionale, apertura al misterioso, che rifiuta ogni strutturazione stabile e prospetticamente orientata, ogni organizzazione ragionevole e razionale, per aprirsi a una esoterica mescolanza di misticismo, gnosticismo, astrologia, reincarnazione, aromaterapia, tipo New Age.

La spiritualità vera sembra nascere, invece, dalla riconquista di una unità profonda tra cognitivo e affettivo, tra mente e cuore, tra sentimento e ragione. E implica un cammino, spesso faticoso, alimentato da sorgenti essenziali per una vera vita spirituale. In questo quadro si afferma anche che la vita dello spirito rappresenta una dimensione costitutiva dell'essere umano, che però non deve essere vista come in contrapposizione con la vita del corpo, in una sorta di pernicioso dualismo, bensì riconoscendo l'intima unità e integrazione d'anima e di corpo nel processo di umanizzazione della persona umana (Hay - Nye, 1998, cap. 1); senza che l'anima venga strumentalizzata per il benessere del corpo, né il corpo venga considerato come la prigionia dell'anima, prigionia da cui occorre liberarsi.

Elizabeth J. Tisdell (2003, 28-29; passim) ha messo in risalto il crescente interesse per questa dimensione dello sviluppo personale nella formazione professionale sia iniziale, sia continua. Più specificatamente oggi si pone la questione del rapporto tra spiritualità e cultura e sempre più spesso tra spiritualità e multiculturalità. La studiosa affronta la tematica partendo da sette assunzioni di base circa la nozione di spiritualità in tali contesti.

1) Spiritualità e religione non sono la stessa cosa, ma per molte persone esse sono strettamente interrelate. La religione è in genere collegata a una comunità di fede organizzata e possiede una dottrina scritta e un codice che regola il comportamento. La spiritualità è una dimensione più personale di credenza e di esperienza di una Realtà superiore, di un Assoluto, in genere della trascendenza e concerne le modalità con le quali sviluppiamo senso e significato esistenziale e onoriamo ciò che riteniamo sacro sia individualmente, sia collettivamente.

2) La spiritualità concerne la consapevolezza e il rispetto per la totalità e l'interconnessione di tutte le cose attraverso il mistero di un realtà che si sorpassa e che può assumere una molteplicità di denominazioni. Si tratta di superare la frammentazione dell'esperienza per impegnarsi nello scoprire e onorare ciò che collega e permette di dare valore a tutte le realtà ed esperienze umane in una prospettiva di trascendenza.

3) La spiritualità è fondamentalmente legata alla ricerca e allo sviluppo dell'attribuzione di senso e di prospettiva alla propria e altrui esistenza.

4) La spiritualità è sempre presente (anche se non riconosciuta) in ogni ambiente di apprendimento. Naturalmente qui si evoca un reale apprendimento legato a una attribuzione di significato e a una qualche trasformazione di sé da un punto di vista prevalentemente cognitivo o affettivo o volitivo.

5) Lo sviluppo spirituale è fondato su un muoversi verso una maggiore autenticità o verso un sé più autentico. La formazione della propria identità è un cammino che prevede la capacità di operare a partire sempre più da scelte personali e sempre meno sulla base dell'influenza degli altri.

6) La spiritualità prende in considerazione le modalità con cui la gente costruisce la sua conoscenza attraverso processi largamente inconsci o simbolici, spesso resi più concreti in forme artistiche come musica, immagini, simboli, metafore, riti segnati in genere da tradizioni o modi di esprimersi culturalmente collocati.

7) Molto spesso le esperienze spirituali emergono improvvisamente e sorprendentemente. Talora si tratta di cogliere una realtà nella sua complessità e totalità per intuizione profonda; altre volte si danno esperienze personali che coinvolgono profondamente e intimamente; ma comunque percepite come non consapevolmente cercate e/o costruite.

Anche James Gollnick<sup>26</sup> ha analizzato i vari significati attribuiti nel tempo e soprattutto oggi ai due termini "religione" e "spiritualità". Egli nota che sempre più, sia nella percezione comune, sia negli studi di natura sociologica e psicologica,

---

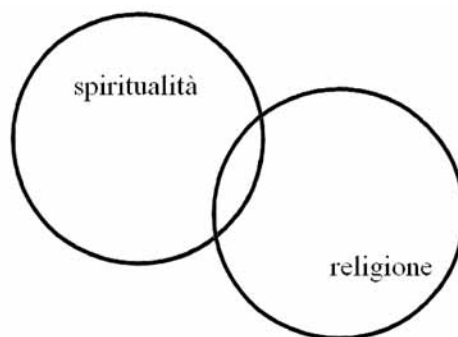
<sup>26</sup> GOLLNICK J., *Religion and Spirituality in the Life Cycle*, New York, Peter Lang, 2005. Le riflessioni seguenti si ispirano al contributo di questo Autore, professore di psicologia della religione in una università canadese.

si tende a distinguere la costellazione di significati che si addensano intorno a essi. Egli esprime queste tendenze per mezzo di tre diagrammi.

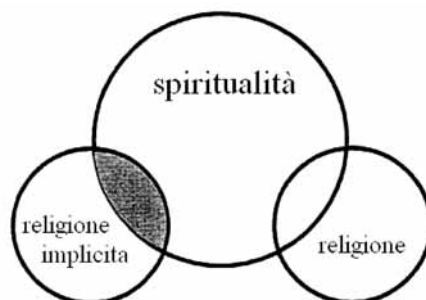
Tradizionalmente il rapporto tra religione e spiritualità poteva essere descritto da una circonferenza che ne include un'altra più piccola. La più grande indica il concetto vasto e complesso di religione (o religiosità), la più piccola quello di spiritualità. In questa prospettiva la spiritualità indica una dimensione o componente particolare della religiosità o di una religione particolare.



Una seconda tendenza è espressa da un secondo diagramma: due cerchi di grandezza uguale che intersecano. I due concetti di religione e spiritualità in questo caso sono distinti ma correlati in maniera particolare. In effetti si vengono a distinguere tre aree. La prima indica aspetti o componenti della religione che non entrano necessariamente nel concetto di spiritualità. La seconda segnala componenti della spiritualità che non entrano in gioco necessariamente in quello di religione. In alcuni casi si tratta di una forma spiritualità che non entra nelle manifestazioni tradizionali di religione. La terza, indicata dalla parte comune, mette in risalto che in molti casi si ha una integrazione tra dimensione religiosa e spirituale.



Esiste anche una terza possibilità. Questa include l'esistenza di quella che è stata chiamata la religione implicita. Alcuni aspetti della religione implicita come valori, visioni del mondo, identità personali che non entrano esplicitamente in una appartenenza religiosa possono corrispondere a componenti costitutive della spiritualità.



Nella prospettiva di questo Autore la spiritualità si caratterizza soprattutto come ricerca interiore di senso, ricerca specialmente intesa come ricerca del sacro, di ciò che ci sovrasta e che deve essere rispettato e onorato nella sua realtà più profonda.

Nonostante la problematicità di un quadro di riferimento relativo alla evoluzione della dimensione spirituale e della religiosità implicita lungo tutto l'arco della vita basato sulla identificazione di alcuni stadi di sviluppo, l'Autore ne propone uno come metafora utile alla comprensione e all'azione. Vengono presi in considerazione percorsi di sviluppo che riguardano tre fondamentali aspetti della spiritualità e della religione implicita: l'identità o senso del sé, valori e visioni del mondo.

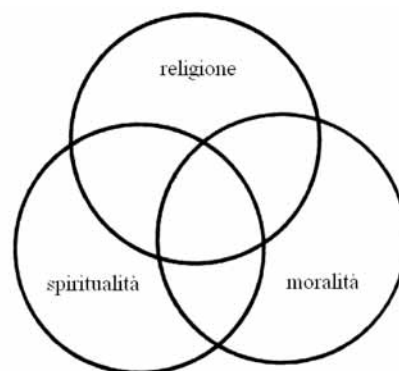
	Sviluppo del sé	Sviluppo dei valori	Sviluppo della visione del mondo
Livello transpersonale	Identità finale	Principi universali	Interconnessione fra tutte le cose
Livello personale	Identità personale	Configurazione cosciente dei valori	Visione più ampia dovuta all'interazione con i pari e un più vasto ambiente
Livello prepersonale	Il sé prende forma a partire da quelli che si prendono cura e delle prime esperienze	Interiorizzazione dei valori familiari	Visione derivata dai parenti e dalle prime esperienze

In particolare nel periodo adolescenziale la sfida fondamentale è quella della costruzione di una propria identità fondata su ricerca di unità e di prospettiva esistenziale. Le ricerche citate dall'Autore mettono in evidenza un'età in cui emergono tendenze contrastanti: aspirazione all'autonomia e dipendenza dalla famiglia; attenzione al comportamento sessuale e apertura all'esplorazione; credere in Dio e rimettere in discussione il soprannaturale; partecipazione attiva a pratiche religiose e dubbi e contestazione di dottrine e tradizioni; accettazione di un principio morale superiore e tendenza verso un relativismo morale, riconoscimento di un'identità sociale e sviluppo di un'identità personale. La partecipazione a gruppi e attività diversificate porta a sperimentare una molteplicità di ruoli sociali (nella scuola, nelle varie amicizie, nella relazione affettiva, nel lavoro, nell'attività sportiva, ecc.) con conseguente difficoltà di gestire se stessi in contesti con attese diversificate. Di qui le domande: chi sono io? di che valori sono portatore? a che tipo di lavoro aspiro? Qual è il senso della mia vita?

In questo quadro la chiave della dinamica spirituale per molti adolescenti è il pensare e il parlare della loro storia di vita, in quanto ciò aiuta a creare e a chiarificare le proprie identità. Molte ricerche hanno messo in luce come la biografia è al centro della propria identità. La ricostruzione della propria storia permette di cogliere quale persona si è, quale si era e quale si tende a divenire. In generale le forme narrative aiutano a dare senso e direzione alla propria vita. In questa prospettiva si può avanzare l'ipotesi che all'inizio è prevalentemente presente nell'esperienza umana una religiosità implicita, è una storia vissuta senza particolare consapevolezza della sua incidenza sull'identità personale, i valori assunti e la visione del mondo valorizzata. Lo sviluppo progressivo della riflessione sulla propria vicenda personale e la consapevolezza progressiva della propria storia portano alla definizione di una identità personale, di valori propri e di una originale visione dell'esistenza. Come forma di spiritualità si tratta di narrazioni del proprio cammino spirituale. A un livello successivo si lega l'interpretazione della propria esistenza alla trascendenza, a una tradizione religiosa consapevolmente vissuta, a una visione di totalità segnata dal sacro.

In sintesi, la questione affrontata può essere così riassunta. Sembra a molti che i processi formativi che si svolgono in istituzioni aperte a tutti, in una società multiculturale e multireligiosa, implicano una distinzione tra dimensione spirituale, dimensione morale e dimensione religiosa dell'educazione. Una concezione che lega la promozione dello sviluppo spirituale a una specifica forma di credenza e pratica religiosa pone problemi analoghi a quelli posti da una proposta di educazione morale legata specificatamente a una tradizione religiosa confessionale. Il pericolo sta nell'escludere dal contesto effettivo delle istituzioni educative la considerazione proprio di queste dimensioni fondamentali dello sviluppo umano. Tale tendenza, da una parte è appoggiata da concezioni della scuola e della formazione che mirano solo ed esclusivamente alla promozione culturale e allo sviluppo del sapere e delle abilità professionali, dall'altra, rinforza una tendenza presente nello sviluppo culturale della nostra società segnata dal consumismo.

La prospettiva dunque è quella espressa dal seguente diagramma.



In questa prospettiva è possibile promuovere attività formative che attivano, sostengono e orientano l'esperienza e la riflessione relative alla dimensione spirituale dell'esistenza da molti vissute nell'orizzonte della fede cristiana. In questo stesso quadro di valori e significati si può sviluppare l'esercizio nella crescita morale e l'approfondimento delle tematiche di questa natura. Per altri, non di fede cristiana, la dimensione spirituale e quella morale possono essere vissute nel contesto della loro credenza. Tuttavia esiste una base comune di valori e significati. Per quanti non si riconoscono in una fede religiosa si apre tuttavia uno spazio di educazione che resta comunque fondamentale nella crescita della persona.

Le questioni che in questa prospettiva possono essere poste a una comunità educativa che elabora l'identità della propria istituzione formativa sono:

- a) La tendenza sopra evidenziata è accettabile?
- b) È effettivamente possibile distinguere una dimensione spirituale dell'educazione da una dimensione religiosa e morale, anche se queste non possono essere separate nettamente tra loro?
- c) Se sì, come si dovrebbe caratterizzare questa dimensione?
- d) Se no, che fare per coloro che non si riconoscono specificatamente nella tradizione religiosa cattolica o almeno cristiana?

## **6. I caratteri propri della dimensione spirituale dell'esistenza umana**

Accettando come ipotesi di lavoro la possibilità di promuovere uno sviluppo spirituale non legato *esplicitamente* alla tradizione religiosa di una comunità, quali possono essere i caratteri propri di una dimensione spirituale, che sia sostanziale, autentica, aperta alla dimensione religiosa?

Esaminiamo a questo proposito alcune delle proposte sviluppate nell'ultimo decennio. D. Hay ha condotto insieme a R. Nye una serie d'indagini sulla spiritualità del bambino e del giovane. Per condurre tali esplorazioni essi sono partiti dalla considerazione dell'esistenza di una base di "consapevolezza olistica della realtà, che è potenzialmente presente in ogni essere umano" (Hay - Nye, 1998, 57). Su questa base si possono radicare tre grandi categorie della sensibilità spirituale.

La prima categoria riguarda quella che dagli studi recenti sulla coscienza viene evocato come un processo riflessivo profondo: l'essere consapevoli di sé, della propria realtà, dello stato della propria consapevolezza stessa, e ciò nel momento in cui tutto ciò viene sperimentato, si vive. Dal punto di vista filosofico si tratta di quanto viene oggi prepotentemente sottolineato in relazione alle pretese di riduzione dell'esperienza soggettiva a processi neurologici: esistono forme di coscienza di sé, dei propri processi interni, del "sé autobiografico" (Damasio, 2000), che rifuggono a ogni spiegazione puramente fisicalista. In questo contesto, si possono evocare gli studi su quel particolare stato di coscienza che da M. Csikszent-

mihalyi (1997) è stato definito flusso di coscienza, stato nel quale si ha una piena partecipazione del soggetto e una esplicitazione completa delle proprie capacità e potenzialità. L'attività che viene realizzata in queste condizioni è percepita come degna di essere svolta per se stessa e fonte, essa stessa, di soddisfazione e gratificazione: in una parola autotelica. È un'esperienza di sé, come persona che riesce ad agire al massimo delle proprie capacità, e questo stato di cose è già di per se stesso motivo di rinforzo. È un sentimento d'efficacia, che presenta un quadro fenomenologico di questo tipo. Il soggetto: a) è coinvolto nell'attività che sta svolgendo; b) ha una chiara idea di come l'attività sta procedendo; c) esegue l'attività anche se non deve farlo per forza; d) non si annoia; e) non deve fare uno sforzo per stare attento a ciò che accade; f) non si distrae; g) prova piacere a fare ciò che sta facendo e ad usare le proprie capacità; h) non si sente in ansia; i) sa chiaramente che cosa si propone di fare; l) si sente in grado di controllare la situazione; m) non disperde attenzione nel guardarsi "dal di fuori", ovvero egli è totalmente immerso nell'attività; n) si sente bene; o) percepisce un "bilanciamento", un'adeguatezza tra le proprie capacità e le opportunità di azione o "sfide" poste dall'ambiente. Ritorniamo su questa prospettiva, perché su essa si possono basare alcune attività formative.

La seconda categoria concerne la sensibilità per il mistero, per la nostra limitatezza, per ciò che ci supera, da cui deriva meraviglia e timore, immaginazione e apertura al trascendente. In altre parole si ha una disponibilità ad aprirsi a esperienze personali che hanno qualità specifiche e che da K. Rahner (1974) sono viste come esperienze religiose, anche se soggettivamente non sono riferite esplicitamente a Dio. D'altra parte, occorre aggiungere, lo sviluppo di una sensibilità per il mistero, per cogliere ciò che ci supera, che trascende la nostra esperienza immediata, implica inevitabilmente anche lo sviluppo di una sensibilità per l'uso e la valorizzazione dei simboli, della metafore.

La terza categoria prende in considerazione la sensibilità per i valori, per ciò che mi sollecita emozioni profonde, delizia e disperazione: sensibilità aperta alla considerazione della felicità ultima, del bene supremo.

Una tematica ulteriore è sottolineata da J.P. Palmer (1993): l'educazione spirituale va considerata come un viaggio; un cammino guidato da una ricerca della verità più profonda sulla realtà di Sé, degli altri e del mondo che ci circonda; un cammino segnato da una forma di obbedienza alla verità, che obbliga ad andar oltre la superficie delle cose, a unirsi agli altri in questa ricerca, a formare "una comunità di verità". Un viaggio dunque personale e comunitario per il quale è più importante offrire, indicare, sollecitare le fonti, le sorgenti della spiritualità, che non prescrivere obiettivi o cammini già prefabbricati. Un'avventura che ci porta dentro di noi per riscoprire una realtà che ci supera, che ci sovrasta e che c'interpella; ma che anche ci permette di leggere con occhi più penetranti il volto degli altri e della stessa realtà terrena, fisica e materiale.

Si tratta di un viaggio analogo a quello sollecitato da Sant'Agostino in partico-



lare ne *La vera religione*<sup>27</sup>. “Non uscir fuori di te, ritorna in te stesso: la verità abita nell’uomo interiore e, se troverai, che la tua natura è mutevole, trascendi anche te stesso. Ma ricorda, quando trascendi te stesso, trascendi un’anima dotata dell’uso di ragione. Volgiti allora là dove si accende la luce stessa della ragione”. “Considerate che siamo viandanti. Voi dite: Che significato ha ‘camminare’. Lo dico in breve: ‘progredire’. [...] Fate progressi, fratelli miei, esaminatevi sempre, senza inganno, senza adulazione, senza accarezzarvi. Nel tuo intimo, infatti, non c’è uno alla cui presenza ti debba vergognare o ti debba vantare, [...] Ti dispiaccia sempre ciò che sei, se vuoi guadagnare ciò che non sei. In realtà dove ti sei compiaciuto di te, là sei rimasto. Se poi hai detto: Basta; sei addirittura perito. Aggiungi sempre, avanza sempre, progredisce sempre”.

In questo cammino si può evocare la tentazione più forte che può prendere il viandante: l’accidia, vizio capitale, variante della disperazione. Accidia come rinuncia triste e infastidita ad affrontare le esigenze che inevitabilmente il percorso che ci sta davanti presenta. Un sottrarsi agli obblighi della grandezza interiore dell’uomo rifugiandosi nelle chiacchiere, in un’insaziabile curiosità, nelle distrazioni, in una sorta d’instabilità continua, in un “espandersi fuori dal castello dello spirito” (Pieper, 1960, 42).

Lo stesso Palmer ha indicato altrove una specifica esigenza dell’apertura spirituale: la riscoperta del sacro, inteso come ciò che è “degnò di rispetto” (Palmer, 1999, 20); e non c’è nulla al mondo che non ne sia degno. Ciò porta a una forma di relazione con tutte le creature e con ogni essere che è caratterizzata dalla loro sacralità e dal loro essere degni di rispetto. Si ha così il recupero di un prezioso senso dell’alterità degli altri e delle cose del mondo, della ricerca della stessa loro intima natura, del bisogno di vivere una comunità, il tutto in una prospettiva di riscoperta, secondo l’espressione di T. Merton, di una “totalità nascosta”, con senso di umiltà, di meraviglia e sorpresa. L’educazione, dunque, deve mirare a tutto questo, anche perché implica guarigione e totalità, promuovere potere e liberazione, trascendenza e rinnovamento vitale (*Ibidem*, 18-19).

In questo cammino interiore che ci spinge a rientrare in noi stessi, ma che ci permette anche di scoprire la realtà profonda degli altri e dell’altro, occorre raggiungere un equilibrio tra esigenze del proprio mondo interiore e appelli esterni a noi. J.P. Miller (1999) insiste sulla necessità di cercare un sempre più delicato ma solido equilibrio tra spirituale e materiale, tra intuitivo e razionale, tra qualitativo e quantitativo, tra mente e corpo. Il pericolo di dualismo e di squilibrio è sempre presente. In questa stessa prospettiva si può segnalare l’exasperazione del valore della razionalità analitica propria della scienza, rispetto ad altre vie della ragione; la svalutazione del lato emozionale e affettivo della persona; il non riconoscere l’intima

---

<sup>27</sup> Si può consultare, a esempio, l’edizione de *La vera religione* curata da Antonio Pieretti (Roma, Città Nuova, 1995, pp. 15-157). Il passo citato è al numero 39,72.

unità della persona umana (anima, mente e corpo) per vedere il corpo come la prigione da cui dover liberare l'anima.

Lo stesso Miller insiste su una delle evocazioni più chiare provenienti dalla stessa Bibbia: il riferimento allo Spirito di Dio che dà vita (Genesi 2,7). Spiritualità, quindi, come sorgente di vita, di energia, di dinamismo profondo dell'uomo. Un dinamismo che nasce dall'interno, che alimenta l'anima nella sua apertura verso gli altri, il mondo. Un dinamismo che tende verso una più alta forma di vita interiore: la contemplazione. Aristotele nell'ultimo capitolo della sua *Etica a Nicomaco* si pone il problema della felicità perfetta. Questa è data dalla contemplazione, considerata come l'attività più elevata che può compiere l'uomo (X, 8,1178b). Si accentua in questa prospettiva l'educazione spirituale giovanile come risveglio e alimentazione di una vita spirituale autentica.

Viene sollecitato da questa suggestione anche il tema, già più volte accennato, dell'apertura e della ricerca nei riguardi della prospettiva ultima dell'esistenza, della finalità fondamentale della vita, del destino personale e comunitario. La sensibilità per una riflessione insistita, per una ricerca appassionata per ciò che può costituire il valore supremo, quello che permette di attribuire valore poi a tutte le altre cose e vicende umane, costituisce, dunque, un ulteriore carattere della spiritualità.

Si ricongiunge quindi il quadro sul piano della ricerca di senso, di un senso complessivo, totale, di un senso che permette di attribuire significato e valore alle cose, alle persone, alle vicende quotidiane. L'apertura al mistero permette, poi, di superare la tendenza, propria della razionalità analitico-scientifica, di circoscrivere l'attenzione a ciò che cade sotto la registrazione sensibile, a ciò che è rappresentabile ed elaborabile mediante forme logiche deduttive e induttive formalizzabili. Si tratta di un'apertura verso ciò che sta al di là, oltre le apparenze superficiali e frammentarie delle nostre sensazioni e percezioni immediate. Essa ci permette di cogliere la "totalità nascosta", il fondamento del tutto e in prospettiva l'Assoluto, da cui tutto dipende, anche la nostra stessa esistenza.

Le ulteriori questioni che possono essere poste a una comunità educativa che elabora l'identità della propria istituzione formativa sono:

- a) se questi sono i caratteri propri di una spiritualità di base, comune, universale, devono essi entrare nella considerazione dell'impianto della proposta educativa di una istituzione di istruzione e formazione professionale?
- b) se sì, in quale forma particolare, cioè secondo quali modalità d'interpretazione pratica, mediante quali esperienze e sollecitazioni da parte degli educatori?

## **7. Impostare un percorso d'educazione spirituale di base**

Quanto segue parte dall'ipotesi che una spiritualità può essere intimamente legata a una modalità di vivere l'esperienza religiosa, ma anche che l'autenticità di tale esperienza implica alcuni caratteri propri della spiritualità dell'uomo comune,

del cittadino che partecipa alla vita della sua comunità umana. Essi cioè debbono essere presi in seria considerazione e garantiti in forme sufficienti a tutti, siano più o meno credenti. Anzi, essi probabilmente costituiscono la condizione perché nel passaggio adolescenziale l'apertura al mistero, la ricerca di senso più profondo, la sensibilità per il destino personale e per la finalità ultima della vita non vengano progressivamente spenti dall'invasione di esperienze culturali e di vita di tipo riduttivo e consumistico.

Tenendo conto di quanto sopra evocato, si possono ipotizzare alcune fondamentali linee d'azione. Esse implicano la valorizzazione di una vera conversazione educativa, cioè di un dialogo tra educatori ed educandi che si protrae nel tempo e che si basa su tre modalità principali di interazione: la persuasione verbale, l'esperienza vicaria e l'esperienza diretta<sup>28</sup>. Tra queste, la principale è certamente l'esperienza diretta. Essa sta al cuore di uno sviluppo della spiritualità giovanile, purché adeguatamente valorizzata e sviluppata, in quanto costituisce la base fondamentale della costruzione di significati, di valori e di atteggiamenti, che guidano non solo l'interpretazione delle sfide della vita, ma anche le conseguenti decisioni e azioni.

In psicologia, l'esperienza può essere considerata sia come sostantivo, sia come verbo. Come sostantivo è: "la valutazione soggettiva (cosciente) degli stimoli recepiti, o la conoscenza da essi derivata". Come verbo: "provare qualcosa, imbatcersi in qualcosa, trovare qualcosa, sentire, soffrire alcunché, o acquistare coscienza di un oggetto di stimolo, di una sensazione o di un evento interiore" (Arnold - Eysenck - Meili, 1975, 383). D'altra parte K. Lewin (1965) elaborando la sua teoria del campo identifica il campo di esperienza interiore con l'insieme dei contenuti interiori che emergono progressivamente e con diverso grado di chiarezza alla coscienza. Esso, quindi, varia da persona a persona sia per estensione, sia per strutturazione, nonché per la dinamica che si svolge nel suo ambito.

L'esperienza diretta implica una partecipazione attiva dell'educando e non solo un'osservazione dall'esterno. Quest'ultima può costituire un'esperienza educativa, ma è un'esperienza indiretta, mediata, vicaria, nel senso che essa avviene come a distanza e il meccanismo psicologico che la realizza ha ben diversi caratteri rispetto a quelli implicati nell'aver agito in prima persona.

In un'esperienza diretta giocano congiuntamente molti fattori. Tra questi rivestono un ruolo del tutto centrale le emozioni, che non vanno intese però come pure reazioni fisiologiche (quali incremento del battito cardiaco, sudorazione delle mani), bensì come intreccio tra tensione nervosa e valutazione dello stimolo che ne è stato o ne è all'origine. È utile ricordare come una stessa situazione possa dare origine a un'emozione negativa o positiva a seconda dell'attribuzione di significato

---

<sup>28</sup> Una trattazione più sistematica dell'uso della metafora della conversazione nel contesto dell'educazione e delle forme attraverso le quali la conversazione educativa può avere luogo si trova in PELLERAY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, Las, 1999, capp. ottavo e decimo.

e di valore che le si dà. Anche la sola vista di un cane può essere vissuta come un evento piacevole o spiacevole. È ovvio allora che un'esperienza educativa acquista significato e valenza positiva soggettiva in quanto essa è collegata a uno stato emozionale positivo, a un senso di benessere e di arricchimento.

Il soggetto, quindi, percepisce inizialmente l'esperienza come interessante, stimolante, sfidante, suggestiva, sulla base di guadagni e significati internamente vissuti e non solo osservati in altri. In secondo luogo egli si rende conto del senso o della ragione di questa sollecitazione; cioè, egli ha un ritorno riflessivo, che permette una più o meno pronunciata concettualizzazione dell'esperienza stessa: perché egli ne è stato stimolato, che cosa gli ha fatto intravedere o verso che cosa gli ha fatto aprire gli occhi, da che cosa si è sentito attirato, quale guadagno personale ha acquisito, che cosa ciò può prospettare per la sua esistenza. È questa la base che può condurre nel tempo non solo ad avvertire il valore implicato in quella attività, ma a interiorizzarlo come riferimento per iniziative proprie e non solo quando ne sia sollecitato da altri.

#### **8. Orientamenti per impostare un progetto curricolare: educare al vero, al bello, al bene**

La prima linea di azione riprende alcune proposte avanzate recentemente da vari studiosi come H. Gardner ed E. Morin. Esse sono prevalentemente centrate su alcuni aspetti più direttamente riferibili alla formazione culturale e professionale del giovane, formazione che però deve essere profondamente riconsiderata per poter dare spazio allo sviluppo della dimensione spirituale. Si tratta in definitiva di favorire la presa di coscienza e l'assunzione personale di alcuni valori spirituali propri della tradizione umanistica. In effetti l'educazione umanistica dell'uomo era diretta verso la scoperta e la coltivazione del bello, del buono, del giusto, del vero. La proposta seguente intende ripercorrere proprio questa strada, reinterpretando l'impegno educativo, dandogli senso, consapevolmente, tramite queste categorie fondamentali di riferimento. Anche, se non soprattutto, nelle istituzioni di istruzione e di formazione professionale.

Un tentativo, segnato tuttavia da una visione riduttiva dell'uomo, è stato fatto da H. Gardner nel volume dal titolo originale *The disciplined mind* (Gardner, 1999). Egli evidenzia come si stia eccessivamente caricando di conoscenze specifiche il curriculum di studio dei giovani, rischiando di perdere proprio il senso di un percorso educativo diretto alla coltivazione del vero, del bello e del buono. In forma analoga, anche se per molti versi assai lontana da quella di Gardner, E. Morin ha svolto lo stesso tema nei volumi *La testa ben fatta* (2000) e *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (2001). Io vorrei qui proporre un quadro di riferimento analogo, ma che tenga conto in maniera più completa della realtà umana spirituale.

*Educare al vero.* Sappiamo che una delle caratteristiche della cultura contemporanea è data da un forte scetticismo circa la possibilità, anche da un punto di vista di principio, di poter raggiungere la verità sulle cose, le persone, le vicende umane e da un altrettanto diffuso relativismo in merito. Posizioni estreme, come il costruttivismo radicale o il neopragmatismo, esasperano la soggettività nell'elaborare interpretazioni della realtà, che hanno nessuna o ben scarsa corrispondenza con un mondo che rimane ben oltre la possibilità conoscitiva dell'uomo. All'esasperazione della posizione scientifico-analitica, che considera solo verità all'interno di modelli formali di realtà, che abbiano riscontri affidabili nella materialità del mondo fisico, oggi spesso si contrappone la relatività storico-culturale di queste stesse elaborazioni. In questo contesto si apre la possibilità da una parte per la valorizzazione di forme di razionalità che ricerchino la verità seguendo una molteplicità di vie della ragione; dall'altra, di considerare realtà che superano i limiti del sensibile fisico, realtà che possono essere colte solo attraverso intuizioni profonde, metafore poetiche, simboli allusivi, in quanto poste oltre la soglia dell'immediatamente percepibile e registrabile dai nostri sensi.

Una ricerca del vero che ci prende e ci sospinge, che mai rimane appagata, che vuole andare oltre, che non si accontenta. Una prospettiva per la quale la verità non è mai possesso definitivo, ma prospettiva finale. Essa in qualche modo ci invita, ci coinvolge, ci possiede, nel senso che sollecita, guida e sostiene l'agire e il pensare dell'uomo, fornendogli di sorgenti di senso e di finalizzazione ultima. È quanto viene sviluppato da P.J. Palmer nel già citato volume *To know as we are known. Education as a spiritual journey*, che parte da una definizione particolare dell'insegnare: “[...] insegnare consiste nel creare uno spazio nel quale è praticata l'obbedienza alla verità” (Palmer, 1993, xi-xii; cfr. in particolare capp. 5 e 6).

*Educare al bello.* In questi ultimi decenni in molti Paesi è stata spesso sottovalutata l'importanza dell'educazione estetica. La capacità di godimento del bello, pur essendo radicata in ogni essere umano, deve essere risvegliata, alimentata e guidata dai processi educativi attivati sia in famiglia, sia a scuola, sia nelle associazioni, sia nell'ambito più propriamente religioso. E non solo nel contesto di un'iniziazione all'esperienza e alla competenza estetica e di un loro sviluppo considerando le varie arti (musicali, pittoriche, performative, plastiche, architettoniche e urbanistiche, letterarie e poetiche, ecc.), ma anche nella promozione della capacità di provare emozioni estetiche nel contesto delle proprie relazioni con la natura, con gli altri, con l'Altro. Nella tradizione aristotelico-tomista il bello è associato al vero e al bene. Il piacere estetico, l'emozione positiva che si prova di fronte al bello è intimamente legata alla comprensione del vero e del bene. È un segnale di verità e di bontà. Naturalmente ciò è vero se l'anima è stata educata in questa direzione.

Quest'ambito, occorre sottolinearlo, è privilegiato per promuovere la comprensione, l'uso, la valorizzazione, anche soggettiva, dei simboli, delle metafore, delle allusioni. La poesia, come la pittura, è impregnata di simbolismi, di metafore, di

evocazioni. Una sensibilità adeguatamente sviluppata in questo ambito, come già accennato, è una delle condizioni per aprirsi al mistero, al non circoscrivibile, a ciò che ci supera, ci trascende.

*Educare al bene.* È in atto in molti Paesi una riscoperta del ruolo della scuola nell'ambito dell'educazione morale. L'ipotesi di una rigida separazione tra istruzione ed educazione, ipotesi sostenuta negli anni settanta e ottanta da varie parti ideologiche, si è scontrata sia con la riflessione pedagogica, sia con l'emergere di bisogni educativi che non possono essere ignorati dalla società e in particolare dalle varie agenzie educative. In alcuni Paesi si è preferito parlare di educazione del carattere intesa come promozione: a) della capacità di cogliere il bene quale è sollecitato dalle varie situazioni di vita; b) capacità di amare tale bene, scegliendo di agire coerentemente; c) capacità di perseverare.

D'altra parte, il bene, come il vero e il bello, "si rivolge a me con l'intimazione che io lo riconosca, l'accolga e lo attui. La coscienza è [...] la consapevolezza di quest'esigenza e del diritto che le spetta" (Guardini, 1997, 31). Si è anche riscoperta la dottrina aristotelico-tomista della virtù e dell'organismo virtuoso, nonché la centralità della pratica come cuore non solo dello sviluppo degli abiti, ma anche della possibilità di percepire il valore interno alle pratiche virtuose. A questo particolare ambito della formazione personale è dedicata tutta la terza parte di questa ricerca.

Una genuina esperienza del vero, del bello e del bene implica lo sviluppo di uno spazio interiore, che permetta nel tempo di penetrare sempre più in profondità il loro valore infinito e di coglierne sempre meglio la connessione con il fine ultimo, il significato più profondo del tutto, la felicità personale ultima, e l'Assoluto, che ne sta alla base. Uno spazio che risuona positivamente sempre meglio e più facilmente, anche emotivamente, per le azioni buone, sia compiute personalmente, sia colte negli altri. La sensibilità a comprendere ciò che è bene in particolari situazioni e circostanze si deve accompagnare con il godimento interiore quando esso viene realizzato.

## **9. Orientamenti per impostare un progetto curricolare: valorizzare profonde esperienze esistenziali**

K. Rahner (1974), nel citato studio, esamina le caratteristiche dell'esperienza di Dio oggi. Egli sviluppa la sua argomentazione evidenziando come l'esperienza religiosa abbia qualità specifiche, uniche, che la distinguono da altre forme di esperienza, anche se con queste ha non solo alcune analogie, ma anche una forma incipiente di riflessione.

L'Autore esemplifica in seguito alcuni tipi d'esperienza, che possiedono tali qualità. Essi in genere sono caratterizzate dal senso del mistero, una modalità di percezione, che trascende ogni particolare concreto, per cogliere ciò che li collega e

sostiene in una prospettiva ultima e originaria di realtà, e che rende consapevoli di una certa radicale limitatezza inerente a ogni forma di conoscenza e di agire libero, anche se si riesce a cogliere un certo livello finito di significatività e di libertà individuale (*Ibidem*, 155-156). È l'esperienza di se stessi come esseri che costantemente raggiungono un punto, che ci supera nella direzione dell'incomprensibile e del non circoscrivibile, che ha uno stato radicale d'infinità, e che, d'altra parte, consente ogni atto di apprensione, di distinzione, di classificazione. È un ultimo punto di riferimento, una finalità asintotica, una presenza di Dio nascosta nell'esperienza, una forza dinamica senza limite inerente allo spirito e intrecciata di conoscenza e libertà (*Ibidem*, pp. 153-156). In particolare, P. Tillich ci avverte: "L'angoscia per la mancanza di significato è angoscia per la mancanza di un interesse supremo, di un significato che dia valore a tutti i significati. Quest'angoscia è provocata dalla perdita di un centro spirituale, di una risposta, per quanto simbolica e indiretta, all'interrogativo del significato dell'esistenza" (Tillich, 1968, 39-40).

Momenti nei quali si può vivere una tale esperienza sono, ad esempio: quando all'improvviso ci si sente ridotti a uno stato di solitudine e ogni cosa sembra rimessa in discussione, mentre il silenzio ci circonda da ogni parte; quando repentinamente sentiamo messa in causa la nostra libertà e la nostra responsabilità, percependo questa situazione come coinvolgente l'intera esistenza senza possibilità di scampo; quando ci sentiamo rifiutati, senza alcun riconoscimento o appoggio, mentre dobbiamo render conto di qualcosa che sfugge alla nostra capacità di controllo; quando ci si imbatte in un amore personale, incondizionato, che non tiene conto della nostra fragilità e finitezza (Rahner, 1974, 155-156).

Un esempio viene dalla testimonianza di una giovane francese che nel contesto del Giubileo dei giovani ha scritto: "Non sono niente, non valgo niente, non spero niente. I miei genitori mi hanno detto 'tu non sei niente', i miei professori mi hanno detto 'tu non combinerai mai niente', i miei amici mi dicono 'tu non ci dai niente'. Tutta la mia vita non è fatta che da questo niente e niente potrà cambiare questa situazione. Tutti questi niente mi hanno distrutta, tutti questi niente non mi permettono di sperare, tutti questi niente non sono che disperazione. Io non sono niente, io non valgo niente, io non spero niente. Come posso guardarmi allo specchio senza dirmi: tu non vali niente; come vivere tutti questi giorni senza dirmi: tu non speri più niente?".

È in questi contesti che si ha, o si può avere, un'esperienza di coinvolgimento che ci supera, che ci porta oltre la nostra condizione, che ci apre all'infinito e al mistero. Sulla base di quest'esperienza si può e si deve procedere oltre, verso una più elevata forma di consapevolezza. Ad esempio: "Un'effettiva esperienza di amore è assolutamente fondamentale e necessaria, ma essa può essere accettata più profondamente, più puramente, con più grande libertà, quando raggiungiamo una conoscenza della sua vera natura e delle sue implicazioni a un livello esplicitamente conscio" (*Ibidem*, 152).

Assumendo questa prospettiva emerge abbastanza facilmente la necessità di

valorizzare da una parte le esperienze radicali, anche se non consapevoli, che un giovane o una giovane ha già avuto; dall'altra promuovere occasioni nelle quali tali esperienze possano aver luogo. Nel primo caso il momento iniziale è certamente quello della rievocazione narrativa; quello nel quale, con il sostegno dell'educatore, viene recuperata alla memoria un'esperienza esistenziale pregnante e se ne cerca il senso, la prospettiva, le implicazioni personali e sociali. Su questa base è possibile intraprendere un viaggio spirituale; a partire dal risveglio del bisogno di comprendere, si può avviare una ricerca interiore, che a poco a poco si apre non solo alla considerazione della propria limitatezza, ma anche alla possibilità di trascenderla, intravedendo prospettive di senso più profonde, finalità esistenziali più ricche e arricchenti. Occorre che si percepisca personalmente l'appello che tali esperienze esistenziali ci pongono. Un appello che noi cristiani sappiamo essere dono dello Spirito.

Nel secondo caso entrano in gioco certamente la capacità di persuasione, che aiuta a cogliere l'importanza di esporsi a esperienze esistenziali ricche e coinvolgenti, e l'esperienza vicaria, che può essere attuata sulla base dell'esposizione da parte di chi tali esperienze ha già avuto e ha già iniziato un viaggio interiore alla ricerca del loro senso e dell'appello personale che esse ci rivolgono. Ma centrale rimane il coinvolgimento in esperienze personali che permettano, poi, di costituire il riferimento per un risveglio e un cammino interiore di tipo spirituale.

*Terza questione:* Quali percorsi educativi possono essere ipotizzati, tenendo conto della necessità di arricchire di esperienze personali positive i soggetti educandi? Come dovrebbe essere trasformata l'attività formativa per promuovere lo sviluppo della disponibilità a perseguire il vero in profondità; a godere della bellezza; a cercare il bene, ad amarlo e perseverare in esso? Come garantire la valorizzazione d'esperienze esistenziali aperte alla scoperta del senso e della prospettiva esistenziale, all'apertura verso l'Assoluto, al dialogo religioso intimo?

## **10. Conclusione**

Il contesto sociale, culturale e materiale attuale certamente ci spinge a un ripensamento profondo del rapporto tra spiritualità e educazione. La presenza sempre più importante nei percorsi di Istruzione e di Formazione Professionale di giovani che hanno riferimenti culturali e religiosi molteplici ci spinge a una riflessione approfondita sulle finalità e le modalità d'azione educativa nella scuola, negli oratori, nei centri giovanili, nelle comunità di accoglienza, e in genere in ogni attività e iniziativa sociale e formativa. In tale contesto emergono segnali di un interesse per la considerazione di una dimensione spirituale dell'uomo e dell'educazione, che pur non essendo direttamente ed esplicitamente religiosa, tuttavia è aperta a un approfondimento religioso.

Inoltre, non sembra possibile uno sviluppo autentico della stessa dimensione



religiosa della vita umana senza che esperienze esistenziali radicali sollecitino ad andare oltre la superficialità del quotidiano, la provvisorietà dell'immediato, la materialità del consumo. Non solo, occorre probabilmente un tirocinio che avvii anche in campo culturale a cercare con insistenza una verità più incisiva sulla realtà umana, personale e sociale, e sulla realtà dell'universo che ci circonda. Occorre che i percorsi educativi, anche scolastici, siano luogo e tempo d'esperienze etiche, estetiche e veritative autentiche, d'esperienze esistenziali che sollecitano un risveglio dell'interiorità, d'accompagnamento per le vie di un viaggio, di un'avventura spirituale verso il senso ultimo della vita, verso le finalità fondamentali dell'esistenza, verso l'incontro personale profondo con l'Assoluto.



## Terza parte

### La dimensione morale

---

*Negli ultimi due decenni del secolo ventesimo è riemerso un interesse puntuale e diffuso per quella dimensione formativa che viene chiamata educazione del carattere (Lickona, 1991). Con questa espressione si allude in gran parte all'educazione morale e a quella componente della personalità che passa sotto il nome di volizione. Ricerche raffinate di neuropsicologia (Damasio, 1995, 86-93) hanno evidenziato come soggetti che erano del tutto capaci di scelte sociali e morali valide e di continuità di impegno nel portarle a termine, una volta subite particolari lesioni cerebrali conservano «capacità normale di produrre opzioni di risposta alle situazioni sociali e di considerare spontaneamente le conseguenze di alcune opzioni particolari», sono «capaci di concettualizzare i modi per conseguire obiettivi sociali, di predire il probabile esito di situazioni sociali e di compiere ragionamenti morali a un livello avanzato di sviluppo»; tuttavia essi non sono poi in grado di scegliere in maniera coerente le conclusioni raggiunte sul piano cognitivo, ma soprattutto di perseverare nel perseguire determinati obiettivi. In poche parole viene loro a mancare proprio quella dimensione della personalità che passa sotto il nome di volizione.*

*Per l'educazione del carattere di un giovane non basta certo che egli sia in grado di compiere giudizi morali validi e coerenti con i principi di riferimento positivi e con la conoscenza pertinente delle situazioni che interpellano la nostra decisione. Occorre anche che egli sviluppi un complesso di qualità personali che garantiscono la capacità di agire con perseveranza e sistematicità secondo le scelte compiute; in ambito sia psicologico, sia sociologico, sia filosofico è riemerso un grande interesse per lo studio della componente volitiva dell'agire umano. Non meraviglia quindi che anche in ambito pedagogico ed educativo si siano sviluppati movimenti direttamente interessati al problema dell'educazione del carattere e della volizione, mettendo in rilievo l'importanza di un apprendistato che si fonda da una parte su modelli espliciti di comportamento e, dall'altra, su un esercizio pratico sistematico e guidato. Tutto ciò è coerente con la corrente di pensiero che rivaluta come finalità fondamentale dell'educazione morale lo sviluppo di un organismo umano virtuoso basato su una crescita e consolidamento di abiti morali virtuosi.*

*Negli Stati Uniti si sono diffuse iniziative e sperimentazioni sistematiche dirette a evidenziare forme e metodi di educazione morale nel contesto scolastico. Ciò è particolarmente evidente per il fatto che un carattere positivo viene identificato nella capacità di conoscere il bene, di amarlo in quanto tale e di realizzarlo*

*nel proprio spazio vitale (Ryan, 1993). Particolarmente forte è in questo contesto l'orientamento a riconsiderare la scuola come una comunità impegnata sul piano etico. Viene, infatti, evidenziato il ruolo e la responsabilità delle varie comunità di vita, anche di quella scolastica, nel promuovere lo sviluppo morale dei giovani, in quanto esse sono le realtà fondamentali nelle quali l'individuo cresce. Viene sottolineato, riprendendo l'idea da MacIntyre, che certamente uno dei compiti fondamentali dell'autorità dei genitori è educare i figli in modo che diventino adulti virtuosi, ma viene aggiunta la constatazione che oggi più che mai questo compito deve essere assunto anche dalla scuola. In particolare occorre promuovere la virtù della prudenza, o saggezza pratica, intesa come capacità di decisione meditata e responsabile che pervade tutto l'agire umano, della giustizia, del coraggio, della perseveranza, del prendersi cura degli altri.*

### **1. Una rilettura di alcune pagine di J. Dewey**

Il campo di riflessione relativo all'educazione morale nel contesto delle istituzioni formative investe un terreno per molti versi complesso, difficile, insidioso, ma anche urgente, dinamico e ricco di potenzialità. C'è chi ha affermato che la scuola non ha compiti in questo settore perché si deve occupare solo della crescita culturale dei giovani; ma sempre più chiaramente e insistentemente viene evidenziato anche per essa un suo ruolo specifico anche in questo ambito. Evidentemente si tratta non di una espropriazione del ruolo centrale della famiglia, bensì, da una parte di individuare il ruolo peculiare della scuola e, dall'altra, di prefigurare le forme di collaborazione e integrazione tra scuola e famiglia. Spesso ci si appoggia in questa prospettiva a una valorizzazione dell'educazione ai valori propri della convivenza democratica, quale è quella prefigurata dalla stessa Costituzione italiana.

Circa novanta anni fa, nel 1916, John Dewey ha delineato una prospettiva di educazione morale nella scuola, che si intreccia fino a identificarsi con l'educazione sociale e del carattere. È utile di questi tempi rileggere subito alcuni passi dell'opera *Democrazia e educazione*<sup>1</sup> anche per cercare di chiarire i dubbi che, soprattutto studiosi di parte laica, hanno avuto circa il ruolo della scuola nell'educazione morale dei giovani. Successivamente cercherò di esplicitare la problematicità della condizione attuale dei giovani, delle famiglie, della scuola e della società dal punto di vista dell'educazione morale dei giovani, per giungere a una enucleazione più chiara delle dimensioni dell'educazione morale e del ruolo che la scuola può

---

<sup>1</sup> Utilizzo la traduzione di *Democracy and Education* curata da Enzo Enriquez Agnoletti e Paolo Paduano nel 1949, rielaborata nel 1965 e contenuta in: JOHN DEWEY, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1979. Tuttavia ho apportato alcune minori variazioni, di cui la principale sta nell'aver tradotto il termine «habit» con «abito» e non con «abitudine», in quanto quest'ultimo termine mi è apparso impreciso e fuorviante mentre il primo appartiene alla tradizione morale a cui si rifà l'Autore.

avere in questo ambito. Sarà più agevole in seguito individuare alcune possibili modalità di azione formativa della scuola e di collaborazione tra scuola e famiglia.

In *Democrazia e educazione* J. Dewey affronta esplicitamente la questione concernente i compiti e le forme di educazione morale della scuola. Nell'ultimo capitolo, dedicato alle «Teorie della morale», egli in primo luogo evidenzia i pericoli di un dualismo che separa tra loro fattori interiori della vita morale, come disposizioni interne e motivi profondi, e comportamenti esterni e conseguenze delle azioni. Alla moralità delle «buone intenzioni», della buona disposizione non può essere contrapposta una morale edonista o utilitarista, che dà valore solo a ciò che l'uomo fa, alle conseguenze che egli suscita. Né vale il compromesso incoerente spesso presente nella scuola. «Da una parte si esaltano certe disposizioni interiori [...]. Ma poiché, d'altra parte, certe cose vanno fatte per soddisfare le convenienze e le esigenze altrui, si insiste molto affinché certe cose siano fatte, indipendentemente [...] dal quadro di pensieri o di desideri in cui si attua[no]» (446-447).

L'unità che deve essere sviluppata tra pensieri, disposizioni interne e intenzioni, e azioni e comportamenti esterni trova radici ancora più vaste nella persona in quanto: «La morale riguarda l'intero carattere, e tutto il carattere si identifica con l'uomo in tutto il suo complesso e nelle sue manifestazioni concrete». D'altra parte: «Quanto all'agire, moralità e socialità si identificano». Infatti «la morale comprende tutti quegli atti che riguardano le nostre relazioni con gli altri. Essa cioè potenzialmente include tutti i nostri atti, anche se la loro portata sociale non è stata tenuta presente al momento dell'esecuzione. Infatti ogni nostro atto, in virtù del principio dell'abito, modifica la disposizione e crea una specie di inclinazione e di desiderio. Ed è impossibile dire quando l'abito così rafforzato può avere un'influenza diretta e percepibile sulla nostra associazione con altri. Alcuni tratti del carattere hanno una connessione così evidente con le nostre relazioni sociali che li chiamiamo per eccellenza «moralità», come la sincerità, l'onestà, la castità, l'amabilità, ecc. Ma questo significa soltanto che essi, in confronto ad altri atteggiamenti, sono centrali, vale a dire determinano altri atteggiamenti» (*Ibidem*, 456-457).

Precedentemente egli aveva affermato che: «Lo sviluppo nei giovani del comportamento e delle disposizioni necessarie alla continuità e al progresso di una società non può avere luogo con la comunicazione diretta delle credenze, emozioni, conoscenze. [...] La formazione educativa più profonda e più intima del carattere avviene inconsciamente, man mano che i giovani partecipano gradualmente alle attività dei vari gruppi ai quali appartengono» (*Ibidem*, 29). Ciò non vuol dire però, che la conoscenza non abbia un suo ruolo essenziale. Infatti: «L'educazione morale nelle scuole è praticamente un caso disperato, se si fa fine supremo lo sviluppo del carattere e al tempo stesso si tratta l'acquisto del sapere e lo sviluppo del raziocinio che necessariamente occupa la maggior parte del tempo scolastico, come se non avessero niente a che fare col carattere». Il nodo del problema sta nel fatto che la conoscenza morale non può essere acquisita solo tramite libri e lezioni scolastiche e manifestata come risposta alle interrogazioni dei docenti. In questo caso, infatti,

l'unica condotta che si saprà collegare al sapere sarà il «ripetere affermazioni a richiesta altrui» e questa «conoscenza» non avrà molta influenza sulla vita extrascolastica. «In verità, il problema dell'educazione morale nelle scuole si identifica col problema dell'acquisto del sapere, di un sapere connesso col sistema degli impulsi e degli abiti». Lo sviluppo argomentativo dell'opera si basa in gran parte sull'assunto «che le qualità della mente [...] sono tutte qualità intrinsecamente morali. La larghezza di idee, l'unità di vedute, la sincerità, l'ampiezza di orizzonte, l'andare in fondo alle cose, l'assumere la responsabilità nello sviluppare le conseguenze delle idee accettate, sono tratti morali» (*Ibidem*, 454-455).

Dewey ricorda inoltre come nel pensiero greco già si era affermato «che l'uomo non poteva raggiungere la penetrazione teorica del bene prima di aver passato anni di abitudine pratica e di strenua disciplina. La conoscenza del bene non era una cosa da ricavare dai libri o dagli altri, ma si otteneva attraverso una prolungata educazione. Era la grazia culminante di una matura esperienza di vita». In coerenza con la sua impostazione pedagogica egli aggiungeva che «è una conoscenza di prima mano imposta dall'esperienza che influisce sulla condotta in modi significativi» (*Ibidem*, 454).

Si può notare come questo quadro teorico, sinteticamente ora ripreso, trova oggi una grande risonanza nel contesto di una rinascita di interesse per la razionalità pratica (Pellerey, 1994). Il pericolo, già sottolineato da Dewey, è che quest'ultima venga contrapposta ad altre forme di intelligenza di natura più teorica. Anche se egli in genere rimane in gran parte fedele a una mentalità moderna, che valorizza fino in fondo la razionalità analitica propria della scienza, occorre sottolineare la sua sensibilità per l'approccio aristotelico nel caso della razionalità pratica. «Dewey ha cercato di sottolineare la relazione esistente tra conoscenza e azione, tra ricerca e sue conseguenze, tra scienza e etica, tra ordine naturale e valori umani» (Sandin, 1992, 34). Anche rimanendo fedeli a una prospettiva deweyana, occorre oggi essere aperti alla valorizzazione delle molteplici vie della ragione (Berti, 1987), la cui riscoperta non deve essere occasione di contrapposizione, bensì di integrazione, che favorisca una valida cooperazione tra di esse. La pura esperienza senza riflessione critica, senza confronto dialettico, senza tener conto delle istanze poste oggi da scienza e tecnologia (Ladrière, 1978) non conduce a un vero sapere morale. Come il puro sapere separato dall'azione, i nobili pensieri, che mai si incarnano nei comportamenti e che mai si confrontano con i pensieri altrui, non danno origine a persone prudenti e responsabili. L'identificazione nell'azione tra moralità e socialità, inoltre, mette in risalto la responsabilità sociale della condotta morale, anche quando questa non è direttamente collegata all'interazione con altri. Lo sviluppo di un abito morale implica in realtà la generazione e la crescita sia di una disposizione interna, sia di un desiderio interiore che influenzano la condotta morale della persona in ogni circostanza della vita. D'altra parte il contesto sociale e di vita influisce in maniera decisiva sullo sviluppo di queste disposizioni. Di qui la necessità di costruire nella scuola una vera vita di comunità, nella quale esperi-

mentare motivi e significati morali e nella quale esercitarsi nello sviluppo di comportamenti con questi coerenti.

L'attenzione e la sollecitudine riscontrate in Dewey quanto al problema dell'educazione morale nella scuola, può aiutare tutti, a qualunque impostazione ideale o religiosa si ispirino, a sviluppare una rilettura attenta e puntuale della società e della scuola di oggi e a individuare alcune strade fondamentali che possono essere percorse nel cercare di dare una risposta di natura educativa in campo morale ai tanti interrogativi emergenti.

## **2. L'emergere di una nuova domanda e sensibilità per l'educazione morale e sociale**

In grande sintesi possono essere passati in rassegna alcuni dei più significativi aspetti problematici del mondo dei giovani, delle famiglie e degli adulti, che sollecitano una nuova presa di coscienza della necessità di una rinnovata attenzione per l'educazione morale, in particolare per quella che la scuola può promuovere al suo interno, anche in dialogo con le famiglie. In questo contesto si è manifestata una nuova e forte sensibilità per l'apporto che la scuola può dare nella formazione dei giovani anche da questo punto di vista. In coerenza con questa apertura anche sul piano filosofico, psicologico e metodologico sono emerse prospettive interessanti di indagine e proposta.

### *1) Nel mondo giovanile*

Nonostante l'esistenza di gruppi e di individui notevolmente maturi e responsabili, sembra aumentare considerevolmente il numero di coloro che manifestano sintomi di disagio profondo.

- a) Si nota un aumento della violenza giovanile evidenziata da comportamenti aggressivi verso le cose e le persone, fino a forme di vera e propria crudeltà verso i propri coetanei o i più giovani. A ciò si accosta una certa tendenza autodistruttiva, che giunge fino al suicidio.
- b) Viene segnalato spesso un aumento diffuso di forme comuni di disonestà, come il mentire, l'ingannare, il truffare, il rubare, l' approfittare dell'ingenuità o della debolezza altrui.
- c) Si diffonde la tendenza a non rispettare e/o a non obbedire a chi è posto in autorità, anche quando ciò non solo è legittimo, ma necessario per il bene comune e per quello degli individui.
- d) Nell'ambito del lavoro, come in quello dello studio, si avverte la debolezza o un declino, dove queste erano più diffuse, dell'etica del lavoro e dell'etica pubblica, intesa quest'ultima come senso di responsabilità per le cose, i servizi e in genere il bene comune.
- e) Accanto a un'accentuata precocità sessuale, si notano crescenti forme di egoismo ed egocentrismo.

- f) Va segnalato un diffuso analfabetismo etico, sia nel senso di mancanza di apprezzamento per significativi valori di riferimento, sia per incerte se non erronee forme di ragionamento e argomentazione morale.
- g) Si può aggiungere, infine, il segnale che proviene da una diffusione, soprattutto nel contesto della scuola secondaria superiore, di droghe più o meno leggere, come è emerso in questi ultimi anni da indagini varie, oltre che da drammatici episodi riportati dalla stampa nazionale.

2) *Nell'ambito delle famiglie e del mondo degli adulti*

In questo contesto vengono notati e segnalati elementi di disagio e incertezza, che tendono a crescere nel tempo.

- a) In primo luogo vanno ricordati i cambiamenti sociali ed economici, che hanno avuto un'influenza notevole sulla struttura familiare (nuclearità) e sulla distribuzione degli impegni lavorativi dei suoi membri (in particolare il carico di lavoro femminile) e sul tempo passato in famiglia (meno spazi per il dialogo familiare, invadenza del mezzo televisivo).
- b) Si avvertono le conseguenze più evidenti di tali cambiamenti come una minore guida e una minore cura direttamente svolte dai genitori. Al posto della cura diretta dei genitori si diffondono asili nido, scuole materne, scuole a tempo pieno e prolungato, centri per attività libere destinati ai giovani e ai giovanissimi, ecc.
- c) Sembra anche attenuarsi, forse per motivi culturali ed ideologici, l'attenzione al problema di uno sviluppo adeguato di comportamenti e di abiti segnati da valenze etiche. Ad esempio il linguaggio usato, i comportamenti mostrati, i comportamenti richiesti, appaiono sempre più in contrasto con orientamenti e norme solo astrattamente affermati.
- d) Un ulteriore fattore critico è costituito dalla presenza sempre più diffusa di situazioni familiari problematiche e/o frammentate, a causa delle quali i giovani si sentono poco accompagnati nelle loro esperienze di vita.

*Nel contesto della cultura e del comportamento etico*

In questo ambito hanno evidenti forme di influsso gli orientamenti che indeboliscono l'impegno morale, anche dal punto di vista educativo.

- a) È abbastanza evidente l'influenza della metafora evolucionista: tutto è in evoluzione, anche i valori e le norme etiche. Questa viene rafforzata da un contesto culturale e sociale sempre più pluralistico. Di qui un relativismo accentuato non solo quanto a comportamenti specifici, ma anche quanto a valori di riferimento. Anche le sempre più forti insistenze sul cambio culturale, sul bisogno di nuovo, tendono a sradicare le persone da significati e valori permanenti.
- b) Si nota l'influsso del positivismo logico e più in generale di impostazioni culturali che separano l'approccio scientifico da altre forme di razionalità. Questo influsso induce a una distinzione radicale tra fatti, che possono essere provati scientificamente, e valori, che hanno origine nei sentimenti e hanno quindi ca-



rattere privato, soggettivo, non sottoponibile a dibattito pubblico e a insegnamento scolastico.

- c) Spesso si avverte l'influsso di certe forme di personalismo (a esempio quello promosso da alcuni psicologi umanisti e quello implicito in vari movimenti libertari) che celebrano la dignità, l'autonomia e la soggettività della persona, enfatizzando i diritti individuali e la libertà rispetto alla responsabilità. Tali posizioni hanno giustamente protestato contro l'oppressione e l'ingiustizia, ma hanno anche talora delegittimato l'autorità morale, eroso il credere in norme morali oggettive e/o comuni, rivolto gli individui verso se stessi e la propria auto-realizzazione, indebolito l'impegno sociale e alimentato una rivoluzione sessuale destabilizzata.
- d) In questo contesto entra in gioco anche l'influsso del pluralismo culturale, etico e religioso, che pone in discussione l'insegnamento di valori comuni condivisi, e della secolarizzazione, per la quale forme di educazione morale ispirate a credi religiosi violano quella separazione tra stato e chiesa, che in molti Paesi viene garantita.
- e) Vanno anche segnalati in campo psicologico ed educativo alcuni tentativi di accentuare in maniera esasperata la sola prospettiva intellettualista. Ad esempio la scuola piagetiana e quella di Kohlberg hanno centrato la loro attenzione prevalentemente sullo sviluppo del ragionamento morale, che è un fattore certo necessario di crescita morale, ma non altrettanto sufficiente perché questa si realizzi, sottostimando contemporaneamente il ruolo della scuola come luogo di apprendistato morale. Anche il movimento della chiarificazione dei valori, ricco dal punto di vista metodologico, ha mancato dal punto di vista della distinzione tra preferenze, materia di scelta libera, e valori morali, che sono materia di obbligo.
- f) La psicanalisi ha diffuso l'idea che alla base del comportamento ci siano istinti profondi, che se repressi provocano disturbi anche gravi; ne deriva di conseguenza la necessità di seguire i propri istinti e sentimenti nelle forme e nelle direzioni secondo le quali essi emergono dall'interno. Manuali di educazione dei bambini degli anni Settanta insistevano sulla necessità di non frustrare i desideri o le impuntature dei piccoli, per non creare traumi. Oggi si titolano volumi dello stesso argomento "I no che aiutano a crescere".
- g) In questo contesto un influsso non trascurabile deriva dalla frequentazione degli spettacoli televisivi. Non solo per alcuni caratteri interni del mezzo, che non favorisce la riflessione critica né un'organizzazione coerente delle esperienze e delle conoscenze, ma anche per la proposta, tramite lo strumento narrativo, di modelli di comportamento, che spesso vengono interiorizzati e diventano riferimenti permanenti per successivi modi di agire e di reagire (Bandura, 1986).

Contemporaneamente si percepisce in vari contesti di riflessione e di indagine scientifica un ritorno di sensibilità per i problemi dell'educazione morale e sociale.

*a) In prospettiva psicologica*

Nella ricerca psicologica hanno ripreso vigore, soprattutto in ambito tedesco, gli studi relativi ai processi volitivi e, più in generale, le indagini sulla psicologia dello sviluppo di motivi e valori, intesi come disposizioni interne stabili, sulla psicologia della motivazione e della formazione delle decisioni, sulla psicologia della volizione, intesa come capacità di controllo dell'azione realizzatrice della decisione presa. Sono tutti elementi che una volta venivano collegati al processo di formazione e sviluppo del carattere. In particolare sono stati rivalutati i concetti e i ruoli: 1) delle tendenze motivazionali, ossia dei significati, dei motivi, dei valori, intesi come disposizioni stabili interne derivate dall'esperienza pratica (cioè dall'azione) e strutturate secondo un sistema coerente; 2) delle intenzioni, viste come progetti o piani d'azione attivi nella coscienza e all'attuazione dei quali ci si sente impegnati (Kuhl, 1987); 3) della volizione, concepita come controllo attivo ed efficace dello svolgersi delle azioni che attuano il progetto o piano inteso (Pellerey, 1993).

*b) In prospettiva filosofica*

Da qualche decennio è rinata un'attenzione sistematica per la razionalità pratica e specificatamente per la razionalità implicata nella dimensione etico-sociale dell'agire umano. Viene sottolineata, per questo settore della crescita umana, l'importanza del promuovere vere e proprie forme di apprendistato morale. Anche la riflessione sulle radici della moralità, in particolare di quella pubblica, e sulle forme di sviluppo di una società e di una comunità morali hanno largo spazio nella riflessione critica. Ne è ulteriore indizio una rilettura più attenta e positiva del cosiddetto pragmatismo. Accanto a questa rinascita di interesse per la razionalità pratica si sviluppa una vera e propria riabilitazione della virtù. È una riscoperta e valorizzazione del pensiero aristotelico e di una tradizione antica, alla quale certamente si è ispirato anche lo stesso Dewey. L'opera di Alasdair MacIntyre *After Virtue* pubblicata nel 1981 e tradotta in italiano con il titolo *Dopo la virtù* (MacIntyre, 1988) è stata la scintilla che ha stimolato notevoli sviluppi non solo sul piano della riflessione etica, ma anche su quello della proposta educativa. Per MacIntyre la virtù «è una qualità umana acquisita il cui possesso ed esercizio tende a consentirci di raggiungere quei valori che sono interni alle pratiche, e la cui mancanza ci impedisce effettivamente di raggiungere qualsiasi valore del genere» (MacIntyre, 1988, 229). Tuttavia ogni virtù non può essere considerata nel suo isolamento, bensì va collocata all'interno di una storia di vita alla ricerca di unità e di perseverante tensione verso un fine degno di essere perseguito. «Perciò le virtù vanno intese come quelle disposizioni che non solo correggono le pratiche e ci consentono di raggiungere i valori interni ad esse, ma ci aiutano anche nel genere di ricerca del bene che qui ci interessa permettendoci di superare i mali, i pericoli, le tentazioni e le distrazioni in cui ci imbattiamo, e ci forniscono una conoscenza crescente di noi stessi e del bene» (*Ibidem*, 262).

*c) In prospettiva di metodologia educativa*

In questo caso si evidenziano movimenti direttamente interessati al problema dell'educazione del carattere. Negli Stati Uniti in seguito alla dichiarazione di Aspen<sup>2</sup> nella quale si sono poste le basi per un nuovo movimento educativo scolastico, si sono diffuse iniziative e sperimentazioni sistematiche dirette a evidenziare forme e metodi di educazione morale nel contesto scolastico. Ciò è particolarmente evidente per il fatto che un carattere positivo viene identificato nella capacità di conoscere il bene, di amarlo in quanto tale, e di realizzarlo nel proprio spazio vitale (Ryan, 1993). Particolarmente forte è in questo contesto l'orientamento a riconsiderare la scuola come una comunità impegnata sul piano etico. Vengono, infatti, evidenziati il ruolo e la responsabilità delle varie comunità di vita, anche di quella scolastica, nel promuovere lo sviluppo morale dei giovani, in quanto esse sono le realtà fondamentali nelle quali l'individuo cresce. Viene sottolineato, riprendendo l'idea di MacIntyre, che certamente uno dei compiti fondamentali dell'autorità dei genitori è educare i figli in modo che diventino adulti virtuosi, ma viene aggiunta la constatazione che oggi più che mai questo compito deve essere assunto anche dalla scuola. In particolare occorre promuovere le virtù della prudenza, intesa come capacità di decisione meditata e responsabile che pervade tutto l'agire umano, della giustizia, del coraggio, della perseveranza, del prendersi cura degli altri.

Come già accennato, lo sviluppo morale di un giovane viene riletto dai movimenti educativi sorti di recente come sviluppo del carattere in tre direzioni: 1) capacità di cogliere il bene, che è sollecitato nelle diverse situazioni di vita; 2) capacità di amare tale bene, cioè capacità di scegliere di agire coerentemente per conseguirlo; 3) capacità di essere costante e perseverante nel cercarlo, nonostante le difficoltà, i contrasti e le disillusioni (Lickona, 1993). Tale sviluppo deriva dalla convergenza di tre fattori o componenti fondamentali (Pellerey, 1992).

a) *Di un fattore cognitivo.* Ciò implica lo sviluppo:

- 1) della consapevolezza delle dimensioni morali implicate nelle varie situazioni; della conoscenza dei valori morali e delle esigenze che essi pongono nei casi concreti;
- 2) di un orientamento generale all'agire in senso prospettico e proattivo;
- 3) di una competenza di ragionamento e di argomentazione morale;
- 4) di capacità di decisione riflessa e consapevole delle conseguenze;
- 5) di autoconoscenza morale.

---

<sup>2</sup> Nel 1992 ad Aspen nel Colorado si sono riuniti una trentina di rappresentanti di organizzazioni scolastiche, giovanili e centri di studio universitari convocati dal Josephson Institute of Ethics. In quell'occasione è stata stesa una Dichiarazione sull'educazione del carattere che comprende otto principi fondamentali. Nel 1993 in seguito a questa Dichiarazione è stato lanciato negli Stati Uniti un progetto di partenariato tra scuole e altre istituzioni educative e di ricerca per promuovere un movimento di educazione del carattere.

La centralità del fattore cognitivo nella decisione morale era già stata evidenziata da Aristotele e da S. Tommaso d'Aquino, che mettevano al centro dello sviluppo morale l'acquisizione della virtù intellettuale della prudenza. Questa era radice e forma fondamentale di tutte le altre virtù, in quanto «ogni virtù è necessariamente prudente».

b) *Di un fattore affettivo*. Ciò implica lo sviluppo:

- 1) di una sensibilità specifica per l'obbligo di fare ciò che si giudica giusto;
- 2) di un costante rispetto per se stessi;
- 3) di atteggiamenti empatici nei riguardi degli altri;
- 4) di un amore, come dedizione, per il bene;
- 5) di un grado adeguato di autocontrollo emotivo;
- 6) di un sufficiente livello di umiltà, intesa come disponibilità a riconoscere le proprie debolezze morali e a correggerle.

La dimensione affettiva dello sviluppo morale è stata spesso identificata con la soggettiva preferenza o la tendenza emotiva verso un oggetto, una persona, una situazione, considerandola, dunque, come unica fonte costitutiva dei valori e delle scelte morali, identificata, spesso, dal principio del piacere o dell'interesse. In realtà essa, pur avendo un ruolo centrale nella decisione morale, si intreccia in maniera profonda sia con la sua dimensione cognitiva che con quella volitiva. Spesso si manifesta come desiderio o rifiuto più o meno profondamente sentito, come un'attrazione o una repulsione emotivamente segnata.

c) *Di un fattore comportamentale o volitivo*. Ciò implica lo sviluppo:

- 1) di una valida competenza nel saper ascoltare, nel saper comunicare, nel saper collaborare;
- 2) di una volontà realizzatrice che riesce a mobilitare giudizi ed energie interne;
- 3) di abiti morali come disposizioni interne, stabili ed efficaci per rispondere alle situazioni in forma moralmente buona.

Lo sviluppo delle virtù intese come disposizioni stabili che facilitano le scelte e gli atti moralmente positivi è basato sull'elicitazione effettiva e sempre più coerente di tali scelte e sulla sempre più agevole fedeltà nella loro attuazione.

Questi tre fattori o componenti interagendo tra loro in forma circolare costituiscono una struttura interna unitaria. I sentimenti e l'affettività che caratterizzano l'orientamento all'azione sono mediati da un sistema di credenze, di convinzioni e di conoscenze che costituiscono il riferimento interno delle intenzioni elaborate. L'azione che ne scaturisce, quando raggiunge una sua eccellenza relativa, è fonte di piacere interiore e di soddisfazione profonda, che influenzano a loro volta l'elaborazione di giudizi di valore e lo sviluppo di stabili disposizioni interne. Credenze, convinzioni e conoscenze costituiscono la base delle tendenze motivazionali e della formazione delle intenzioni; quando queste si concretizzano in azioni coerenti e perseveranti, producono emozioni e sentimenti che sono fonte di profonda gratificazione personale.

### 3. Su alcune obiezioni e attenzioni particolari circa il ruolo della scuola nell'educazione morale

Nel campo dell'educazione morale il ruolo specifico della scuola è stato spesso più o meno radicalmente contestato sulla base di argomentazioni di questo tipo (Starratt, 1994):

- in una società pluralistica non siamo in grado di accordarci su quali indirizzi etici promuovere;
- l'insegnamento della morale appartiene alla famiglia e alle comunità religiose e non alla scuola;
- data la ristrettezza del tempo e la povertà di risorse disponibili per un insegnamento già così esigente, non è possibile dedicare tempo ed energie all'educazione morale;
- molti genitori non vedono nessuna utilità pratica in una vera e propria educazione morale sviluppata sia a scuola, sia in famiglia;
- gli insegnanti non possono essere coinvolti in attività di educazione morale se non sono stati a ciò specificatamente e adeguatamente preparati.

È stato già ricordato l'orientamento di Dewey. Oggi sono sempre più numerosi gli studi e le esperienze che cercano di rispondere a tali obiezioni.

In genere si ricorda che la scuola ha:

- a) un ruolo sociale, in quanto espressione della società e parte responsabile nella sua costruzione e sviluppo, costruzione e sviluppo che sono in gran parte basati su virtù morali essenziali per una convivenza civile e democratica positiva;
- b) un ruolo educativo in campo morale, che si esplica anche quando non esplicitamente dichiarato, è quello che è stato chiamato il curriculum nascosto o implicito dato dall'atmosfera generale vissuta, dai comportamenti dei docenti e dei dirigenti, dal sistema di relazioni personali e istituzionali sviluppato;
- c) un ruolo culturale, in gran parte legato alla promozione di valori umani fondamentali e di significati da dare all'esperienza personale, agli avvenimenti sociali, alla realtà umana.

Si può di conseguenza sinteticamente affermare:

- è necessario continuamente cercare insieme le basi morali di una convivenza valida e feconda sia nel contesto della società in cui viviamo, sia in quello di comunità più particolari, come la scuola, alle quali partecipiamo;
- l'impegno nell'educazione morale è di tutti, in quanto è l'agire bene che fa una comunità buona, e la scuola ha responsabilità specifiche specialmente per quanto riguarda le virtù che sono complementari a quelle promosse dalla famiglia o dalla Chiesa e che sono proprie della vita culturale, professionale e civile dei singoli;
- che lo intendano o no le scuole insegnano comunque principi e norme morali; è necessaria a questo proposito una chiara presa di coscienza e una più riflessa e concorde impostazione curricolare;

- la dimensione morale della professione docente è qualcosa a essa intrinseco (Pellerey, 1992b) e non può il singolo insegnante invocare una non adeguata preparazione di base; la competenza in questo campo è principalmente una sua responsabilità personale, una responsabilità che si integra con quella collettiva della scuola.

#### **4. Lo sviluppo della dimensione motivazionale e valoriale in prospettiva psicologica**

Verso la metà degli anni Sessanta era stata progettata, e in parte realizzata, l'idea di R. Tyler di costruire una matrice di riferimento per organizzare in modo sistematico il lavoro di valutazione in relazione agli obiettivi educativi della scuola. Per questo era stata costruita da parte di un gruppo di studio guidato da B.S. Bloom (1956) una tassonomia degli obiettivi cognitivi basata sul principio ordinativo della complessità del processo coinvolto. Nel 1964 venne pubblicata dallo stesso gruppo (Bloom - Krathwohl - Masia) una tassonomia per gli obiettivi affettivi basata sul grado di interiorizzazione dei valori. I motivi-valori stanno alla base dello sviluppo della motivazione all'azione. La lettura delle situazioni specifiche e contingenti alla luce di questi riferimenti e disposizioni interiori stabili genera una tendenza all'azione, che porta alla decisione e consente poi di sostenere e controllare lo stesso svolgersi dell'azione. Lo sviluppo stabile di motivi-valori interni costituisce quindi come la base fondante di una struttura personale ben formata. Una rilettura degli apporti della riflessione del gruppo guidato da Bloom ci è di aiuto per comprendere lo sviluppo nel tempo del processo di interiorizzazione dei motivi-valori personali.

Il gruppo guidato da Bloom sotto la denominazione di dimensione «affettiva» raccoglieva elementi riferibili a «interessi, atteggiamenti, apprezzamenti, valori, disposizioni o alterazioni emozionali». Nella letteratura psicologica ormai si accetta chiaramente una multicomponenzialità dei concetti di atteggiamento e di valore, che include fattori cognitivi, affettivi e di orientamento all'azione, con una certa dominanza della componente cognitiva nei riguardi degli ultimi. D'altra parte si potrà constatare come nel processo di interiorizzazione dei valori, criterio tassonomico assunto, giochino un ruolo determinante oltre ai fattori affettivi, anche quelli cognitivi e comportamentali. Il processo di interiorizzazione, inoltre, è visto come un processo di «crescita interna che ha luogo in quanto c'è un'accettazione da parte dell'individuo degli atteggiamenti, codici, principi o sanzioni che divengono parte di lui stesso nel formare i giudizi di valore o nel determinare la sua condotta» (Good, 1959, citato da Bloom, Krathwohl e Masia, 1984, 35).

La tassonomia comprende cinque livelli di interiorizzazione:

- a) Il *primo livello*, che coincide in gran parte con un minimo livello di interesse, include una qualche disponibilità ricettiva che si manifesta nel rendersi conto

dell'esistenza di uno o più valori e quindi nella disponibilità a prestare attenzione in maniera selettiva a discorsi, azioni, giudizi relativi a essi. L'azione educativa mira di conseguenza a sensibilizzare il soggetto, a renderlo consapevole e attento, in grado cioè di differenziare un oggetto, un'azione, una persona dall'intero contesto delle sue percezioni.

b) Il *secondo livello* implica un maggiore coinvolgimento. Permane l'interesse, ma di fronte a una sollecitazione ad agire in conformità a uno o più valori si ha una risposta inizialmente più caratterizzata da un'acquiescenza a quanto richiesto, poi via via più disponibile e segnata dalla soddisfazione. L'azione educativa è diretta a sollecitare e sostenere una risposta attiva alla semplice attenzione prestata; si tratta di aiutare a impegnarsi in un'attività o in un argomento e fenomeno, per chiarirlo, provando piacere nell'affrontarlo o nell'approfondirlo.

c) Il *terzo livello* è più chiaramente caratterizzato da processi di natura cognitiva e decisionale (in accordo d'altronde con la stessa tassonomia per i processi cognitivi). Si ha una vera e propria accettazione o scelta del valore, seguita da una preferenza per esso, che si manifesta nell'impegno: la convinzione emerge nell'azione, anche se non ancora in forma stabile e strutturata. Si ha un comportamento che è abbastanza solido e stabile da assumere le caratteristiche di una convinzione o di un atteggiamento. Il soggetto manifesta questo comportamento con sufficiente coerenza e nelle circostanze appropriate, perché si possa pensare che sia guidato da significati, intenzioni o valori specifici. È un comportamento motivato, non dal desiderio di piacere o di obbedire, ma dall'impegno individuale nei confronti del valore fondamentale che determina il comportamento.

d) Il *quarto livello* implica un'organizzazione interna dei valori, una loro strutturazione sia nel senso di una più chiara concettualizzazione, sia in quello dell'elaborazione di un sistema valoriale. Si tratta di organizzare i valori entro un sistema, determinando le interrelazioni che esistono fra di essi e stabilendo quali sono i più importanti e più profondi. La concettualizzazione permette un processo di unificazione e di differenziazione sia delle esperienze attive, sia delle preferenze emerse intorno a nuclei più ricchi e coerenti. Di qui emerge anche la possibilità di un ordinamento.

e) Il *quinto livello*, infine, indica la caratterizzazione dell'agire a partire da un sistema di valori stabile e chiaramente organizzato. La tendenza ad agire sulla base di questo sistema valoriale è ormai talmente generalizzata e naturale da costituire un carattere stabile delle decisioni e delle azioni del soggetto. I valori entrano a far parte di una gerarchia personale: sono organizzati in una qualche forma di sistema intrinsecamente coerente e regolano il comportamento e il giudizio dell'individuo con sufficiente continuità e durata per affermare che ne costituiscono la base portante. Formano per lui una filosofia di vita, una «visione del mondo», a cui rimane coerente.

Non è il caso di entrare nel merito delle critiche e discussioni che sono derivate da questa e dalle altre tassonomie elaborate. Dal nostro punto di vista sembra emergere anche in questa proposta un'intima relazione tra il costituirsi di un sistema di valori e l'esperienza totale del soggetto: affettiva, cognitiva e comportamentale. D'altra parte questo schema si presta anche a una rilettura delle varie teorie sull'acquisizione e trasformazione degli atteggiamenti e dei valori. È una conferma a quanto esposto nel paragrafo precedente.

Circa l'interiorizzazione di motivi e motivazioni umane si può anche ricordare l'apporto della corrente psicologica umanistica e in particolare di Deci e Ryan (1985). Essi intendono per interiorizzazione il processo attraverso il quale valori, convinzioni e comportamenti ispirati da altri dall'esterno, diventano a poco a poco riferimenti e schemi d'azione regolati personalmente dall'interno. Tali Autori hanno evidenziato le principali motivazioni intrinseche, proprie di ogni essere umano e presenti fin dalla più tenera infanzia. Esse sono: il bisogno di sentirsi autonomi, di percepirsi competenti, di relazionarsi con altri. Quanto alle motivazioni estrinseche, esse provengono dalle sollecitazioni esterne e sono relative alle varie forme di convivenza sociale e ai valori che sono in tali contesti prevalenti. Tra le motivazioni estrinseche giocano un ruolo importante la ricerca di fama, onore, ricchezza, potere, successo, attrazione fisica. Ma non tutte le motivazioni estrinseche di per sé sono corruttrici. Basti pensare alle conoscenze, alle competenze e ai valori di cui non si è mai avuta esperienza diretta.

Il bambino è sollecitato dalla forza interiore delle motivazioni intrinseche e nella valutazione della qualità delle sue esperienze utilizza come riferimento la coerenza o congruenza tra queste ultime e le spinte interiori provenienti dal bisogno di percezione di autonomia, di competenza, di relazione. Di qui la sua reazione emozionale e il costituirsi nel tempo di un atteggiamento positivo o negativo verso persone, situazioni, luoghi, attività. L'adulto ha quindi un ruolo educativo preciso nell'aiutare a canalizzare tali forze interiori secondo percorsi validi dal punto di vista della crescita personale, sociale, culturale e professionale. Ad esempio, il bisogno di sentirsi autonomi va guidato verso lo sviluppo di un proprio progetto di vita, di una capacità di scelta basata su valori caratterizzanti la propria identità e di perseveranza nel portare a termine le proprie scelte e i propri progetti. L'educazione alla libertà si innesta sul bisogno di autodeterminazione e di auto-realizzazione. La strada che conduce a una integrazione positiva di motivazioni intrinseche e motivazioni estrinseche si sviluppa secondo tre fondamentali livelli.

Il primo livello è quello della introiezione di modalità d'azione e di comportamento. Il soggetto, cioè, si regola nella sua condotta sulla base di influenze esterne (comandi, sollecitazioni, suggerimenti, proposte, modelli, mode) senza che queste vengano percepite e assunte personalmente, perché riconosciute congruenti con i propri bisogni fondamentali. Viene a mancare una mediazione interiore che consenta di verificare se certe indicazioni, sollecitazioni o influenze portano a un'autentica



crescita di autonomia, di competenza o di capacità di rapporto personale. Ad esempio, si introietta il culto per il denaro e si accettano acriticamente forme di comportamento che sono prevalenti in contesti che fanno della ricchezza un valore dominante. Analoga esemplificazione può essere fatta per la ricerca della forma fisica o per la scelta del modo di vestire, di atteggiarsi o di esprimersi.

Un secondo livello di interiorizzazione delle motivazioni estrinseche deriva dalla identificazione di sé con forme di condotta, modalità di valutazione, prospettive di vita che derivano dall'impatto con gli altri, siano essi educatori o meno. Così una pratica sportiva può portare progressivamente all'identificazione di sé con i valori che sono propri di tale pratica; una pratica di aiuto agli altri vissuta in un contesto di attività di volontariato può portare a percepire tale pratica come positiva per la propria vita.

Il terzo livello di interiorizzazione conduce a una integrazione delle motivazioni estrinseche con le motivazioni intrinseche originarie. A esempio, la motivazione alla ricchezza e al guadagno viene moderata o integrata dal bisogno di sentirsi autonomi e competenti. Il riconoscimento economico viene colto come un segnale di competenza, la disponibilità di risorse come mezzo per vivere una vita familiare serena e attenta ai bisogni dei singoli. Le motivazioni estrinseche in questo caso non sono valutate nella loro specifica identità, bensì in relazione a un migliore e più maturo soddisfacimento delle motivazioni intrinseche.

La prospettiva delineata da questi Autori può risultare utile per impostare in maniera valida e feconda la conversazione educativa. Tuttavia, sembra necessario aggiungere alle tre motivazioni intrinseche individuate da Deci e Ryan il bisogno di attribuzione di senso alle proprie esperienze: possedere, cioè, riferimenti e disposizioni interne che consentano di interpretare in maniera significativa le vicende quotidiane che si devono affrontare.

## **5. Lo sviluppo morale in prospettiva psicologica**

Si è accennato più volte al contributo di L. Kohlberg sullo sviluppo del ragionamento morale. A questo proposito si è ormai d'accordo da parte degli studiosi che nel passato si è posto eccessivamente l'accento sulla razionalità morale, cioè sulla capacità di analizzare nella loro formalità i dilemmi morali. A ciò ha influito da una parte la tradizione formalista e strutturalista della filosofia morale e la prospettiva esclusivamente cognitiva della psicologia piagetiana. È stata anche data una certa enfasi agli aspetti relazionali e relativi all'interazione tra le persone, ignorando spesso i fattori intrapersonali e intrapsichici. La rinascita che a partire dagli anni ottanta si è avuta in campo teorico della considerazione della razionalità pratica di tradizione aristotelica e la maggiore attenzione che si è avuta in campo psicologico per la complessità della dinamica interna dell'azione umana hanno portato a contributi ulteriori che integrano e superano quelli precedentemente prospettati.

Ad esempio L.J. Walker<sup>3</sup> è partito da un diverso approccio psicologico considerando “la moralità come un aspetto pervasivo del funzionamento umano, con componenti sia interpersonali che intrapersonali. Più specificatamente, essa si riferisce alle azioni volontarie che, almeno potenzialmente, hanno qualche implicazione sociale e interpersonale e che sono governate da meccanismi intrapsichici cognitivi ed emotivi”<sup>4</sup>.

Sulla scia di una rilettura critica delle ricerche di Kohlberg, Rest et alii (1999)<sup>5</sup> hanno elaborato un modello a quattro componenti che essi ritengono rappresentare i fattori molteplici che influenzano il comportamento morale e che si prestano come utili quadri di riferimento per progettare interventi formativi. L’idea fondamentale che sta dietro la proposta è che i processi psicologici interni presi in considerazione contemporaneamente possono dare luogo a comportamenti esterni osservabili. I quattro fattori evidenziati sono i seguenti:

- a) *Sensibilità morale*. Essa comprende: interpretare la situazione; assumere ruoli per sperimentare come le varie azioni influenzano le parti interessate; immaginare la catena di cause ed effetti di eventi; essere consapevoli della presenza di problemi morali quando si presentano.
- b) *Giudizio morale*. Giudicare quale azione morale è la più giustificabile da un punto di vista morale.
- c) *Motivazione morale*. Il grado di impegno nel prendere una decisione morale, valutare i valori morali di fronte agli altri valori, prendere la propria responsabilità di fronte a risultati morali.
- d) *Carattere morale*. Perseveranza in un compito morale, superare fatica e tentazioni, portare a termine procedure che servono a un fine morale.

Il modello pone sfide agli educatori al fine di sviluppare esperienze educative che si rivolgono a tutti i quattro fattori mentre incoraggiano la costruzione sociale della conoscenza in una comunità di pratica. Tali comunità, occorre ricordarlo, diventano d’altronde sempre più complesse, multiculturali e globalizzate, il che complica enormemente l’impegno formativo.

D’altra parte, le nuove direzioni della ricerca psicologica circa la psicologia dello sviluppo morale centrano l’attenzione sullo studio della personalità morale e sul carattere, una prospettiva che permette di cogliere nella loro integrazione le componenti cognitive, affettive e comportamentali o volitive. Un primo approccio esamina le concezioni che la gente ha del funzionamento morale e della eccellenza morale, nozioni che sono presenti in maniera diffusa nel parlare e nel pensare comune. Un altro approccio prende in considerazione il funzionamento psicologico di

---

<sup>3</sup> WALKER L.J., *Moral exemplarity*, in W. DAMON (Ed.), *Bringing a new era in character education*, Stanford, Hoover Inst. Press, 2002, 65-83.

<sup>4</sup> *Ibidem*, 66.

<sup>5</sup> REST J. et al., *Postconventional moral thinking: A neo-kohlbergian approach*, Mahwah, LEA, 1999.

persone considerate esemplari da questo punto di vista, cioè soggetti che sono stati identificati come eccellenti esempi di virtù morali, integrità e dedizione.

La prima modalità di ricerca ha portato a identificare le qualità che la gente attribuisce alla maturità morale. Si tratta di aggregazione di caratteristiche che si rinforzano a vicenda. La prima riguarda un acuto ed evidente senso di moralità: l'importanza di possedere fermamente un insieme di valori e principi morali e di mantenere alti standard e ideali di comportamento morale. La seconda aggregazione concerne le nozioni di giustizia, di principi e razionalità che riflettono la concezione Kohlbergiana di eccellenza morale. La terza aggregazione prende in considerazione aspetti più interpersonali legati alla sensibilità e calore umano nel prendersi cura degli altri, alla lealtà e affidabilità personale. La quarta aggregazione evidenzia le qualità di perseveranza e continuità nel perseguire gli obiettivi morali, una forte dedizione al perseguimento dei valori morali e degli standard di comportamento congiunta a una forte consapevolezza di capacità di conseguirli. Si tratta di una visione di integrità essenziale alla maturità morale. La persona è dedita ad agire con fermezza in base a principi, valori e ideali morali.

Oltre a evidenziare un insieme di virtù morali che caratterizzano la persona matura moralmente come onestà, affidabilità, cura degli altri, compassione, ecc., si mette in luce la centralità della nozione di eccellenza nella integrità personale, intesa come coerenza tra pensiero e azione. È abbastanza chiaro che in questo tipo di indagini si evidenzia una lista di virtù che dovrebbero caratterizzare l'eccellenza morale, tuttavia tale frammentazione può portare a forme non equilibrate di loro considerazione. Come è stato sottolineato da alcune ricerche si possono evidenziare squilibri ed eccessi<sup>6</sup> nel considerare e sviluppare singole virtù. In effetti la questione teorica già ben presente in Aristotele è che lo sviluppo di un organismo virtuoso esige una integrazione equilibrata e armonica fra di esse e la virtù che favorisce questo tipo di sviluppo è proprio la saggezza pratica o prudenza. Ci torneremo sopra considerando la questione dal punto di vista teorico.

Il secondo approccio psicologico esplora quelli che si possono definire esempi di maturità ed eccellenza morale. Da questo punto di vista sono stati sviluppati tre tipi di studi<sup>7</sup>. Le caratteristiche principali identificate sono: a) attiva ricettività a una progressiva influenza sociale e una continua capacità di cambiamento; b) considerevole certezza circa principi e valori morali bilanciata da ricerca inarrestabile della verità e apertura mentale (precludendo forme di dogmatismo); c) visività e ottimismo, umiltà, amore per la gente, capacità di perdono, sostegno continuo di fede e spiritualità; d) un'eccezionale forma di unità del sé e della moralità, che riflette un'identità integrante nella propria vita, aspetti personali e morali.

In altre ricerche basate su interviste e questionari condotti con giovani impe-

---

<sup>6</sup> Cfr. a esempio LAPSLEY D.K., *Moral Psychology*, Boulder, Westview Press, 1996.

<sup>7</sup> Cfr. COLBY A., DAMON W., *Some do care. Contemporary lives of moral commitment*, New York, Free Press, 1992.

gnati nei servizi di volontariato e segnati per le loro qualità morali, si sono individuate queste caratteristiche rispetto a un gruppo di controllo: maggior maturità nella loro identità personale, che riflette una più forte dedizione a valori e maggiore stabilità; un maggiore sviluppo di una fede matura, che riflette il processo di attribuzione di senso nella vita; utilizzano una più accentuata capacità di ragionamento morale, confermando il valore di questa disposizione. Analoghi risultati sono stati ottenuti utilizzando forme di narrazione e storie di vita.

Una prospettiva abbastanza diversa è quella elaborata da Darcia Narvaez e da Daniel K. Lapsley<sup>8</sup>, che tende a valorizzare due apporti della psicologia provenienti da ambiti di studio diversi. Il primo riguarda l'analisi delle azioni cosiddette automatiche; il secondo gli studi sulle caratteristiche della competenza esperta, esaminate alla luce di quelle di un principiante. Il rapporto con l'agire etico risulta abbastanza immediato, se ci si colloca nella tradizione del pensiero di ispirazione aristotelica. Esaminiamo separatamente i due apporti nel contesto di una psicologia del carattere.

Dagli studi citati emerge con grande evidenza il limite di considerazioni che pongono nella deliberazione consapevole il cuore del comportamento morale. Bargh e Ferguson<sup>9</sup> hanno evidenziato come “processi mentali superiori, visti tradizionalmente come esempi fondamentali della scelta e della libera volontà – come il perseguimento di finalità, il giudizio deliberativo, il comportamento interpersonale – risultano dalle indagini recenti spesso attuati in assenza di scelta o di guida”<sup>10</sup>. Di qui l'analisi più attenta dei cosiddetti comportamenti automatici nel comportamento morale. Oggi è chiaro che molti comportamenti umani sono caratterizzati da livelli variati di automaticità. Non è più possibile, infatti, opporre i comportamenti decisi e attuati consapevolmente a quelli che intervengono senza una esplicita deliberazione, quasi che questi ultimi siano sempre svolti in maniera non intenzionale, non volontaria, senza o con poca attenzione, impegno di risorse cognitive, senza sforzo, al di fuori di consapevolezza personale. Si tratta, infatti, di qualità che possono essere presenti in forme molto diversificate, combinate tra loro in maniere molteplici e messi in atto in circostanze specifiche. Molti comportamenti automatici come camminare, guidare un'automobile, leggere non possono essere considerati di per sé come non intenzionali o non soggetti a controllo e possibilità di essere bloccati<sup>11</sup>.

Basandosi su queste premesse Robin Hogarth<sup>12</sup> ha sintetizzato le ricerche dis-

---

<sup>8</sup> NARVAEZ D. - LAPSLEY D.K., *The psychological foundations of everyday morality and moral expertise*, in LAPSLEY D.K. - PARKER F.C., *Character Psychology and Character Education*, Notre Dame, University of Notre Dame, 2005, 140-165.

<sup>9</sup> BARGH J.A. - FERGUSON M.J., *Beyond behaviourism: On the automaticity of higher mental processes*, “Psychological Bulletin”, 2000, vol. 126, 925-45.

<sup>10</sup> *Ibidem*, 926.

<sup>11</sup> LOGAN G.D., *Automaticity and cognitive control*, in ULEMAN J.S. - BARGH J.A., *Unintended Thought*, New York, Guilford Press, 1989, 52-74.

<sup>12</sup> HOGARTH R.M., *Educating Intuition*, Chicago, University of Chicago Press, 2001.

ponibili evidenziando tre livelli di comportamenti automatici. Il primo livello è legato a bisogni inconsci come quelli di natura fisiologica. Il secondo permette di cogliere informazioni e reagire ad esse senza una particolare attribuzione di significato. Il terzo livello, invece, implica una immediata attribuzione di significato a un insieme di stimoli, che porta a intervenire senza particolare sforzo, né riflessione consapevole. Molti di queste condotte manifestano la diffusa presenza di forme di elaborazione tacita che al loro livello superiore assumono i caratteri di comportamenti intuitivi. Queste conclusioni da una lato evocano il concetto tradizionale di abito mentale e/o morale o disposizione stabile nell'assumere giudizi, condotte e azioni eticamente segnate; dall'altro inducono a prendere in considerazione le caratteristiche di una competenza esperta.

Gli studi riferibili alla cosiddetta *expertise* umana hanno messo in luce alcune caratteristiche di un esperto che meritano di essere esplorate un po' in dettaglio. Un esperto in un particolare ambito di competenza manifesta una conoscenza degli elementi caratterizzanti tale ambito assai sviluppata e articolata sia dal punto di vista concettuale, sia operativo<sup>13</sup>. Inoltre, egli ha sviluppato una particolare sensibilità, che gli permette di cogliere le sue caratteristiche in maniera puntuale e assai funzionale ai problemi che deve affrontare. Infine, egli possiede un complesso strutturato di abilità che gli permettono di comprendere e risolvere le sfide anche assai complesse e inconsuete che possono emergere. Questo insieme di qualità gli permette di prendere decisioni in maniera immediata e senza sforzo. I principianti, invece, devono muoversi assai lentamente e ricorrendo a intensa riflessione critica.

D'altra parte, le conoscenze sia di natura concettuale, sia operativa sono organizzate più sulla base dell'esperienza precedente nella soluzione di problemi, che a partire da una organizzazione logica. Queste conoscenze svolgono in primo luogo una funzione interpretativa della situazione problematica: esse servono a comprendere e inquadrare concettualmente il caso, per poi ricercare nella memoria situazioni analoghe e le strategie che in tali casi sono state adottate. Sulla base dell'esperienza sono stati infatti costruiti schemi interpretativi e operativi che possono applicarsi a una molteplicità di situazioni specifiche.

I fratelli Dreyfus<sup>14</sup> hanno sviluppato un'analisi del concetto di esperto e di *expertise* che si rifà a una prospettiva aristotelica. Gli Autori prefigurano cinque livelli di competenza che partono dal principiante al vero esperto.

- a) *Livello del principiante*. Il soggetto tende a seguire regole e principi comunicati dall'esterno senza tener conto in modo esplicito del contesto in cui opera; si presenta in genere privo di flessibilità e di esperienza.

---

<sup>13</sup> STERNBERG R.J., *Abilities are forms of developing expertise*, "Educational Researcher", 1998, 3, 22-35.

<sup>14</sup> DREYFUS H.L. - DREYFUS S.E., *Mind over Machine*, New York, The Free Press, 1986.

- b) *Livello del principiante avanzato*. Il soggetto riesce a collegare quanto studia, o ha studiato, con l'esperienza che sta progressivamente sviluppando nel contesto della sua attività e a selezionare i comportamenti da adottare a partire da una iniziale capacità di tener conto delle esigenze peculiari della diversità delle singole situazioni problematiche.
- c) *Livello della competenza*. Le prestazioni sono basate su principi abbastanza generali derivati non solo dallo studio, ma soprattutto dall'esperienza, e sanno adattarsi in maniera congruente alle diverse circostanze. I soggetti sanno specificare, in modo adeguato rispetto ai casi particolari affrontati, gli obiettivi della loro azione e i mezzi per raggiungerli.
- d) *Livello di competenza avanzata*. Si ha una notevole capacità di inquadrare le situazioni da affrontare, cogliendole nella loro complessità, e riconoscendo analogie e differenze che esse hanno con situazioni simili affrontate nel passato.
- e) *Livello dell'esperto*. Il soggetto riesce a cogliere agevolmente un quadro completo e articolato delle situazioni da affrontare e ad agire per affrontarle in modo fluido, appropriato e senza sforzo.

Questi apporti, a un tempo psicologici e filosofici, hanno condotto D. Narvaez a prospettare un modello di educazione morale di carattere integrativo che si fonda su tre idee fondative<sup>15</sup>: lo sviluppo morale consiste nello sviluppo di un tipo particolare di *expertise*; l'educazione in questo ambito ha carattere trasformativo e interattivo; la natura umana è collaborativa e auto-realizzativa. Quanto alla competenza esperta in ambito morale, questa si manifesta secondo quattro componenti di base: a) la sensibilità morale, cioè una lettura veloce e accurata della situazione morale, determinando quale ruolo si debba assumere in essa; b) il giudizio morale, la valorizzazione di molti strumenti di analisi e risoluzione dei problemi che si presentano e il sapere ragionare di doveri, responsabilità, conseguenze delle azioni, codici etici; c) la focalizzazione etica, cioè la capacità di interpretare e approfondire la dimensione etica delle varie situazioni, dando ad essa caratteri di priorità; d) l'agire etico, come capacità di impostare e portare a termine gli impegni derivanti dalla valutazione morale delle situazioni nelle quali si è coinvolti.

Ne deriva a un tempo la necessità di promuovere sia la crescita personale nelle virtù morali fondamentali, sia lo sviluppo della capacità di ragionamento morale. Inoltre il carattere trasformativo e interattivo implica la strutturazione di un ambiente che favorisca l'intuizione etica e la progettazione di percorsi istruttivi che portino gli studenti dall'ingenuità alla competenza. Di qui l'importanza sia dello sviluppo di comunità etiche interne alla scuola ed esterne a essa, sia la sollecitazione nella crescita della capacità di autodeterminazione e di autoregolazione.

---

<sup>15</sup> NARVAEZ D., *Integrative ethical education*, in KILLEN M. - SMETANA J., *Handbook of Moral Development*, Mahwah, LEA, 2006, 703-732.

## 6. Gli studi psicologici sulla saggezza<sup>16</sup>

Nell'ambito dello sviluppo morale e più in generale della crescita della persona una delle dimensioni presto evidenziate nella letteratura antica è quella relativa alla saggezza. Presso gli antichi popoli la riflessione su questa qualità dell'uomo ha avuto notevole spazio. Basti pensare all'antico Egitto, al popolo ebraico e ai testi biblici, alla filosofia greca. I grandi filosofi greci in particolare hanno centrato gran parte della loro indagine proprio intorno a questa categoria della condotta umana. Socrate, Platone e specialmente Aristotele ne hanno approfondito il concetto e le modalità di manifestazione e di sviluppo. In altra parte della nostra indagine viene approfondita quella particolare competenza umana che passa sotto la definizione di saggezza pratica o prudenza. Anche per l'influsso di una rinascita degli studi sull'apporto greco alla razionalità pratica la psicologia sperimentale ha recentemente dedicato ampi spazi di ricerca sulla fenomenologia di questa qualità umana, cercando di esaminarla e in qualche modo misurarla empiricamente, per individuarne le componenti, chiarirne il rapporto con concetti affini e per vederne le implicazioni operative. A dare impulso a questa tendenza è stata certamente una pubblicazione curata da Sternberg nel 1990<sup>17</sup>. Egli ha raccolto in quell'occasione vari contributi nell'opera *Wisdom: its nature, origins, and development*; a partire da questo rinnovato interesse sull'argomento sono apparsi altri contributi di notevole interesse<sup>18</sup>.

Dopo circa dieci anni dalla pubblicazione di Sternberg, Baltes e Staudínger<sup>19</sup> nel 2000 hanno elaborato una sintesi di quanto fino ad allora era stato indicato dagli studi in merito. Le prime osservazioni hanno messo in luce come la saggezza si collochi a un livello molto alto del funzionamento umano e ne rappresenti un traguardo dello sviluppo. Infatti la saggezza implica un rapporto coordinato ed equilibrato tra le componenti cognitive, affettive e motivazionali; implica un elevato grado di competenza interpersonale e di disponibilità ad ascoltare, valutare e consigliare le persone; esige una disposizione di animo favorevole verso gli altri e il loro bene personale. Essa implica un livello superiore di conoscenza, di giudizio e di consiglio; è richiesta quando occorre affrontare e risolvere questioni dell'esistenza umana; include la coscienza dei limiti del sapere e accoglie l'incertezza dell'esito dell'intervento umano. In generale essa emerge da una riuscita sintesi tra le abilità

---

<sup>16</sup> Una comprensiva analisi degli studi di questi ultimi due decenni sullo sviluppo della saggezza umana si può cogliere nell'opera STERNBERG R.J., JORDAN J. (a cura di), *A Handbook of Wisdom. Psychological Perspectives*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2005.

<sup>17</sup> STERNBERG R.J. (a cura di), *Wisdom: its nature, origins, and development*; Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1990.

<sup>18</sup> Per uno studio più analitico e puntuale si può leggere: POLÁČEK K., *La saggezza, traguardo dello sviluppo umano*, in «Orientamenti Pedagogici», 2001, n. 1, 9-18; POLÁČEK K., *La saggezza: un impegnativo traguardo della vita umana*, in «Orientamenti Pedagogici», 2005, n. 5, 749-762.

<sup>19</sup> BALTES P.B., STAUDINGER U.M., *Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence*, in «American Psychologist», 2000, vol. 55, 122-136.

cognitive e le componenti del carattere nella combinazione delle conoscenze con le virtù. La saggezza non si raggiunge facilmente ma viene presto riconosciuta nelle persone che la possiedono.

Dal canto suo Sternberg<sup>20</sup> nel 2000 nota come una persona intellettualmente matura sappia trascendere i sistemi in cui vive, vedendo i loro limiti ed elaborando nuove possibili interpretazioni; pensi in modo per molti versi relativistico: veda i valori nella loro complessità e tolleri altre possibili preferenze; pensi in modo dialettico, ammettendo la relatività delle conoscenze e accettando anche eventuali incoerenze e possibili conflittualità. Essa è in grado di contestualizzare i fatti nel loro fluire e nel realizzarsi in modo naturale; integra le emozioni nelle conoscenze, nel senso che i fatti fortemente condizionati dalle emozioni sono rapportati ai principi più generali e quindi ridimensionati. D'altra parte per un saggio giudizio il soggetto deve possedere abilità metacognitive del tipo: riconoscere l'esistenza del problema, definirne la natura, raccogliere informazioni in merito, formulare la strategie per risolverlo, identificare le risorse per la sua soluzione, monitorare la soluzione e infine valutarne l'efficacia.

Poláček tenendo conto delle posizioni sopra riportate nota come la saggezza, così come è stata fin qui descritta, può essere realizzata prevalentemente nell'età adulta. Infatti, essa si forma in base all'esperienza per mezzo della quale si vagliano le soluzioni adottate e si giudica l'efficacia dei mezzi usati. I giovani, essendo più portati all'azione che alla riflessione, spesso non si rendono conto delle conseguenze delle loro precipitose decisioni. Nell'età adulta l'azione è maggiormente preceduta dalla riflessione e quindi dall'esame delle conseguenze sul proprio operato. Infine occorre notare che la saggezza è molto più estesa del giudizio morale. Infatti essa è richiesta per la soluzione dei problemi e delle questioni che non esigono l'applicazione dei principi morali. Tali possono essere questioni finanziarie e scelte professionali.

Si possono indicare tre approcci fondamentali oggi presenti nello studio della saggezza e del suo sviluppo.

1) La saggezza come parte fondamentale dello sviluppo generale. La saggezza viene considerata una parte costitutiva della formazione della personalità durante tutto l'arco della vita umana, con forte accentuazione nell'età adulta. L'acquisizione di un saggio comportamento è un obiettivo presente già nell'infanzia che diventa più evidente nelle fasi successive della crescita, fino al raggiungimento della fase della generatività della teoria di Erikson. Le persone che raggiungono tale stadio sono capaci di comporre contraddizioni, armonizzare forze psichiche in opposizione, risolvere i propri conflitti interiori, stabilire un equilibrio tra le conoscenze e le incertezze; nel loro profilo sono presenti tratti positivi della personalità che spesso raggiungono la pienezza (Shedlock - Cornelius, 2002).

---

<sup>20</sup> STERNBERG R.J., *Intelligence and wisdom*, in STERNBERG R.J. (a cura di), *Handbook of intelligence*, Cambridge, Cambridge Univ. Press, 2000, 631-649.



2) La saggezza come parte costitutiva dell'Io. Questo approccio è una specificazione del precedente, di cui coglie un costrutto fondamentale nella formazione della personalità. Il progressivo sviluppo dell'Io durante tutto l'arco della vita è accompagnato dalla formazione parallela del concetto e della stima di sé, che insieme contribuiscono alla fondazione di un progetto personale scolastico e professionale. Alcuni teorici notano che lo sviluppo dell'Io viene notevolmente accelerato dopo che il soggetto, già in pieno possesso dei processi dello stadio formale, è entrato in quello postformale. Infatti, se non si padroneggiano le competenze dello stadio postformale, la saggezza non può svilupparsi nella sua pienezza. Vari autori hanno notato che lo stadio finale di formazione dell'Io, stadio detto integrato, in cui il soggetto trascende i conflitti e riconcilia le diverse polarità, viene raggiunto da pochissime persone. Questo spiegherebbe perché le persone sagge sono così rare.

3) La saggezza come prerogativa degli esperti. In ogni società ci sono degli esperti che aiutano le persone a fronteggiare le difficili situazioni della loro esistenza. Si presume che essi possiedano delle conoscenze fattuali e procedurali e padroneggino, quindi, i processi dello stadio delle operazioni postformali. Sono perciò in grado di considerare i problemi nel loro contesto, di assumere un atteggiamento relativistico di fronte alle scelte delle persone secondo le proprie finalità, valori, priorità e riescono a intravedere più soluzioni possibili di un problema, ad essere imparziali nel giudizio e ad ammettere l'imprevedibilità dell'esito del loro intervento (Shedlock e Cornelius, 2002). Gli esperti hanno avuto poi una lunga formazione professionale, apprendendo metodologie e tecniche adatte per gestire il rapporto con i pazienti, e durante la loro prassi hanno potuto riflettere su molti casi per trarne delle conseguenze e per verificare la validità del proprio operato. Tutto ciò avrebbe contribuito alla formazione della loro saggezza. Lo scopo dell'approccio è quello di stabilire se gli esperti acquisiscano veramente la saggezza e se ottengano risultati migliori rispetto agli altri professionisti o rispetto alle persone comuni che pure prestano un simile aiuto. In altre parole, se la formazione professionale e l'esercizio dell'attività di aiuto sviluppino effettivamente la loro saggezza.

Tenendo conto di queste tendenze, all'interno di un progetto di ricerca del Max Planck Institute di Berlino è stato elaborato un quadro di riferimento ai fini della ricerca empirica da Baltes, Smith e Staudinger (1992) e Kunzmann e Baltes (2003). Essi hanno stabilito cinque criteri per definire in modo operativo i processi e le competenze che risultano importanti per le verifiche empiriche delle coordinate teoriche della saggezza:

- 1) La conoscenza dei fatti della vita, sia generale che specifica, sulle condizioni e sulle variazioni dell'esistenza umana.
- 2) Le conoscenze procedurali consistenti in strategie adatte alla gestione della vita umana: ricerca di informazioni e capacità decisionale, valutazione di costi e benefici e controllo di reazioni emotive.
- 3) La contestualizzazione dei fatti considerata nelle sequenze evolutive, nello svi-

luppo degli eventi fra il passato e il futuro e nella gestione di conflitti e di tensioni.

- 4) Il relativismo basato sull'accettazione della varietà di valori, fini e priorità secondo le opzioni personali.
- 5) L'incertezza rappresentata dalla parziale indeterminatezza della vita, dall'imprevedibilità degli eventi umani e dalle strategie per gestirli, ottimizzando guadagni e perdite.

Occorre dire che tale approccio è stato criticato dalla Ardelts<sup>21</sup>. L'autrice sostiene che nonostante la formazione teorica, il lungo training e l'ampia esperienza di aiuto agli altri, molti professionisti non si comportano saggiamente nelle loro vicende personali. In altre parole, le conoscenze e le abilità professionali non sono state sufficienti per superare le loro personali difficoltà. Ardelts dubita che la formazione tecnica sia sufficiente per diventare persone sagge. A tale proposito, occorre notare che la verifica per stabilire se gli esperti siano veramente saggi è solo un metodo accanto ad altri. Nelle ricerche che saranno presentate in seguito, gli autori hanno utilizzato svariati approcci per esaminare il costrutto della saggezza da diversi punti di vista e si sono rivolti a varie categorie di soggetti per effettuare le verifiche.

K. Poláček<sup>22</sup> alla conclusione di un'analisi attenta dei risultati di ricerca ottenuti negli ultimi anni afferma che "la saggezza è emersa come un'armonica struttura, formata dalle dimensioni cognitiva, riflessiva e affettiva, di cui fanno parte le conoscenze fattuali e procedurali sugli aspetti pragmatici della vita. Il soggetto in possesso di tale struttura ha la possibilità di vivere la vita nella sua pienezza, gestire efficacemente le vicende personali, capire se stesso e gli altri, interagire validamente con l'ambiente fisico e sociale e, se necessario, guidare le persone in un rapporto formale di terapia oppure in quello informale di soccorso o di amicizia.

La saggezza si colloca all'apice dello sviluppo umano e rappresenta una rara e completa maturità. Dagli studi esaminati sono stati individuati sia degli aspetti positivi della personalità, che possono rappresentare dei concreti obiettivi per la formazione della saggezza, sia dei tratti che a essa si oppongono. Con evidenza sono emerse alcune competenze strettamente associate al costrutto della saggezza, di cui le principali sono: sforzo di crescita, conoscenza approfondita dell'esistenza umana e impegno sociale.

Introducendo il costrutto della saggezza nel processo educativo, tale processo viene notevolmente arricchito di nuovi contenuti, mentre le dimensioni puramente psicologiche dello sviluppo umano vengono elevate ai livelli qualitativamente superiori della crescita dei giovani e degli adulti".

---

<sup>21</sup> ARDELTS M., *Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept*, in «Human Development», 2004, vol. 47, 257-285.

<sup>22</sup> POLÁČEK K., *La saggezza: un impegnativo traguardo della vita umana*, in «Orientamenti Pedagogici», 2005, n. 5, 760.

## 7. L'identità narrativa tra psicologia e filosofia

La centralità dei processi narrativi nello sviluppo dei significati e valori personali è stato negli ultimi decenni più volte sottolineato. Sia la psicologia culturale sviluppata da J. Bruner, sia la filosofia, soprattutto di impostazione ermeneutica, sia le istanze del pensiero postmoderno<sup>23</sup> hanno aperto un ampio orizzonte sul problema dell'identità narrativa. Quest'ultima espressione si deve a P. Ricoeur<sup>24</sup> che distingue nel concetto di identità due diverse accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande: «che cosa sono io» e «chi sono io». La prima, relativa all'identità espressa dal termine *idem*, può essere messa in crisi dalla dispersione e frammentarietà dell'esperienza, sviluppando una dissociazione interiore, che invoca però una risposta alla seconda, relativa quest'ultima all'identità espressa dal termine *ipse*.

L'identità narrativa si viene a costituire nell'interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione, e quella prospettica, della promessa e dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione. «La persona si designa essa stessa nel tempo come unità narrativa di una vita che riflette la dialettica della coesione e della dispersione, che l'intreccio *media*» (Ricoeur, 1994, 78). Al fine di mantenere l'impegno prospettico di una identità profonda del sé occorre: un'adeguata *stima di sé*, come fiducia nella capacità di mantenere la propria parola; la cura o sollecitudine per l'altro, recettore della nostra parola; l'*aspirazione a vivere in istituzioni giuste* (*Ibidem*, 86-87). Le ultime due esigenze derivano dal fatto che: «ciascuna storia di vita, lungi dal chiudersi in se stessa, si trova intrecciata con tutte le storie di vita con le quali ciascuno è mescolato. In un certo senso, la storia della mia vita è un segmento della storia di altre vite umane, a cominciare da quella dei miei genitori, continuando per quella dei miei amici e – perché no – dei miei avversari» (*Ibidem*, 93-94).

L'esigenza e la possibilità di recuperare se stesso nel contesto di una rilettura attenta di una storia di vita personale aggrovigliata a mille altre storie sono legate, secondo molte indicazioni (Demetrio, 1992; 1997; 1998), al dispiegarsi di un racconto autobiografico. «Il narratore si racconta avvertendo un impulso di carattere emozionale ed affettivo, costitutivo della mente, alla autoriflessione, alla descrizione, alla interpretazione degli eventi che ha vissuto o che sta vivendo. L'autobiografia [...] non concerne soltanto il passato: compare ogni qualvolta il protagonista del racconto trascenda il puro esperire della propria vita e le rivolga (si rivolga) delle domande» (Demetrio, 1998, 107-108). Il soggetto diventa così un ricercatore di se stesso, delle proprie ragioni esistenziali, della trama profonda che sottende la propria vicenda personale. Si tratta di una vera e propria «pedagogia della memoria», che considera la vita interiore come un luogo euristico privilegiato.

---

<sup>23</sup> Le sollecitazioni provenienti dal cosiddetto pensiero postmoderno verranno esaminate nell'ottavo capitolo dedicato in particolare alla conversazione intesa come pratica educativa.

<sup>24</sup> Si può vedere in particolare il volume: Ricoeur P., *Persona, comunità e istituzioni*, a cura di A. Danese, Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994.

La considerazione dell'identità narrativa e del suo formarsi attraverso modalità di espressione autobiografiche può aiutare alla identificazione della domanda educativa presente negli educandi. L'educatore, o gli educatori, per giungere a ciò, dovranno aprirsi a un ascolto attento delle storie di vita di ciascuno; aiutandolo a scoprire le domande profonde che da tale ritorno su se stessi possono emergere alla loro coscienza. Dalla frammentarietà e dispersione dell'esperienza, dal che cosa sono, aprirsi alla ricerca di chi sono, di chi desidero essere; alla identificazione di quali promesse a me e agli altri debbo fare, di quali istituzioni e pratiche giuste educative debbo desiderare.

In questa direzione si colloca l'indicazione di Bruner sul ruolo della costruzione e negoziazione dei significati nell'attribuzione di senso alla propria esperienza personale e, più in generale, alle differenti vicende umane. Egli afferma che: «Il metodo che consiste nel proporre e riproporre una negoziazione sui significati con la mediazione dell'interpretazione narrativa costituisce a mio avviso uno dei grandi risultati dello sviluppo umano in senso ontogenetico, culturale e filogenetico» (Bruner, 1992, 73). E continua: «Tra la fine degli anni settanta e l'inizio degli ottanta ha fatto la sua comparsa la nozione di un Sé narratore: un Sé che narra storie in cui la descrizione del Sé fa parte della storia» (*Ibidem*, 109).

In un altro contributo lo stesso Bruner (1988) aveva precisato il suo pensiero, distinguendo due forme, o modi, di pensare, complementari, ma irriducibili l'una all'altra. La prima forma si sviluppa secondo il paradigma dell'argomentazione, con procedure e criteri di validità propri; l'altra, utilizza il paradigma della narrazione, con ben diverse modalità di sviluppo e di validazione. Questa seconda forma di pensiero è legata direttamente all'azione e all'attribuzione di senso non solo alle diverse vicende umane, ma anche, se non soprattutto, alla propria esperienza personale. La prima forma di pensiero si esprime attraverso testi di natura espositiva, che esplicano con la loro struttura concettuale e la loro organizzazione argomentativa la propria forza comunicativa. La seconda forma di pensiero è legata inscindibilmente allo sviluppo temporale delle vicende umane e all'intrecciarsi delle azioni dei vari soggetti coinvolti.

Occorre ricordare, però, come in una narrazione non è tanto centrale lo svolgersi cronologico di tutti gli eventi, quanto lo svolgersi di quelli cruciali. Il tempo narrativo include certamente una suddivisione che prevede un inizio, uno sviluppo, una conclusione, ma esso è soprattutto un «tempo umanamente rilevante» (Ricoeur, 1988), la cui «rilevanza è data dai significati assegnati agli eventi dai protagonisti della narrazione o dal narratore della storia o da entrambi» (Bruner, 1997, 148). Bruner include, tra gli altri, alcuni principi narrativi. Uno di questi afferma: «Le azioni hanno delle ragioni. Quello che fanno le persone delle narrazioni [...] è motivato da convinzioni, desideri, teorie, valori o da altri "stati intenzionali"» (*Ibidem*, 151). Un altro principio, la capacità di espansione storica della narrazione, può essere ripensato come un principio di apertura alla novità, alla modificabilità, alla pluralità e combinabilità dei percorsi.

## 8. La filosofia morale e la rinascita di Aristotele

Nell'ambito della filosofia morale e più specificatamente della filosofia dell'educazione morale negli ultimi decenni è sempre più stato valorizzato l'apporto di Aristotele nell'ambito dei suoi studi sulla razionalità pratica e in particolare su quella specifica sua dimensione che è la razionalità che guida l'agire umano dal punto di vista etico-sociale, componenti fondamentali dell'agire umano. Questo, infatti, può essere considerato sia come agire produttivo o poietico, dal greco *pòiesis*, sia come agire etico-sociale, in greco *pràxis*. L'agire produttivo, o tecnico-pratico, è per sua natura diretto alla produzione di oggetti o beni materiali precisi. Esso è guidato dall'idea (*éidos*), modello o progetto, dell'oggetto da produrre e trova la sua perfezione nell'abilità tecnico-pratica (*téchne*) posseduta. Il suo compimento, o celebrazione, è dato dal bene prodotto e dalla sua qualità. L'agire etico-sociale è anch'esso guidato da un'idea o ideale (il bene) e può realizzarsi tramite una particolare disposizione interiore e competenza intellettuale detta in greco *phrònesis* (saggezza pratica o prudenza), che consiste nella capacità di prendere decisioni prudenti e responsabili. Il suo compimento, o celebrazione, sta nella crescita virtuosa di chi agisce bene e di chi ne è coinvolto.

La razionalità nella componente che è rivolta a dare validità all'agire umano in quanto tale, cioè la razionalità che guida la *pràxis*, può essere a sua volta considerata secondo due ulteriori punti di vista. Il primo mira alla fondazione di una dottrina dell'agire umano, una sorta di filosofia morale e politica. Il secondo punto di vista, che potremmo definire educativo, è orientato a identificare le strade attraverso cui l'uomo giunge ad agire «bene», cioè a portare a compimento decisioni prudenti e responsabili sia nella vita quotidiana, sia nei momenti cruciali della vita.

L'agire pratico, dunque, è guidato da una razionalità pratica, che fonda e dirige la nostra capacità di trasformare le cose, di interagire con le persone, di modificare le situazioni e i contesti, di gestire le piccole come le grandi economie, di governare se stessi, i nuclei familiari come le città. In questo paragrafo viene presa in considerazione la dimensione etico-sociale dell'azione, e dell'azione educativa in particolare. Viene preferito il termine etico-sociale al termine etico-politico, di derivazione aristotelica, in quanto sembra accostarsi meglio agli approcci che considerano questa dimensione come componente personale (Lopez Herrerias, 1989) o componente socio-relazionale (Franta, 1990). Si è già accennato al fatto che la prassi, cioè l'azione umana vista nel suo aspetto etico-sociale, è per sua natura guidata da un'idea del bene da conseguire. Questo fine fondamentale che orienta l'uomo nelle sue scelte non è tanto e solo il bene individuale del singolo, quanto quello di una comunità, o di un gruppo ristretto, come la famiglia, o, ancor più, di un gruppo più vasto come la comunità cittadina. È il bene della *pòlis* (la città), che viene in definitiva cercato, «perché il singolo è parte della città» (Berti, 1989, 116). Di qui la scelta dell'espressione «dimensione etico-sociale» per caratterizzare l'agire dell'educatore in quanto diretto a scegliere comportamenti e relazioni validi e positivi in sé e in rapporto al bene dei singoli e della comunità a lui affidata.

Tuttavia, nella visione aristotelica non basta giungere, con opportuni metodi di indagine, a cogliere qual è il bene da conseguire, cioè il fine da porre alle proprie azioni, occorre anche saper deliberare bene, cioè calcolare correttamente i mezzi che ci consentono di raggiungerlo. E questo sempre tenendo conto non solo del bene dell'individuo, ma dell'individuo visto nell'ambito del gruppo sempre più esteso di cui fa parte. Questa capacità decisionale implica una certa esperienza, cioè la conoscenza di casi particolari, e contemporaneamente, come accennato, anche la conoscenza di principi generali. Il procedimento decisionale può essere a questo punto descritto come un «sillogismo pratico», o «inferenza pratica», cioè un ragionamento che da una finalità generale da dare all'azione, tramite la considerazione delle condizioni e dei mezzi concreti secondo cui si può o si deve conseguire tale finalità, permette di giungere alla scelta o all'azione stessa, in altre parole «la premessa maggiore contiene l'indicazione del fine, la minore l'indicazione del mezzo, cioè dell'azione necessaria per conseguire il fine, e la conclusione il comando di agire» (Berti, 1987, 69). In relazione a una prassi elaborata in nome dell'emancipazione, occorre sottolineare che «solo l'identificazione del fine, cioè della perfezione, della piena realizzazione, del completo sviluppo ed esercizio delle facoltà più specificatamente umane, giustifica... l'ideale dell'emancipazione e quindi fonda razionalmente l'etica ad esso corrispondente» (*Ibidem*).

Questa rilettura di Aristotele da una parte è in linea con la sensibilità di molti studiosi contemporanei interessati all'agire umano e alla sua interpretazione e, d'altra parte, si ricollega a una nuova attenzione verso la dimensione etica della professionalità (Quaglino, 1988; Pellerey, 1990), eticità che va considerata nel suo più profondo spessore, che non in comportamenti legalistici o istituzionalmente corretti. Tuttavia, occorre ribadire una sottolineatura aristotelica: la componente etico-politica dell'agire umano non è interessata solo a scoprire qual è il bene da raggiungere, o addirittura «il bene supremo, bensì si propone anche di realizzarlo» (Berti, 1987). «Con il suo solito realismo, cioè con la consapevolezza già manifestata circa l'insufficienza del solo conoscere ai fini dell'agire bene, ritiene più necessaria, a questo fine, una buona educazione attuata per mezzo di buone abitudini, che un'accurata conoscenza del perché» (Berti, 1989, 122).

L'azione umana, nella prospettiva aristotelico-tomista, tende a stabilire un rapporto con la realtà del mondo, a intessere una rete di relazioni con le cose, con le persone, con Dio (Abbà, 1995, 30). Questo rapporto non è basato però sulla ricerca di un soddisfacimento razionale dei desideri rivolti al conseguimento di una felicità edonica, bensì alla ricerca di un bene che è giudicato, compreso e voluto come tale (*Ibidem*, 31). Un bene che designa un arricchimento, una crescita, un potenziamento dell'essere proprio o altrui. La moralità, anche e soprattutto per l'educatore, sta nella capacità di governare il proprio agire in vista della realizzazione di una condizione ottimale per l'uomo (*Ibidem*, 32), in particolare per quegli uomini in formazione di cui si ha la responsabilità.

Di conseguenza il problema morale centrale è: che cosa posso fare, come

posso agire, secondo le mie possibilità individuali, per questa condizione ottimale, degna e doverosa per l'uomo? (*Ibidem*, 33). Per rispondere a questa domanda entra in gioco la virtù che fonda ogni capacità di giudizio pratico di natura etica: la prudenza, non arte di soddisfare razionalmente i bisogni per massimizzare la felicità edonica, ma competenza nel saper scegliere le vie che portano, nei limiti propri di ciascuno, a tale condizione ottimale. Una competenza che nasce non solo dal saper riconoscere di volta in volta il bene da conseguire e il modo per raggiungerlo, ma anche dall'acquisizione di una disposizione interiore permanente derivata dalla consuetudine nello scegliere e nell'agire in coerenza con il bene riconosciuto.

Secondo Aristotele, per conseguire una crescita della competenza morale occorre «procedere dalle cose più note a noi, cioè dall'esperienza, a quelle più note in sé, cioè ai principi, ma... per esperienza si intende un abito morale acquisito, non una mera conoscenza esteriore» (Berti, 1989). Questa posizione, che sembra contraddire a un'impostazione razionale dell'agire educativo, in realtà chiarisce il fatto che un conto è il sapere che cosa è bene fare o decidere, un altro avere la forza e la coerenza di agire di conseguenza. È dall'intreccio inestricabile tra approfondimento del senso e della direzione da dare al proprio agire come educatori e comportamento coerente con queste assunzioni che cresce la dimensione etico-sociale dell'azione educativa, come, d'altra parte la personalità dell'educando.

L'educazione come iniziazione a un'umana conversazione fondata sui principi morali non può essere solo interiorizzazione di valori, o disvalori, propri della società quale la si coglie nella vita quotidiana. Oggi, soprattutto, occorre interiorizzare i valori di una società libera e giusta. L'educazione, e in particolare l'educazione scolastica, ha la morale responsabilità di introdurre i giovani criticamente nella vita sociale e nella convivenza democratica. Ma questo è del tutto vano se essi non hanno un'esperienza di uomini e comunità che siano liberi e giusti, impegnati nella ricerca di conoscenza e competenza, attenti e dediti alla cura degli altri.

## 9. L'apporto di A. McIntyre sullo sviluppo morale

Nel quadro dello sviluppo della razionalità pratica e in particolare della capacità di agire in maniera valida e feconda il concetto chiave valorizzato da Alasdair MacIntyre è quello di pratica umana. Nel 1981 con la sua opera *After virtue*<sup>25</sup> egli ha precisato il concetto di pratica umana, che sta alla base della possibilità di sviluppo di un organismo umano virtuoso. Essa è vista come: «qualsiasi forma coerente e complessa di attività umana cooperativa socialmente stabilita, mediante la quale valori insiti in tale forma di attività vengono realizzati nel tentativo di raggiungere quei modelli che appartengono ad essa e parzialmente la definiscono. Il risultato è

---

<sup>25</sup> Il volume di MacIntyre A. è stato pubblicato in inglese nel 1981 (*After virtue. A study in moral theory*, Notre Dame, University of Notre Dame Press). La sua traduzione italiana con il titolo *Dopo la virtù* è apparsa nel 1988 nella collana «Campi del sapere», Feltrinelli, Milano.

un'estensione sistematica delle facoltà umane di raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei valori impliciti» (MacIntyre, 1988, 225).

MacIntyre chiarisce nel suo saggio sia il concetto di pratica umana, sia quello di eccellenza in essa, sia quelli di valore interno e di valore esterno a essa. Per far questo egli presenta in particolare due esempi: uno tratto dall'apprendimento del gioco degli scacchi, l'altro dalla pratica della pittura<sup>26</sup>.

Consideriamo l'esempio di un bambino di sette anni molto intelligente a cui io voglia insegnare a giocare a scacchi, benché egli non abbia particolare desiderio di imparare questo gioco. Il bambino ha invece un fortissimo desiderio di caramelle, e scarse opportunità di ottenerle. Perciò io dico al bambino che se giocherà a scacchi con me una volta alla settimana gli darò 1.000 lire di caramelle; gli dico anche che giocherò sempre in modo tale che per lui sia difficile ma non impossibile vincere, e che se vincerà riceverà 1.000 lire di caramelle extra. Motivato in tal modo, il bambino gioca, e gioca per vincere. Osserviamo però che finché le caramelle rappresentano l'unica buona ragione che ha il bambino per giocare, egli non ha alcun motivo per non barare e tutti i motivi per barare, purché possa farlo con successo. Ma possiamo sperare che giungerà un momento in cui il bambino troverà un nuovo insieme di ragioni nei valori specifici del gioco degli scacchi, nel conseguimento di una certa particolarissima specie di capacità analitica, immaginazione strategica e intensità competitiva: ragioni, a questo punto, non soltanto per vincere in una determinata occasione, ma per cercare di eccellere in tutto ciò che è richiesto dal gioco degli scacchi. Adesso, se il bambino bara, non sconfigge me, ma se stesso (*Ibidem*, 226).

Vi sono dunque due tipi di valori che possono essere ottenuti da una pratica. Da un lato valori connessi in modo estrinseco e contingente, come vantaggi economici, prestigio, posizione sociale; dall'altro valori insiti nella pratica considerata, che non possono essere ottenuti in nessun modo se non impegnandosi a fondo in quella pratica, in quanto possono essere identificati e riconosciuti soltanto mediante l'esperienza acquisita partecipando alla pratica in questione. «Chi è privo dell'esperienza pertinente, è perciò stesso incompetente come giudice dei valori insiti nella pratica» (*Ibidem*, 227).

La seconda esemplificazione concerne la pratica della pittura di ritratti quale si è sviluppata nell'Europa occidentale dal tardo medioevo al diciottesimo secolo.

Il ritrattista di successo è in grado di ottenere molti valori che sono, nel senso appena definito, esterni alla pratica del ritratto: fama, ricchezza, posizione sociale, in certe circostanze persino potere e influenza presso le corti. Ma questi valori esterni non vanno confusi con i valori che sono interni alla pratica. I valori interni sono quelli che derivano da un continuo tentativo di esprimere l'animo umano attraverso le sembianze fisiche. Vi è innanzitutto l'eccellenza dei prodotti, sia nella prestazione dei pittori sia di ciascun ri-

---

<sup>26</sup> Occorre dunque distinguere bene tra singole azioni e pratiche umane sociali. Ad esempio, si può esaminare la tabella:

<i>Non pratiche</i>	<i>Pratiche</i>
giocare a scacchi	il gioco degli scacchi
dipingere un quadro	la pittura
tirare abilmente il pallone	gioco del calcio
lavoro del muratore	architettura
azione di insegnamento	insegnamento.



tratto in se stesso. Questa eccellenza, come suggerisce il verbo stesso “eccellere”, va intesa storicamente. Le successioni di sviluppo trovano il loro fine e proposito in un progresso verso e al di là di una molteplicità di tipi e forme di eccellenza. Vi sono ovviamente successioni tanto di decadenza quanto di progresso, ed è raro che il progresso possa essere considerato rettilineo. Ma è nella partecipazione ai tentativi di incrementare il progresso e di rispondere creativamente ai problemi che bisogna ricercare il secondo tipo di valore interno alle pratiche della ritrattistica (*Ibidem*, 228).

D'altra parte il giudizio sui valori interni alla pratica del ritrattista richiede come minimo il genere di competenza che può essere acquisito soltanto praticando la pittura, oppure studiando sistematicamente ciò che il pittore di ritratti ha da insegnare. Inizialmente quindi occorre rifarsi a dei modelli di eccellenza, ma, dal momento che le pratiche hanno una storia e sono segnate culturalmente, anche i modelli possono, e debbono, essere criticati. Da queste considerazioni deriva la possibilità di definire la virtù come «una qualità umana acquisita il cui possesso ed esercizio tende a consentirci di raggiungere quei valori che sono interni alle pratiche, e la cui mancanza ci impedisce effettivamente di raggiungere qualsiasi valore del genere» (*Ibidem*, 228).

Il soggetto agente impegnato in una molteplicità di pratiche, delle quali cerca di realizzare i beni interni a esse, può passare dalla considerazione delle singole pratiche alla vita umana complessiva vista come una pratica unitaria, la pratica della vita buona, finalizzata alla realizzazione del bene a essa interno, cioè la felicità. Le varie pratiche e i beni che ne conseguono vengono così integrati in un quadro unitario in vista della crescita e compimento della persona umana. Ciò che dà unità e specificità alla vita di ciascuno è la sua storia personale, la narrazione che egli ha sviluppato, sviluppa e svilupperà nel corso della sua esistenza.

Di conseguenza anche nel campo della crescita morale umana emerge la necessità di sviluppare forme adeguate di apprendistato pratico che non solo promuovano comportamenti validi, ma aiutino l'esperienza e l'interiorizzazione di valori morali significativi interni alle pratiche stesse e quelle competenze cognitive e affettive, che stanno alla base di decisioni prudenti e responsabili. E ogni apprendistato ha bisogno di confrontarsi con modelli di competenza da interiorizzare e ai quali fare riferimento nel contesto dell'esercizio pratico.

## 10. L'acquisizione delle virtù, cardini dell'agire morale<sup>27</sup>

La virtù nella prospettiva aristotelica è intesa come un'abilità per compiere gli atti (le pratiche) in un modo eccellente e tale da permettere di raggiungere i loro

---

<sup>27</sup> I paragrafi seguenti si basano su alcune parti dello studio condotto da Dariusz Grzadziel dal titolo *Il Movimento dell'Educazione del Carattere negli Stati Uniti d'America. Analisi critica dei fondamenti teorici e degli sviluppi attuali del Movimento alla luce della filosofia morale di Alasdair MacIntyre*, che ha costituito la sua dissertazione dottorale in Pedagogia presso l'Università Pontificia Salesiana.

beni interni. Le virtù, poi, sono considerate sempre in rapporto con il bene di una vita umana (*telos*), vista come unità narrativa protesa alla ricerca del bene per l'uomo. Poiché l'uomo non ricerca mai da solo il bene e mai da solo esercita le virtù, queste sono considerate sempre anche all'interno di una tradizione di ricerca morale e di una comunità morale. Questi aspetti della definizione delle virtù vengono ora presi in considerazione dal punto di vista delle possibilità di educare a esse. Dobbiamo quindi rispondere a questi interrogativi: come può l'uomo raggiungere lo stato della vita virtuosa e compiere atti eccellenti per raggiungere i beni interni alle pratiche; come può arrivare alla conoscenza del vero bene umano per orientare la sua vita verso questo fine; e finalmente, quale ruolo svolge la tradizione della comunità umana in cui vive?

D'altra parte il bene interno a una pratica può essere realizzato solo quando essa è portata allo stato di eccellenza e il soggetto morale può raggiungere questo stato soltanto quando i fini virtuosi che specificano le singole virtù sono radicati in lui a modo di *habitus*. Tutta la vita virtuosa del soggetto agente non è possibile se i fini virtuosi e la prudenza non esistono dapprima a modo di *habitus* nelle potenze operative del soggetto agente. R.S. Peters spiegando questa questione dal punto di vista psicologico richiama Aristotele e dice che le capacità di acquisire le virtù donate all'uomo dalla natura vengono portate alla maturità attraverso gli abiti. Noi acquistiamo virtù praticando atti virtuosi, così come uno diventa costruttore costruendo case, noi diventiamo giusti compiendo atti giusti; e diventiamo onesti compiendo atti onesti; e diventiamo rispettosi verso gli altri rispettando gli altri<sup>28</sup>.

La volontà, desiderio naturale di tutto ciò che può essere riconosciuto come un bene, è naturalmente incline a molti beni umani e questa inclinazione è il germe naturale delle virtù. Quanto alla ragione pratica, essa ragiona all'interno della volontà: apprende i beni come beni e introduce negli atti della volontà un ordine. È la ragione pratica cioè ad ordinare il desiderio della volontà in modo che il desiderio di beni meno importanti sia moderato in vista dei beni più importanti e ultimamente in vista del vero bene perfetto, nella visione cristiana in vista di Dio e dell'unione della mente umana a Dio<sup>29</sup>. L'*habitus* conferisce la possibilità di compiere atti di una eccellenza o perfezione di cui non è capace l'individuo senza di esso. Se quindi l'individuo deve vivere secondo i fini virtuosi, occorre che le sue potenze volitive e razionali siano completate, ampliate e perfezionate appunto da *habitus* operativi<sup>30</sup>. Essi fanno sì che le potenze appetitive siano abitualmente inclini ai fini virtuosi e che l'intelligenza pensi in funzione dei fini virtuosi da realizzare<sup>31</sup>.

---

<sup>28</sup> Cfr. PETERS R.S., *Virtues and Habits in Moral Education*, in COCHRANE D.B.- HAMM C.M. - KAZEPIDES A.C. (a cura di), *The Domain of Moral Education*, New York/Ramsey, Paulist Press, 1979, 271.

<sup>29</sup> Cfr. ABBÀ G., *MacIntyre e l'etica tomista*, 144-145.

<sup>30</sup> Cfr. ABBÀ G., *MacIntyre e l'etica tomista*, 146; e anche ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 185.

<sup>31</sup> Cfr. ABBÀ G., *MacIntyre e l'etica tomista*, 146.

Alla ragione occorre la prudenza, quella saggezza pratica che abilita a trovare le azioni particolari convenienti alle eccellenze virtuose richieste dall'ordine razionale; alla volontà occorrono l'amore a Dio e al prossimo, la giustizia, la forza e la temperanza, che modificano, formano, orientano stabilmente i desideri verso le eccellenze virtuose<sup>32</sup>. Ogni soggetto morale, sia virtuoso che previrtuoso, grazie alla natura umana specifica, ha un'apprensione naturale dei fini virtuosi più generici e un'inclinazione generica degli appetiti ad essere regolati da quelle medesime apprensioni. Questa apprensione e questa inclinazione sono i germi naturali delle virtù che sono portati a pieno sviluppo solo con l'acquisizione di habitus virtuosi dal soggetto agente<sup>33</sup>. Da queste premesse risulta che per spiegare le questioni circa l'acquisizione delle virtù e dell'educazione alla virtù da parte del soggetto, dobbiamo operare con i seguenti termini: i germi naturali delle virtù, gli habitus virtuosi, i fini virtuosi, la volontà, la ragion pratica, il bene della vita umana inteso come *telos*, la tradizione di ricerca morale, la comunità.

#### 10.1. *La vita morale pre-virtuosa*

J.D. Wallace e S.D. Houdson secondo la spiegazione di Aristotele<sup>34</sup> distinguono tre livelli di agire virtuoso:

- 1) l'uomo non virtuoso può compiere azioni caratteristiche di una virtù ma esse non sono fatte nel modo in cui il virtuoso le farebbe;
- 2) l'uomo può compiere anche azioni pienamente caratteristiche di una virtù, motivate in modo caratteristico dalla virtù – sono azioni giuste per un motivo giusto;
- 3) finalmente l'uomo può compiere azioni che esibiscono una virtù e provengono, secondo Aristotele, “da un carattere fermo e immutabile”<sup>35</sup>. Questa distinzione indica che le virtù possono essere generate da azioni pienamente caratteristiche delle virtù compiute dal soggetto anche prima di possedere le virtù. La ripetizione delle azioni pienamente caratteristiche delle virtù potrebbe generare le virtù, intese come disposizioni ferme e stabili. In questo caso la virtù introdurrebbe fermezza e stabilità in azioni che erano pienamente caratteristiche della virtù anche prima che la virtù sorgesse.

Il problema dell'acquisizione della virtù è però molto più complesso. Si può distinguere tra stabilità intrinseca e stabilità estrinseca della virtù. L'affermazione da cui si parte è che l'uomo non è naturalmente preparato a compiere azioni moralmente eccellenti. Però egli ha germi naturali di virtù, ha alcune incoazioni di virtù grazie alle quali può compiere certe azioni tipiche della giustizia, dell'onestà e del rispetto<sup>36</sup>.

---

<sup>32</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 185.

<sup>33</sup> Cfr. ABBÀ G., *MacIntyre e l'etica tomista*, 146.

<sup>34</sup> Cfr. WALLACE J.D., *Excellences and Merit*, in «Philosophical Review» 83 (1974) 182-199.

<sup>35</sup> Cfr. HUDSON S.D., *Character Traits and Desires*, in «Ethics» 90 (1980) 539-549.

<sup>36</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 289.

Queste azioni sono però soltanto azioni caratteristiche delle virtù. Sono compiute in forza della natura specifica dell'uomo a vivere ragionevolmente, in forza delle conoscenze ricevute, per esempio, dai genitori e in forza delle dipendenze indotte dalla società. Esse sono perciò facilmente smentite in situazioni di tentazione o di forte provocazione perché i motivi per cui sono fatte, pur non essendo cattivi, sono ancora estranei alla bontà morale, non sono inclini al bene morale in quanto tale. A questi atti manca, secondo la teoria tomista, il retto appetito del fine e cioè una compiacenza dell'appetito volitivo e passionale verso il vero bene umano; manca il giudizio personale e circostanziato di ciò che è giusto; e infine manca la scelta di ciò che è giusto fatta sulla base di una propria adesione agli scopi virtuosi. Questo stato di vita morale è chiamato da Abbà vita morale previrtuosa<sup>37</sup>.

La virtù introduce un salto di qualità nel modo di agire del soggetto morale. Le azioni che esibiscono la virtù sono compiute prima di tutto con una stabilità intrinseca e cioè sono scelte dall'individuo come conseguenza dell'adesione agli scopi virtuosi con l'aiuto della saggezza pratica. I motivi dell'azione sono giusti e l'azione stessa è il risultato delle scelte dell'individuo fatte tra gli scopi virtuosi. L'inclinazione agli scopi virtuosi, regolata dalla saggezza pratica, dà origine ad azioni eccellenti. Con la ripetizione delle azioni pienamente caratteristiche della virtù si acquisisce la crescita e il radicamento delle virtù nelle facoltà operative, si acquisisce cioè una stabilità estrinseca. Secondo questa distinzione la stabilità intrinseca della virtù riguarda il rapporto tra la virtù, la retta intenzione e la retta scelta. La stabilità estrinseca riguarda invece il rapporto tra la virtù e le facoltà operative in cui essa risiede e si perfeziona.

## 10.2. *L'acquisizione delle virtù. Condizioni interne*

L'uomo non è naturalmente preparato a compiere gli atti eccellenti. È però possibile che egli acquisisca le virtù perché ha per natura una radicale capacità di vita veramente buona. Abbà riferisce il termine natura alla capacità dell'uomo di intendere e di volere. Ciò "di cui la ragion pratica, la volontà, gli appetiti passionali dispongono in ordine alla vita buona previamente al ragionamento e all'elaborazione delle intenzioni e delle scelte" viene chiamato "germi naturali delle virtù"<sup>38</sup>. Anche R.S. Peters riporta alcuni accenni dall'*Etica Nicomachea* di Aristotele che indicano la capacità dell'uomo, donatagli dalla natura in modo germinale, di acquisire le virtù. Attraverso la formazione di abiti questa capacità può essere portata alla sua maturità<sup>39</sup>. B. Sichel dimostra inoltre che nell'uomo risiedono delle incoa-

---

<sup>37</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 286-290.

<sup>38</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 291.

<sup>39</sup> Cfr. ARISTOTELE, *Nicomachean Ethics*, Book II, THOMPSON J.A.K. (a cura di), Hammonds-worth, Penguin, 1955, cit. in PETERS R.S., *Virtues and Habits in Moral Education*, in COCHRANE D.B.- HAMM C.M.-KAZEPIDES A.C. (a cura di), *The Domain of Moral Education*, New York/Ramsey, Paulist Press, 1979, 271.

zioni che nello sviluppo morale possono dare origine e svilupparsi nelle virtù. Essa afferma che l'uomo non nasce come una *tabula rasa* su cui l'ambiente scrive vari messaggi morali. Richiama qui l'affermazione del Dewey, relativa al carattere e agli abiti, dove gli abiti e il carattere sono considerati come escrescenze delle attività disimparate che fanno parte di una dotazione naturale innata. Nel momento della nascita queste dotazioni sono insignificanti, ma attraverso l'interazione sociale con l'ambiente, con i genitori, con le persone sensibili e comprensive esse ricevono un concreto significato<sup>40</sup>.

Le inclinazioni naturali delle virtù non sono ancora habitus virtuosi, ma soltanto germi naturali delle virtù, incoazioni, che possono essere sviluppate. Grazie alla loro presenza nella ragion pratica e nella volontà del soggetto e grazie alla loro disposizione ad essere sviluppate è possibile dare origine alla genesi delle virtù. La volontà, le passioni e i desideri originali dell'uomo, per quanto il loro funzionamento dipende dalla valutazione della ragione, attraverso gli interventi di questa stessa ragione possono essere educati ad essere sensibili ai beni morali e a partecipare affettivamente alle azioni che la regola morale esige. I germi naturali, influenzando sulle valutazioni della ragione e sui desideri della volontà, danno origine allo sviluppo della ragione fino al punto che essa è capace di "scoprire in modo esplicito e specifico gli scopi virtuosi e valutarli come desiderabili, degni e doverosi"<sup>41</sup>. Il soggetto, attraverso gli interventi educativi indirizzati verso la ragione, è capace, in seguito, di modificare le proprie intenzioni che non concordano con gli scopi virtuosi ed è capace di aderire intenzionalmente e consapevolmente agli scopi virtuosi. Questa adesione non solo è pienamente caratteristica della virtù, ma manifesta già il vero agire virtuoso.

Le passioni disordinate del soggetto, che vive ancora in modo previrtuoso, devono essere moderate con l'aiuto degli educatori. Questi introducono una certa disciplina nella vita dell'educando che dà origine alle abitudini a comportarsi in modo ordinato, anche se l'educando non è ancora l'autore autonomo della condotta. La focalizzazione dell'attenzione dell'allievo sugli ideali virtuosi, eseguita dagli educatori, si svolge attraverso l'istruzione morale, l'esortazione morale e gli esempi concreti di vita virtuosa. Se sono presenti questi fattori è possibile che l'allievo arrivi alla scoperta degli ideali virtuosi e che percepisca e apprezzi la loro desiderabilità e il loro valore. L'insegnamento morale esplicito aiuta a riflettere sulle proprie ragioni di agire, a orientarsi sugli ideali virtuosi e a discernere quelle ragioni che sono estranee alle virtù. In questo modo, lungo il corso dell'educazione e della maturazione morale dell'individuo, i germi naturali delle virtù possono svilupparsi in esplicite inclinazioni virtuose, in virtù vere e proprie, la cui prima espressione sarà la scelta dello scopo virtuoso. Questa scelta, come espressione del-

---

<sup>40</sup> Cfr. DEWEY J., *Human Nature and Conduct*, New York, Modern Library, 1957, 86, cit. in SICHÉL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 146-147.

<sup>41</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 293.

l'intenzione virtuosa e cioè dell'adesione allo scopo virtuoso, non è ancora una scelta compiuta e circostanziata. È ancora molto generica e schematica, è piuttosto una preparazione per le scelte vere e proprie. Essa delimita solo il campo entro il quale il soggetto potrà fare le sue scelte concrete e circostanziate e dà anche ragione delle scelte particolari.

Nell'intenzione virtuosa la volontà del soggetto è guidata dalla ragione e ha già il suo contenuto determinato che è lo scopo virtuoso. La volontà si orienta verso lo scopo virtuoso grazie al suo valore e alla sua bontà, riconosciuta attraverso la valutazione eseguita dalla ragione. Questa bontà offre il motivo per cui lo scopo può essere voluto dal soggetto. Scopo virtuoso non è ciò che un soggetto sceglie, ma è la ragione per cui il soggetto compie le scelte. La specificazione morale della volontà, che essa riceve nell'intenzione virtuosa in quanto aderisce allo scopo virtuoso in ragione della sua bontà, è ancora solo provvisoria e attende di essere ratificata nella scelta particolare, compiuta e circostanziata. L'intenzione virtuosa, essendo a disposizione del soggetto e offrendogli la ragione per agire, nelle scelte concrete e circostanziate viene confrontata con altre ragioni rivali e concorrenti. Essa può essere attualizzata attraverso la scelta dell'agire virtuoso o smentita quando il soggetto adotta un intento incompatibile con lo scopo virtuoso. La virtù morale non è dunque completa finché non è docile a ricevere dalla saggezza pratica o dalla prudenza le direttive che indichino quale azione concreta nella situazione circostanziata realizzi gli scopi virtuosi<sup>42</sup>.

### 10.3. *La formazione della prudenza e l'acquisizione della conoscenza pratica*

Nelle situazioni circostanziate, le intenzioni virtuose non bastano per realizzare gli scopi virtuosi. Esse stimolano però la ragione nel ragionamento pratico in particolare, cioè nella ponderazione delle circostanze, nel giudizio di ciò che è rilevante e circa l'appropriatezza dell'azione nella scelta concreta. "La ragion pratica non impara se non per via di esperienza a capire quali circostanze sono rilevanti per gli scopi virtuosi, a valutare la loro incidenza nella realizzazione del vero bene umano e a prevedere l'incidenza stessa delle proprie azioni"<sup>43</sup>. L'uomo acquisisce questo tipo di esperienza durante il periodo della maturazione attraverso l'attenzione della ragione sostenuta e ispirata dall'interesse attuale per gli scopi virtuosi e cioè dalle intenzioni virtuose nelle situazioni circostanziate. In altre parole, l'esperienza di questo tipo si acquisisce nel processo di attuazione degli ideali virtuosi quando essi diventano scopi attualmente perseguiti dal soggetto agente nel suo processo di maturazione e quando essi diventano i principi effettivamente regolatori dei suoi ragionamenti prudenziali. La prudenza non scopre quali sono gli scopi virtuosi. L'uomo viene informato su di essi dalla comunità in cui vive. La

---

<sup>42</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 295.

<sup>43</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 295.

prudenza invece cerca e stabilisce il giusto mezzo secondo cui essi possono essere realizzati.

L'uomo nella sua infanzia non ha ancora questa esperienza prudenziale. L'intenzione verso gli scopi virtuosi rende docile la ragione ad osservare gli esempi concreti di persone virtuose. Attraverso questi esempi, vissuti o letterariamente rappresentati, l'individuo ancora non virtuoso può analizzare il rapporto tra l'ideale e l'agire concreto e cercare di applicarli analogicamente nella propria vita. Si può dire quindi che, se intervengono questi fattori come l'attenzione agli esempi, la docilità, la pratica personale, l'esame critico della propria condotta, è possibile che si formi la prudenza con le sue funzioni e cioè la deliberazione, il giudizio, la circospezione, la preveggenza, la precauzione, l'invenzione<sup>44</sup>. Attraverso l'esercizio delle scelte che concretizzano le intenzioni virtuose si radicano sempre di più le virtù stesse nelle facoltà operative apportando facilità all'azione virtuosa, fermezza e piacevolezza. L'esistenza e l'esercizio delle virtù sono però sempre precari. Quando diminuisce l'attenzione della ragione prudenziale, diminuisce il coordinamento delle facoltà operative. La virtù, essendo un habitus, è quindi perfezione soltanto aggiunta alle facoltà operative se intervengono circostanze esteriori favorevoli; anche se esercitata da molto tempo, mai può essere garantita una volta per sempre.

Interessanti riferimenti di tipo psicologico per i processi motivazionali, intenzionali e volitivi sono sicuramente da trovare nei lavori di due studiosi tedeschi: J. Kuhl e H. Heckhausen<sup>45</sup>. Gli esiti dei loro lavori mostrano le tappe che dai processi preintenzionali attraverso i processi volitivi conducono all'azione, al raggiungimento dei fini e alla loro valutazione. H. Heckhausen ha elaborato in modo particolare il percorso che conduce dai valori e dai motivi attraverso la costituzione degli stati motivazionali e delle intenzioni che guidano le nostre azioni fino alla loro attuazione. Il modello del Rubicone elaborato da H. Heckhausen potrebbe essere utile per spiegare effettivamente l'azione educativa lungo tutto il processo della formazione alla virtù. Dal punto di vista educativo, occorrerebbe trovare qui le vie per aiutare la persona giovane a scoprire i beni interni alle pratiche come valori per poi utilizzarli come forza motivazionale delle sue azioni.

Riferendoci al pensiero di Aristotele, l'uomo acquisisce virtù e diventa perciò virtuoso attraverso la pratica della vita virtuosa. Si è già detto che la vita morale e

---

<sup>44</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 296.

<sup>45</sup> Per una presentazione dettagliata del modello del Rubicone si può vedere di PELLERAY M., *Educare. Manuale di pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS, 1999. I testi originali sono: HECKHAUSEN H., *Motivation and Action*, Berlin, Springer-Verlag, 1992; HECKHAUSEN H. - BECKMAN J., *Intentional action and action slips*, in «Psychological Review», 1990, vol. 97, 36-48; KUHL J., *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*, Berlin, Springer-Verlag, 1983; KUHL J., *Motivation and information processing. A new look at decision making, dynamik change and action control*, in SORRENTINO R.M. - HIGGINS E.T. (a cura di), *Handbook of motivation and cognition. Foundations of social behavior*, New York, Guilford Press, 1986, 404-434; KUHL J. - ATKINSON J.W. (a cura di), *Motivation, thought and action*, New York, Praeger, 1986.

le azioni morali precedono il ragionamento morale. Questo implica che l'uomo diventa giusto compiendo atti giusti, e diventa onesto compiendo atti onesti ecc., anche se inizialmente non lo fa in maniera virtuosa perché gli manca il momento della libera scelta e quello prudenziale della decisione. Il momento più interessante per noi si trova nell'ultima fase di questo passaggio e cioè nella valutazione dei risultati dell'azione e nella possibilità di attribuire questi risultati a cause controllabili e modificabili. In questa fase possono nascere riflessioni, sentimenti ed emozioni che favoriscono o impediscono azioni future e che confermano valori e motivi che stanno all'origine dell'azione<sup>46</sup>.

Anche la formazione degli abiti, delle disposizioni cioè stabili e ferme nel senso psicologico<sup>47</sup>, può essere spiegata con l'aiuto del modello del Rubicone. L'abito, nella teoria di Heckhausen, è inteso come uno stato psicologico in cui motivi e motivazioni hanno portato la persona a orientamenti definitivi e permanenti dell'azione. Noi possiamo chiamare questo stato adesione a uno scopo, ciò che nella teoria presentata da Abbà viene chiamato intenzione. Heckhausen spiega con il passaggio del Rubicone, che avendo molte volte preso delle decisioni, non è sempre possibile o opportuno realizzarle immediatamente. In questo si ricerca e si attende l'occasione e il tempo propizio per avviare l'azione. Noi abbiamo nominato questa fase il momento prudenziale in cui si prende la decisione. Non appena si presenta l'occasione o le circostanze lo consentono, immediatamente viene attuato quello che era inteso.

M. Pellerey afferma che la forza interiore del soggetto morale per agire secondo la ragione pratica in vista del raggiungimento dei diversi beni (noi possiamo aggiungere anche i beni interni alle pratiche), non è soltanto un dono, ma una conquista. È un vero e proprio apprendistato. E, come ogni apprendistato, esso implica in primo luogo la possibilità di osservare direttamente e attraverso forme mediate modelli di comportamento a cui ispirarsi. Modelli, che sono tanto più influenti, quanto più segnati da un rapporto affettivo<sup>48</sup>. L'azione educativa secondo quanto si è già detto, e l'ambiente in cui si svolgono i processi di formazione alla virtù, devono prendere in considerazione e indirizzarsi anche ai germi naturali della virtù nella volontà e nella ragione. La capacità naturale di discernere la desiderabilità dei

---

<sup>46</sup> Cfr. PELLEREY M., *Volli, sempre volli, fortissimamente volli. La rinascita della psicologia della volontà*, in «Orientamenti Pedagogici», 1993, vol. 40, 1012.

<sup>47</sup> Abbà fa differenza tra *habitus* (lat.) che operano a servizio della libera volontà e a cui egli attribuisce anche un carattere spirituale e *habits* (ingl.) nel senso strettamente psicologico: cfr. G. ABBÀ, *Felicità, vita buona e virtù*, 180.

<sup>48</sup> Cfr. PELLEREY M., *Volli, sempre volli, fortissimamente volli. La rinascita della psicologia della volontà*, in «Orientamenti Pedagogici», 1993, vol. 40, 1015; a questo proposito c'è un interessante contributo di Dreyfus H. e S., che fornisce un concetto dei vari stadi attraverso cui l'apprendista passa durante l'apprendistato morale, cfr. DREYFUS H.I. - DREYFUS S.E., *What is morality? A phenomenological account of the development of ethical expertise*, in RASMUSSEN D. (a cura di), *Universum vs. Communitarism. Contemporary debates in ethics*, Cambridge-Massachusetts, MIT Press Edition, 1990, 237-264.



beni deve essere ampliata e rafforzata appunto attraverso l'educazione. L'ultima fase del modello del Rubicone suggerisce che le inclinazioni naturali della volontà di desiderare il bene e di essere docile alle indicazioni della ragione pratica sono disponibili ad essere formate e consolidate fortemente con gli interventi che includono le componenti emotive.

L'azione educativa deve indirizzarsi anche alla formazione delle intenzioni virtuose del soggetto e deve in diversi modi condurre l'individuo alla scoperta degli ideali virtuosi, alla percezione e all'apprezzamento della loro desiderabilità e del loro valore e finalmente all'adesione ad essi.

#### 10.4. *L'acquisizione delle virtù. Condizioni esterne*

I germi naturali di virtù per svilupparsi in virtù hanno bisogno delle condizioni esterne favorevoli, dei principi interiori e dell'attivo e appropriato agire educativo. Abbiamo già sottolineato il ruolo dell'esperienza nel formarsi della ragione prudentiale. Questa esperienza può diventare efficace per mezzo della cura degli educatori, in primo luogo dei genitori, che forniscono uno specifico ambiente educativo. A questo ambiente contribuiscono prima di tutto la base esperienziale degli educatori e della comunità, il clima affettivo e l'esplicito insegnamento morale. La base esperienziale sostenuta da una disciplina dovrebbe generare buone abitudini. Queste abitudini, non essendo ancora virtù, consentono però la loro genesi perché inducono a un comportamento esteriore corretto. Il soggetto, attraverso la riflessione su questi comportamenti può arrivare alla scoperta delle ragioni per cui essi sono buoni e poi, attraverso le emozioni che prova durante l'esecuzione di queste azioni, secondo la teoria di Heckhausen, può essere motivato ad agire in modo simile nel futuro. Il clima affettivo che contribuisce significativamente all'efficacia dell'apprendimento è frutto della fiducia e delle relazioni positive tra gli educatori e gli allievi. Questo clima consente all'individuo che è in fase di maturazione di fare affidamento sui buoni sentimenti e sui buoni desideri e di seguirli nella propria vita.

Nel contesto della base esperienziale, creata dalla famiglia e dalla scuola, e del clima affettivo, sostenuto dalle diverse relazioni personali, si svolgono gli interventi educativi. Uno fra questi consiste nell'esplicito insegnamento morale. Esso è appunto uno dei mezzi attraverso cui si può focalizzare l'attenzione dell'allievo verso gli scopi virtuosi, quelli di cui abbiamo parlato spiegando la formazione dell'intenzione e della prudenza; aiuta anche a percepire la desiderabilità degli scopi virtuosi e ad esercitare l'analisi delle situazioni e degli esempi morali letterari e reali. Inoltre la parnesi dell'insegnamento morale deve indicare azioni concrete che realizzano gli ideali virtuosi. Tutto ciò si svolge attraverso il dialogo e il ragionamento che cerca di capire le regole morali, il loro fondamento e la loro prudente applicazione nelle situazioni circostanziate.

Secondo MacIntyre e Hauerwas l'educazione morale intesa come educazione alla virtù è possibile soltanto in comunità umane unificate da una concezione della

vita buona e dalla loro identità. Sono comunità particolari di religione o di professione che vivono all'interno delle moderne società liberali<sup>49</sup>. I membri di queste comunità collaborano per un bene comune, un ideale della vita buona sulla base della loro tradizione<sup>50</sup>. Il significato della comunità per i processi della formazione alla virtù viene sottolineato anche da MacIntyre nella sua tripartita definizione della virtù. Ricordiamo che la terza fase della definizione si riferisce appunto alla comunità e alla tradizione di ricerca morale che è viva all'interno della comunità.

Questa affermazione suscita però vaste critiche. Si afferma generalmente che le società contemporanee si caratterizzano per l'ethos liberale e democratico e per il pluralismo di fatto. Secondo gli autori di queste critiche è utopico pensare ad una reviviscenza di quelle virtù, che potevano essere coltivate nelle società e comunità più omogenee. B. Sichel presenta anche l'altra parte del problema. Essa si pone la domanda: dove finiscono gli interessi della comunità e il mondo morale della comunità e dove comincia il bene comune di una larga e più universale morale della società? Si possono designare i confini tra la morale della comunità e la morale pubblica<sup>51</sup>? G. Abbà tenta di trovare una soluzione a questo dilemma. Dice che l'etica delle virtù mira a raggiungere un certo ideale di perfezione per cui le comunità omogenee sono necessarie. D'altra parte l'ethos liberale e democratico nella società di oggi è veramente irrinunciabile. Perciò egli afferma che "è un errore ridurre tutta la morale all'ethos liberale e democratico, abbandonando l'ideale della perfezione umana. D'altra parte proprio l'etica della perfezione umana applicata ad una società pluralista richiede l'ethos liberale e democratico, giacché per natura sua la perfezione umana o consiste in attuazioni eccellenti che sono libere o non esiste affatto. (...) È il caso invece di affermare che l'etica della perfezione umana si applica diversamente all'interno delle comunità e all'interno della società politica. Converterà distinguere dunque nell'unica etica della perfezione umana l'etica comunitaria e l'etica pubblica o politica"<sup>52</sup>.

B. Sichel spiega come si svolgono i processi iniziali dell'educazione morale nella vita dell'uomo. Ogni esperienza morale dell'individuo comincia con l'inseguimento in una comunità. Questa comunità gli offre una intuitiva visione del bene e della vita morale. I bambini ottengono una comprensione della morale non ancora articolata, senza averne la consapevolezza<sup>53</sup>. L'individuo, circondato dai membri della comunità, incorporato e partecipe della sua vita morale attraverso l'imitazione

---

<sup>49</sup> Questo fatto viene affermato da MACINTYRE A. soprattutto in *After Virtue* in cui la terza fase della sua definizione della virtù si riferisce appunto alla comunità. Come nota però WAIN K., MACINTYRE in *Tree Rival Versions of Moral Enquiry* basandosi sulle idee preparatorie incluse in *The Idea of an Educated Public* e in *Whose Justice? Which Rationality?* presenta un'alternativa più ottimistica riguardo alla possibilità di educare alla virtù in società più vaste, si veda in WAIN K., *MacIntyre and the Idea of an Educated Public*, in «Studies in Philosophy and Education», 1995, vol. 14, 115.

<sup>50</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 298.

<sup>51</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 139.

<sup>52</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 299.

<sup>53</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 138.

apprende prima abilità esemplari e comportamenti morali e impara a riconoscere gli ideali rispettati. Lungo il processo della maturazione egli viene corretto, quando è necessario, dai membri della comunità e sente le storie e le biografie dei personaggi esemplari che hanno vissuto gli ideali fondamentali della comunità. Attraverso queste esperienze l'agente acquista le conoscenze, la comprensione, gli abiti e le sensibilità necessarie per appartenere alla vita della comunità.

L'insediamento nella vita morale della comunità non si raggiunge comunque attraverso corsi formali, ma prima di tutto attraverso la partecipazione e l'impegno nella vita della comunità e vivendo e praticando le abilità. L'educazione morale deve avere quindi un insediamento, un'iniziazione e un'educazione all'interno della comunità. Essa comincia nelle comunità primarie a cui il bambino appartiene. Come dice B. Sichel, sono comunità costitutive, perché hanno l'obbligo di costituire l'identità dei suoi membri<sup>54</sup>. In esse vengono trasmesse l'ammirazione per gli eroi morali, la pratica quotidiana della vita morale, il riconoscimento delle lotte e tragedie della vita e altro ancora. Tutto ciò accade attraverso la cura e l'educazione, il vivere e lo sperimentare, attraverso il parlare, l'ascoltare e il partecipare<sup>55</sup>.

Il carattere e le eccellenze morali formate nella comunità primaria non sono però in grado di affrontare tutte le necessità, tutti i problemi della vita pubblica e tutta la complessità dei dilemmi morali. Bisogna però sottolineare che il carattere morale formato durante l'infanzia in questa comunità è radicato in essa e da questa prospettiva acquista una visione più ampia dell'universo morale e il potenziale per modificare, ristrutturare, ampliare e cambiare il carattere e per affrontare adeguatamente la complessità dei problemi morali nella società più ampia<sup>56</sup>.

## 11. L'influenza delle varie comunità di appartenenza

Tra le comunità che possono offrire le condizioni favorevoli a questa crescita morale si possono indicare innanzitutto la comunità della famiglia e le comunità più vaste, come per esempio le comunità di religione. In esse si trovano le condizioni necessarie e favorevoli perché sia possibile la continuazione della tradizione, il riconoscimento delle autorità, l'amicizia e i modelli concreti di vita virtuosa. Il luogo privilegiato per la formazione della virtù è la famiglia. La cura e l'affetto dei genitori influiscono sullo sviluppo della sensibilità affettiva verso gli ideali virtuosi. L'abitudine di dialogare all'interno della famiglia crea le condizioni per addestrare alla riflessione e al ragionamento. La convivenza tra fratelli e sorelle aiuta ad apprezzare le diverse virtù di relazioni sociali. La disciplina invece crea delle circostanze per le buone abitudini che lungo il processo di maturazione possono

---

<sup>54</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 140-141.

<sup>55</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 142.

<sup>56</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 143.

prendere la forma degli atteggiamenti più stabili<sup>57</sup>. Anche la Sichel da parte sua sottolinea il grande ruolo della famiglia nell'educazione morale. La prima lezione che il bambino riceve sulla morale si svolge appunto attraverso un contatto diretto con i genitori, e cioè attraverso l'attenzione, la cura e il calore dei rapporti che si istituiscono<sup>58</sup>. B. Sichel richiama qui alcune affermazioni di Erikson e il termine "senso della fiducia di base"<sup>59</sup>. La fiducia di base si riferisce alla percezione che il bambino avverte sia per come è trattato da altre persone sia per la percezione che egli stesso ha della sua propria fedeltà. Questo ha poi implicazioni nella morale futura della persona adulta. La fiducia di base che la persona ha di se stessa è fondamentale soprattutto nei momenti in cui bisogna prendere decisioni morali e agire seguendo le scelte individuali. L'educazione morale si realizza quindi fin dalla nascita e non ad una certa età, nel momento in cui comincia a funzionare il ragionamento morale.

Grande importanza per la formazione delle virtù hanno anche le comunità di religione. Esse forniscono concezioni unificanti del mondo, del senso della vita e una viva tradizione. Questo fatto risponde all'esigenza del processo di formazione alla virtù secondo cui una persona in stadio di crescita deve avere presenti gli ideali della vita buona e le finalità della vita umana. Nelle comunità di religione questi fattori sono messi in rilievo in modo particolare. La comunità di religione racchiude inoltre una tradizione la cui viva memoria contiene i modelli della vita buona che indicano gli ideali virtuosi e le vie della loro realizzazione. Queste comunità offrono molte possibilità di creare una varietà di relazioni, alle volte molto profonde, che hanno un notevole valore per la maturazione nelle virtù sociali.

Il problema dell'educazione morale non può essere affrontato esclusivamente dalle famiglie e dalle comunità di religione. B. Sichel afferma che esso dipende anche dalla più generale e vasta politica sociale. Se le società vogliono che le comunità costitutive introducano i bambini nel mondo morale, devono chiedersi quale politica sociale può sostenere queste comunità e garantirne la sopravvivenza. D'altra parte le comunità devono considerare questa politica sociale come una protezione e un appoggio dell'autonomia individuale<sup>60</sup>. La realizzazione della vita buona richiede la libertà della persona e una capacità di valutare criticamente, di fare le scelte e decidere sul suo agire. Anche le comunità della famiglia e di religione hanno bisogno di uno spazio di libertà e di autonomia per il loro funzionamento. Tra i suoi diversi compiti, la società politica ha anche quello di garantire una libera, giusta e pacifica convivenza delle diverse comunità. La legge dello Stato non ha la possibilità di portare avanti una completa educazione alle virtù:

---

<sup>57</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 299.

<sup>58</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 144.

<sup>59</sup> Erikson E.H., *The Roots of Virtue*, in HUXLEY J. (a cura di), *Humanist Frame*, New York, Harper & Brothers, 1961, 145-165, cit. in SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 145.

<sup>60</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 138.

questo è compito delle comunità e delle famiglie, ma la società politica attraverso le sue leggi deve garantire che ci sia questa possibilità.

Oggi è forse difficile sostenere l'antica tesi aristotelica che la legge deve mirare alla formazione della virtù. Tanto più che già S. Tommaso non attribuiva grande valore al ruolo della legge umana nella formazione alla virtù. Secondo lui, essa è capace al massimo di influire sugli atti esteriori, non sugli atti interiori che sono i più importanti nella vita virtuosa. Tuttavia, le comunità politiche, garantendo giustizia e pace, assicurano, per quanto si riferisce alla loro parte, quelle condizioni che favoriscono al loro interno lo sviluppo di comunità più adatte ad educare alle virtù. Perciò Abbà afferma che la legge non è estranea alla virtù e garantisce le condizioni indispensabili per la vita delle diverse comunità di virtù<sup>61</sup>.

## 12. Il ruolo della scuola

L'educazione morale nella società dipende dalla moltitudine degli sforzi delle diverse istituzioni, associazioni e comunità. B. Sichel mostra le posizioni di alcuni autori che si riferiscono in modo particolare alla funzione della scuola<sup>62</sup>. Essi sostengono che l'obiettivo dell'educazione morale nella scuola si differenzia da quello delle comunità di provenienza. Le scuole educano alla giustizia, all'onestà, ai diritti e agli interessi dei gruppi più ampi. L'educazione morale nelle scuole esige perciò una struttura e una forma diverse da quelle delle comunità di provenienza. Altri sostengono che ci deve essere un muro che separi le scuole pubbliche dalle comunità e l'insediamento nelle comunità dall'educazione morale nelle scuole. Altri ancora, che le scuole devono concentrarsi soltanto sull'astratto ragionamento morale, sui principi formali e sulle capacità di costruire il giudizio morale non essendo tanto importante il contenuto delle decisioni quanto piuttosto la giustificazione del giudizio. Gli avvocati di queste posizioni affermano che l'educazione che fornisce questo ragionamento non entra in conflitto con i valori fondamentali delle comunità, ma pone la morale comune in un contesto più ampio<sup>63</sup>.

B. Sichel sostiene, da parte sua, che i principi morali troppo generali rappresentano un tipo di etica non accettabile dalle comunità. L'educazione morale che si basa su questi principi, invece di essere neutrale in riferimento al contenuto e alle decisioni morali, spesso è distruttiva per la vita delle comunità. D'altra parte, l'educazione morale che si basa soltanto sui principi del ragionamento morale e prescinde dai contenuti delle decisioni morali, è deficiente per quelli che non avevano

---

<sup>61</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 301.

<sup>62</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 148.

<sup>63</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 149; per le argomentazioni che contestano il ruolo specifico della scuola nell'educazione morale si veda in PELLERREY M., *Educazione morale, educazione sociale, educazione del carattere: i compiti della scuola*, in «Orientamenti Pedagogici», 1995, vol. 42, 228.

la possibilità di crescere nelle comunità che abbiamo chiamato costitutive. Lo sviluppo del ragionamento morale astratto o della neutralità morale è da rifiutarsi come impostazione dell'educazione morale nella scuola. Sichel propone dunque un'altra strada. La scuola deve essere ponte tra la famiglia e la società<sup>64</sup>. Per ricostruire il legame tra scuola e comunità sono state elaborate diverse proposte: quelle con programmi del servizio pubblico con obiettivo di coinvolgere gli studenti nella responsabilità per chi nella società ha bisogno di aiuto: ammalati, portatori di handicap e altri ancora. Ci sono poi i programmi di educazione civica che hanno come obiettivo lo sviluppo della coscienza del bene comune.

Sichel conferma che nelle scuole che sono frequentate dagli studenti di diverse comunità ci sono differenze nella morale e nelle eccellenze morali degli studenti. Essa sostiene però che questo non significa che non ci sia accordo circa gli standard morali, i comportamenti morali e gli ideali morali. Accenna per questo alla necessità dell'incontro tra genitori e educatori per constatare dove questo accordo esiste. Le comunità, i genitori e le scuole devono diventare partner nel dialogo. Se non c'è questo dialogo, le scuole corrono il rischio di mantenere per se stesse il primato di programmazione e i genitori diventano un'opposizione che combatte contro le decisioni non accettabili sull'educazione morale dei loro figli<sup>65</sup>. Sichel mette in rilievo anche alcune funzioni svolte dalle comunità scolastiche. Esse possono essere, per esempio, luoghi per sperimentare le esperienze della vita di comunità per quelli che mai hanno avuto una qualche esperienza della comunità primaria. Le scuole devono, in questo caso, trasmettere le eccellenze morali appropriate.

Un'altra funzione consiste nel fornire un ambiente adatto dove continuare la crescita e lo sviluppo delle eccellenze morali di quelli che già inizialmente possiedono una appropriata fondazione di queste eccellenze. La strada per svolgere queste responsabilità consiste nel cercare di essere comunità e non soltanto istituzione.

Questa è anche la raccomandazione che faceva J. Dewey. La comunità scolastica non è una comunità che ha soltanto caratteristiche democratiche. La comunità che qui si raccomanda possiede eccellenze morali, valori, propri simboli, riti, eroi, celebrazioni, tradizioni, storia e radici che fanno sì che la scuola diventi un luogo dove si forma l'identità degli studenti. Con queste caratteristiche la scuola non è più un'istituzione burocratica o un gruppo di individui comunque, ma può essere quella che abbiamo chiamato prima una comunità costitutiva<sup>66</sup>. Una tale comunità deve avere alcune caratteristiche che sono proprie delle comunità primarie. È bene quando ci sono cerimonie che sottolineano in modo particolare l'entrata dei nuovi membri nella comunità scolastica, che si faccia notare ai nuovi allievi che sono accettati e accolti con simpatia dagli altri più avanzati nella vita scolastica.

---

<sup>64</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 150.

<sup>65</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 153.

<sup>66</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 157.

Le diverse comunità nella società hanno le loro storie, le loro radici e tradizioni, alcune delle quali sono “ufficiali”, alcune altre invece fanno parte delle tradizioni trasmesse alle nuove generazioni. Le tradizioni includono storie che alle volte non portano informazioni fattuali sulla comunità, ma rappresentano i valori e le eccellenze morali ereditati dalla comunità. La comunità scolastica può approfittare di questo forte veicolo per trasmettere ai nuovi membri le idee comuni e le eccellenze morali. Diversi simboli, riti e celebrazioni portano contenuti e significati conosciuti soltanto dai membri delle comunità e offrono agli studenti e agli insegnanti sensazioni ed emozioni della loro appartenenza alla comunità stessa. Questi simboli e queste celebrazioni scolastiche si inseriscono spesso nelle celebrazioni della società più grande o delle comunità esistenti nell’ambiente vicino alla scuola.

Parallelamente al significato della comunità per i processi dell’educazione alla virtù nella scuola, vari autori mettono in rilievo anche l’importanza del curriculum. Noi intenderemo per curriculum un’organizzazione e pianificazione intenzionale dei contenuti e processi didattici ed educativi. Altre definizioni di curriculum, come quella di Ralph W. Tyler, dicono che esso è la formulazione delle finalità educative, delle esperienze dirette e indirette adatte a raggiungere queste finalità, il modo di organizzare l’azione educativa e le possibilità di verifica sul raggiungimento delle finalità. Per A.V. Kelly un curriculum è invece “l’insieme di tutto l’apprendimento programmato e sviluppato dalla scuola, sia che si svolga individualmente o in gruppo o fuori dalla scuola stessa”<sup>67</sup>.

Indipendentemente da come definiamo il curriculum scolastico, appare vera l’affermazione di William H. Schubert che ogni curriculum all’interno della scuola forma il carattere degli studenti<sup>68</sup>. A parte i curricula, che sono costruiti per influire esplicitamente sul carattere, Schubert sostiene anche che ogni esperienza educativa all’interno della scuola modifica in certo modo i tratti della persona e influisce sulla prospettiva circa che cosa è degno di fare o di essere. Se quindi gli educatori intenzionalmente cercano di influire sul carattere degli studenti e sul loro agire, gli interventi di questo tipo dovrebbero scaturire dal curriculum per l’educazione del carattere. Se il curriculum non è etichettato con il titolo educazione del carattere questo influsso accade ugualmente attraverso il così detto curriculum nascosto o implicito. Questo curriculum viene dato dall’atmosfera generale vissuta, dai comportamenti dei docenti e dei dirigenti, dal sistema di relazioni personali e istituzionali<sup>69</sup>.

Un altro autore, Kevin Ryan, sostiene che le scuole, aiutando gli studenti a sviluppare il buon carattere e “la capacità di conoscere, di amare e di fare il bene”, de-

---

<sup>67</sup> Le definizioni del curriculum sono state prese da PELLERAY M., *Progettazione didattica. Metodi di programmazione educativa scolastica*, Torino, Società Editrice Internazionale, 1995, 23-28.

<sup>68</sup> Cfr. SCHUBERT W.H., *Character Education from Four Perspectives on Curriculum*, in MOLNAR A. (a cura di), *The Construction of Children’s Character*, Chicago, Illinois, The National Society for the Study of Education, 1997, 17.

<sup>69</sup> Cfr. PELLERAY M., *Educazione morale, educazione sociale, educazione del carattere: i compiti della scuola*, in «Orientamenti Pedagogici», 1995, vol. 42, 228.

vono innanzitutto contribuire al loro sapere circa che cosa è il bene. Certamente non tutta la conoscenza e non tutte le abilità definite nel curriculum contribuiscono direttamente a questo sapere e a come formare il buon carattere. Molte materie però e i temi delle lezioni di lingue o dei corsi di tipo sociale sono pieni di messaggi di tipo morale. Le storie, gli eventi e i personaggi storici, insegnati nelle scuole, sono strumenti per comprendere che cosa significa essere (o non essere) persona di buon carattere<sup>70</sup>.

Anche K. Ryan afferma che oltre il curricolo formale grande ruolo ha il “curricolo nascosto”, *hidden curriculum* e cioè tutta l’istruzione personale e sociale non diretta e non formale che i partecipanti alla vita scolastica ricevono. Molti dei più profondi messaggi e interventi educativi sono comunicati appunto attraverso questo curricolo. Ryan asserisce che se lo spirito di onestà, lealtà e giustizia penetra ogni angolo della scuola, i bambini impareranno ad essere onesti, leali e giusti. Attraverso gli atteggiamenti di servizio da parte degli insegnanti, degli amministratori e degli studenti più adulti, gli studenti saranno educati ad essere anche disponibili al servizio degli altri.

La letteratura sul curricolo nascosto indica che anche senza un’evidente intenzione, molti messaggi sono portati e comunicati attraverso le strutture e i processi delle istituzioni e attraverso le esperienze dell’apprendimento non diretto e non formale, fuori dell’istituzione<sup>71</sup>. Questo accade sicuramente nella scuola. Non si possono quindi sottovalutare i messaggi del curricolo nascosto perché anche essi sono moralmente significativi per la formazione del carattere. Per raggiungere i fini desiderati dai processi dell’educazione del carattere non basta concentrarsi quindi sul curricolo ufficiale, ma bisogna tenere presenti gli influssi di tutti e due i curricoli, di quello intenzionale e di quello nascosto.

### 13. L’educazione morale secondo le fasi dello sviluppo

Parlando dell’educazione del carattere e dell’educazione alla virtù, Abbà dimostra l’impossibilità di mantenere la teoria dello sviluppo morale di Kohlberg; afferma che questa teoria innanzitutto è incompatibile con la filosofia morale che si rifà a S. Tommaso<sup>72</sup> e richiama qui le critiche mosse alla teoria di Kohlberg da due autori: B. Sichel e E. Simpson. B. Sichel critica la teoria di Kohlberg quando afferma che la forma del ragionamento morale può essere separata dal suo contenuto.

---

<sup>70</sup> Cfr. RYAN K., *Mining the Values in the Curriculum*, in «Educational Leadership», 1993, vol. 51, 16.

<sup>71</sup> Al riguardo si veda SCHUBERT W.H., *Character Education from Four Perspectives on Curriculum*, in A. MOLNAR (Ed.), *The Construction of Children’s Character*, Chicago, Illinois, The National Society for the Study of Education, 1997, 17-30; GIROUX H.A. - PURPEL D. (a cura di), *The Hidden curriculum and Moral Education*, Berkeley, McCutchan, 1981.

<sup>72</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 317.



Secondo Sichel la forma del ragionamento morale si adatta al contenuto e varia con esso. La teoria di Kohlberg trascura il rapporto tra ragionamento morale e pratica morale. Un dilemma morale non è solo un problema intellettuale, ma coinvolge il carattere e le emozioni<sup>73</sup>. A questa critica Simpson aggiunge l'affermazione che lo sviluppo morale non è soltanto di tipo cognitivo, ma è prima ancora emotivo. Secondo lui, il ragionamento morale suppone la percezione emotiva dei beni umani per i quali abbiamo un naturale interesse<sup>74</sup>.

Le critiche qui riportate eliminano quindi la teoria dello sviluppo morale di Kohlberg come non utile alla spiegazione del processo della formazione alla virtù e del carattere. Abbà afferma che la filosofia tomista dispone di uno strumentario concettuale che le consente di spiegare lo sviluppo morale in modo adatto. Indica inoltre le linee secondo cui deve procedere una spiegazione dello sviluppo morale che si ispira alla filosofia morale che abbiamo esposto. Prima di tutto definisce lo sviluppo come emergenza di nuove funzioni affettive e cognitive a partire da inclinazioni naturali presenti sia nella ragion pratica, sia negli appetiti. Poi distingue tra sviluppo psicologico, che avviene per necessità naturali, e sviluppo morale, che avviene solo con l'esercizio di atti volontari.

In base ai criteri della teoria dello sviluppo che si rifanno a S. Tommaso distingue nel corso dello sviluppo morale dell'uomo la fase prerazionale e quella razionale. Abbiamo già detto che l'educazione morale inizia nella fase prerazionale, ancora prima dell'uso di ragione, applicandosi all'affettività passionale e alla cogitativa in essa operante, che sono il principio di comportamento in questa prerazionale. La fase razionale si sviluppa in due fasi: fase previrtuosa e fase virtuosa. Nella fase previrtuosa il soggetto agisce in base alle ragioni corrette *secundum rationem rectam*, ma ancora in modo imperfetto e difettoso. Il suo carattere non contiene tutte le virtù richieste per vivere bene, e quelle che ci sono non sono ancora formate secondo prudenza. Di conseguenza il soggetto può compiere errori circa la regola morale. I costumi e le norme della comunità locale e della più ampia società sono la regola predominante di condotta.

Nella fase della vita virtuosa, in ragione della connessione di tutte le virtù morali con la prudenza, lo "sviluppo morale"<sup>75</sup> non è più possibile. Abbà sostiene che sono possibili soltanto una crescita e un adattamento evolutivo. Di progresso nella vita virtuosa si può parlare solo in quanto la virtù, grazie alla ripetizione degli atti, si radica sempre più nelle facoltà appetitive in cui ha sede e le inclina nella propria direzione, attenua la sua indeterminatezza ed elimina le inclinazioni contrarie. Grazie alla prudenza si può parlare anche di un adattamento evolutivo nella vita virtuosa. Uno stesso compito, restando identico, con l'età della vita può crescere in

---

<sup>73</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 195-199.

<sup>74</sup> Cfr. SIMPSON E., *Good Lives and Moral Education*, New York - Bern - Frankfurt am Main - Paris, Peter Lang, 1989, 127-139.

<sup>75</sup> Il significato del termine "sviluppo morale" proviene qui dalla filosofia tomista e non può essere confuso con i significati di altre teorie filosofiche e psicologiche.

complessità, può essere svolto in contesti diversi. Qui la prudenza può aver bisogno di aiutarsi per esempio con una scienza morale. Gli scopi virtuosi, anche in contesti diversi, restano gli stessi, non si alterano. La capacità del virtuoso di poter trovare l'azione giusta corrispondente agli scopi virtuosi e ai particolari della situazione può essere designata col termine di "autonomia". Abbà, invece di parlare di autore autonomo, per evitare ambiguità e confusione nella filosofia che egli segue con la teoria etica del discorso e con le teorie morali autonome e della ragione creatrice, preferisce parlare qui di "autore volontario". L'esercizio delle virtù richiede però vigilanza e impegno. La vita virtuosa esiste nell'individuo a modo di *habitus* e non di natura, per cui la precarietà e la fragilità possono presentarsi sempre. La pratica educativa comunque non è una autoeducazione continua. Se l'educazione morale mira a formare il carattere e le virtù, e ci riesce, la vita diventa l'esercizio delle virtù e l'educazione cessa. Se l'educazione non riesce, la vita resta previrtuosa e si può influire su di essa, non più con gli atti di natura educativa ma, al massimo, con gli atti di consulenza, di soccorso morale o di costrizioni legali.

#### **14. L'insegnante e l'educazione del carattere**

Sichel mette in rilievo la relazione che esiste tra le dimensioni morali del ruolo che gli insegnanti svolgono e il loro carattere personale. Sostiene poi che il carattere morale della persona deve controllare il ruolo e le sue attuazioni. Questa asserzione non vuol dire che ci sia sempre armonia e non si verifichino conflitti tra il carattere e il ruolo. A volte, le persone non accettano alcuni ruoli perché questi richiedono comportamenti morali da loro non accettabili. Appartengono a questa categoria per esempio quelli del poliziotto, del militare, a volte anche quelli dello scienziato (vedi genetica, bomba atomica)<sup>76</sup>. A volte però l'agente morale scopre che alcune delle eccellenze ereditate hanno sfumature che devono essere modificate. Si decide in questi momenti di modificare anche il carattere. Per ragioni ovvie, coloro che svolgono ruoli pubblici (per esempio politici, insegnanti) e accettano certe professioni devono fare dei compromessi perché la loro attività riguarda un grande numero di persone non conosciute che aderiscono a quadri di valori diversi.

Possiamo porre una domanda: quale forma di educazione deve intraprendere la scuola se il carattere e anche i ruoli dei soggetti morali sono importanti? Deve la scuola concentrarsi sui ruoli? O deve occuparsi del carattere morale sperando che questo fornirà modi per risolvere i dilemmi posti dai vari ruoli? B. Sichel risponde che né l'uno né l'altro aspetto può essere escluso, ma che ambedue gli aspetti devono essere presi in considerazione. Certamente l'enfasi e le modalità devono dipendere dal livello degli studenti e dai contesti. Ma già nella scuola elementare

---

<sup>76</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 232.

esiste la nozione di ruolo che entra nel processo di educazione morale attraverso l'attività dell'insegnante e dello studente<sup>77</sup>. Gli studenti apprendono che nelle istituzioni sociali i ruoli sono strutturati e svolti in una certa maniera. Per esempio, secondo il modello autoritario dell'insegnante, lo studente acquista più di ciò che l'immagine dell'insegnante manifesta. Il portamento e il rispetto di questo modello richiedono una indiscutibile accettazione per ragioni di potere e di autorità. D'altra parte, il modello democratico del ruolo insegnante-studente mirerà a educare gli studenti più autodisciplinati. Concludiamo quindi che i tipi di ruoli che gli studenti vedono e vivono nella scuola forniscono loro i modelli per svolgere in futuro altri ruoli e altre relazioni con le persone.

La relazione tra il carattere e le dimensioni morali del ruolo è presentata da B. Sichel più dettagliatamente sull'esempio del ruolo dell'insegnante e sulla base del concetto di pratiche di A. MacIntyre. Questi considera l'insegnamento come una pratica, che richiede dall'insegnante il possesso delle virtù attraverso cui essa può essere portata allo stato di eccellenza. Solo così il soggetto morale, in questo caso l'insegnante, realizza e raggiunge i beni interni alla pratica dell'insegnamento<sup>78</sup>. Sichel sostiene che due serie di virtù devono definire la vita morale dell'insegnante: quelle che chiameremo personali e che descrivono l'insegnante come agente morale, e quelle che sono intrinsecamente legate alla professione dell'insegnante. B. Sichel afferma anche che nessun corso fatto su come risolvere i problemi morali dell'insegnamento, dell'astratto ragionamento morale, delle tecniche di soluzione dei problemi, può preparare adeguatamente l'insegnante al suo essere agente morale nella scuola. Soltanto il carattere morale ben formato e le virtù personali e professionali lo rendono capace di affrontare adeguatamente tutto ciò che richiede l'ambiente umano e morale della scuola<sup>79</sup>.

## 15. Principi per la progettazione di un curriculum di educazione morale

Sulla base degli studi di natura filosofica riferibili all'impostazione aristotelica e alla sua interpretazione dovuta a A. MacIntyre, a B. Sichel, a G. Abbà, si possono tracciare alcuni principi di qualità che consentono una progettazione e valutazione dei curricula di educazione del carattere o di educazione morale nella scuola. I principi in sintesi sono i seguenti: 1) l'educazione del carattere ha luogo in una comunità che vive all'interno di una tradizione di ricerca morale; 2) l'educazione del ca-

---

<sup>77</sup> Un'interessante elaborazione della specificità della professione dell'insegnante e una proposta di tre aree proprie dell'azione di insegnamento che influiscono sulla crescita morale dell'allievo sono: 1) lo spirito di ricerca, la conoscenza e la competenza, 2) il prendersi cura e il dedicarsi agli altri, 3) la libertà e la giustizia (cfr. PELLERREY M., *Su alcune dimensioni morali dell'azione di insegnamento*, in «Orientamenti Pedagogici», 1992, vol. 39, 750, 752).

<sup>78</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, London, Duckworth, 1985, 178.

<sup>79</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 238.

rattere è mirata alla vita buona e alla sua finalità fondamentale; 3) l'educazione del carattere si basa sulla struttura narrativa della vita umana; 4) l'educazione del carattere si basa sulla partecipazione alle "pratiche"; 5) l'educazione del carattere si basa su un esplicito insegnamento morale; 6) l'educazione del carattere si basa sullo sviluppo degli abiti.

15.1. *L'educazione del carattere ha luogo in una comunità che vive all'interno di una tradizione di ricerca morale*

La giustificazione del criterio si trova nelle teorie degli Autori citati. Sono le comunità che possiedono certe caratteristiche a fornire le condizioni necessarie affinché le finalità fondamentali dell'esistenza umana possano essere scoperte e perseguite dai soggetti morali. B. Sichel, rispondendo alla domanda: "che cosa deve essere incluso in una teoria dell'educazione del carattere", si riferisce all'antica realtà comunitaria descritta con il termine "*oikos*". Questo termine significa casa, famiglia allargata o quello che noi chiamiamo comunità. Attraverso l'appartenenza a un certo "*oikos*", la persona si inseriva in un ben definito mondo morale proprio di una comunità. Il mondo di un particolare "*oikos*" aveva sempre il suo posto nell'universo più largo e cioè in un ambiente storico, culturale e religioso.

B. Sichel nota che oggi esistono diverse comprensioni di quello che si trova sotto il termine di "comunità" e non tutte le forme comunitarie create oggi da diversi gruppi, istituzioni o associazioni di persone sono quelle che offrono le condizioni sufficienti per lo sviluppo delle virtù e del carattere morale della persona. L'autrice afferma che la forma più adatta per i processi dell'educazione morale è quella che contiene le caratteristiche della "comunità costitutiva". È la comunità all'interno della quale i membri generano la loro identità, scoprono chi sono e diventano soggetti morali<sup>80</sup>.

Ogni esperienza morale comincia con l'insediamento in una comunità primaria. Questa comunità offre una intuitiva visione del bene e della vita morale. I bambini ottengono una comprensione della morale non ancora articolata, senza averne la consapevolezza<sup>81</sup>. L'individuo, circondato dai membri della comunità e incorporato e partecipe della sua vita morale attraverso l'imitazione apprende prima abilità esemplari e comportamenti morali e impara a riconoscere gli ideali rispettati. Lungo il processo della maturazione gli viene insegnato e corretto dai membri della comunità quanto è necessario. Attraverso queste esperienze il soggetto acquista le conoscenze, la comprensione, gli abiti e le sensibilità necessarie per appartenere alla vita della comunità. L'insediamento nella vita morale della comunità si raggiunge prima di tutto attraverso la partecipazione e l'impegno. Le istituzioni che mirano a formare le virtù e il carattere morale nel nostro caso, sono le

---

<sup>80</sup> SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 125.

<sup>81</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 138.

scuole. Sicuramente esse non riescono a creare comunità con tutte le caratteristiche che hanno le comunità costitutive. Devono collaborare quindi strettamente con le comunità primarie, e cioè con le famiglie e con le comunità costitutive a cui appartengono, approfittando attraverso la collaborazione delle condizioni favorevoli per lo sviluppo delle virtù morali.

Secondo la Sichel la scuola deve essere ponte tra la famiglia e la società<sup>82</sup>. Per costruire questo legame l'autrice presenta diverse proposte: quelle con programmi di servizio pubblico con l'obiettivo di coinvolgere gli studenti assieme ai loro genitori nella responsabilità per chi nella società ha bisogno di aiuto. Ci sono poi i programmi di educazione civica che hanno come obiettivo lo sviluppo della coscienza del bene comune. Sichel conferma che nelle scuole, frequentate dagli studenti di diverse comunità ci sono differenze nella morale e nelle eccellenze morali. Essa sostiene però che questo fatto non significa che non ci sia accordo circa gli standard morali, i comportamenti morali e gli ideali morali. Accenna per questo alla necessità dell'incontro tra genitori e educatori per constatare dove questo accordo esiste. Le comunità, i genitori e le scuole devono diventare partner nel dialogo<sup>83</sup>.

Secondo Sichel le comunità scolastiche possono essere anche luoghi per sperimentare le esperienze della vita di comunità con quelli che mai hanno avuto una qualche esperienza della comunità primaria. Con quelli invece che già inizialmente possiedono una appropriata fondazione di eccellenze morali le scuole devono fornire un ambiente adatto dove continuare la crescita e lo sviluppo. La via per giungere a queste responsabilità consiste nel cercare di essere comunità e non soltanto istituzione. Questa è anche la raccomandazione fatta una volta da J. Dewey. La comunità che qui si raccomanda possiede eccellenze morali, valori, propri simboli, riti, eroi, celebrazioni, tradizioni, storia, e radici che fanno sì che la scuola diventi un luogo dove si forma l'identità degli studenti. Con queste caratteristiche la scuola non è più un'istituzione burocratica o un gruppo di individui comunque, ma può avvicinarsi a quella che abbiamo chiamato una comunità costitutiva<sup>84</sup>. È bene quindi che ci siano cerimonie che sottolineano in modo particolare gli eventi significativi della vita comunitaria, come per esempio l'entrata dei nuovi membri, anniversari, o ricordi dei personaggi modelli.

Le diverse comunità, inserite nella società, hanno le loro storie, le loro radici e le tradizioni. La comunità scolastica può approfittare di tutto questo per trasmettere ai nuovi membri le idee comuni e le eccellenze morali. Diversi simboli, riti e celebrazioni portano contenuti e significati ed offrono agli studenti sensazioni ed emozioni a motivo dell'appartenenza alla comunità. Il significato della comunità per i processi di formazione della virtù e del carattere morale viene sottolineato anche da MacIntyre. Spiegando questa affermazione egli sottolinea che la ricerca del bene e

---

<sup>82</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 150.

<sup>83</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 153.

<sup>84</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 157.

della finalità esistenziale incomincia per ogni soggetto tramite l'appartenenza ad una particolare comunità. È appunto la tradizione di una particolare comunità che fornisce ai soggetti i criteri per la ricerca della vita buona e della sua finalizzazione<sup>85</sup>. MacIntyre afferma che un soggetto non è mai in grado di ricercare il bene e tale finalità da solo, in quanto individuo isolato. Ugualmente per l'esercizio delle virtù. La visione narrativa dell'io implica che la storia della vita del soggetto sia sempre inserita nel presente e nella storia di quelle comunità da cui egli trae la sua identità. È qui che si rivela anche come fondamentale il fenomeno narrativo dell'inserimento: la storia della vita di ogni soggetto così come la storia di una pratica è inserita sempre in un contesto sociale di una comunità e nelle storie più vaste delle tradizioni. Le comunità di tradizione, cui MacIntyre si riferisce, non sono le società politiche moderne, ma le comunità particolari, di religione o di professione, che vivono all'interno delle moderne società liberali. È in quelle comunità che egli scopre la possibilità di una ricerca morale.

M. Pellerey afferma che la forza interiore del soggetto morale per agire virtuosamente non è soltanto un dono, ma una conquista. È un vero e proprio apprendistato. E, come ogni apprendistato, esso implica in primo luogo la possibilità di osservare direttamente e attraverso forme mediate modelli di comportamento a cui ispirarsi. Modelli che sono tanto più influenti, quanto più segnati da un rapporto affettivo<sup>86</sup>. E sono proprio gli insegnanti e gli educatori chiamati negli ambienti scolastici a fare da modelli di vita virtuosa. Essi svolgono appunto il ruolo di causa esemplare quando cercano di costruire un ambiente educativo nel quale gli allievi possono percepire direttamente che cosa significa agire moralmente. Mostrano il modo in cui essi stessi conducono la propria vita. Mostrano in concreto modelli di comportamento morale, inizialmente forse solo imitati, ma in seguito capaci di influenzare in maniera profonda e duratura la condotta e le scelte personali degli allievi<sup>87</sup>.

## 15.2. *L'educazione del carattere è mirata alla vita buona e alla sua finalità fondamentale*

Secondo MacIntyre, considerare la vita come unità narrativa significa anche riconoscere il suo carattere teleologico. Noi viviamo il presente, sia individualmente che nella relazione con gli altri, sempre nella luce di una certa concezione del fu-

---

<sup>85</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 223.

<sup>86</sup> Cfr. PELLEREY M., *Volli, sempre volli, fortissimamente volli. La rinascita della psicologia della volontà*, in «Orientamenti Pedagogici», 1993, vol. 40, 1015; a questo proposito c'è un interessante contributo di Dreyfus H. e S., che fornisce un concetto dei vari stadi attraverso cui l'apprendista passa durante l'apprendistato morale, cfr. DREYFUS H.I. - DREYFUS S.E., *What is morality? A phenomenological account of the development of ethical expertise*, in RASMUSSEN D. (a cura di), *Universum vs. Communitarism. Contemporary debates in ethics*, Cambridge-Massachusetts, MIT Press Edition, 1990, 237-264.

<sup>87</sup> Cfr. PELLEREY M., *Su alcune dimensioni morali dell'azione di insegnamento*, in «Orientamenti Pedagogici», 1992, vol. 39, 749.

turo possibile. In questo futuro alcune possibilità ci attraggono per andare avanti e altre ci fermano; alcune sembrano già precluse e altre inevitabili. Nessuno quindi vive il presente che non sia informato da una certa immagine di futuro, del futuro che si presenta sempre nella forma di un *telos* – o di una varietà di fini e di traguardi – verso i quali noi riusciamo o non riusciamo a muoverci nel presente<sup>88</sup>. Il concetto di *telos* umano garantisce che la vita può essere considerata come un tutto con una sua identità e continuità narrativa. Secondo questo Autore il *telos*, che conferisce unità alla vita, non è determinato in modo completo fin dall’inizio, è da ricercare continuamente. La ricerca della vita buona viene sostenuta dalle virtù che nello stesso tempo rendono buona la vita proprio in quanto essa è ricerca di vita buona<sup>89</sup>.

Questa caratteristica della vita umana suscita domande e implicazioni che devono essere prese in considerazione nel processo educativo. Bisogna rispondere alla domanda: su quale futuro mai il soggetto morale in questo processo dovrebbe progettarsi? Sicuramente non ogni concezione del fine umano sarà coerente con la concezione della vita umana delineata da noi nei passi precedenti. Un'altra domanda potrebbe riguardare le modalità con cui un soggetto morale trova i dati necessari per costruirsi un'immagine del proprio futuro verso cui dirigere la vita. MacIntyre intende le virtù tra l'altro “come quelle disposizioni che ci aiutano nella ricerca pertinente del bene, permettendoci di superare i mali, i pericoli, le tentazioni e le distruzioni che incontriamo, e ci forniscono una crescente conoscenza di noi stessi e del bene”<sup>90</sup>. In questo modo si arriva a una prima conclusione circa la vita buona per l'uomo: “la vita buona per l'uomo è la vita dedicata alla ricerca della vita buona per l'uomo, e le virtù necessarie per tale ricerca sono quelle che ci consentono di capire che cosa ancora e che cos'altro sia la vita buona per l'uomo”<sup>91</sup>. Viene richiamata l'idea medioevale dell'uomo che è essenzialmente “in via”<sup>92</sup>. Il fine che egli ricerca è qualcosa il cui raggiungimento può redimere tutto ciò che c'era di errato nella sua vita fino a quel momento. Nella concezione medioevale il raggiungimento del *telos* umano controbilancia tutto il male, anche il male di scelte tragiche, di cui esso era uno degli effetti inevitabili<sup>93</sup>. Il male della scelta tragica viene superato perché questo male non può diminuire il genere di vita che è buona proprio in quanto è dedicata alla ricerca della vita buona. Perciò MacIntyre afferma che gli unici criteri di riuscita o di fallimento per una vita umana considerata come un tutto sono i criteri di riuscita o di fallimento per una ricerca del vero fine umano.

---

<sup>88</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 217.

<sup>89</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 219.

<sup>90</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 218.

<sup>91</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 219.

<sup>92</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 174-175.

<sup>93</sup> Per una più dettagliata informazione sul problema della scelta fra beni antagonisti in una situazione tragica si veda: MACINTYRE A., *After Virtue*, 224.

Dal punto di vista educativo risulta fondamentale creare quell'ambiente e quelle situazioni educative che portano il soggetto a quel punto di sviluppo in cui comincia a portare avanti la propria individuale ricerca di quella che è la vita buona per lui. Bisogna sostenere anche il soggetto nello scoprire e nel considerare i beni interni alle pratiche, le pratiche stesse e tutti i loro atti in rapporto con il vero fine umano. La dottrina tomista, che attribuisce all'educazione grande importanza morale, oltre alla necessità degli interventi educativi umani, dà rilievo particolare anche a quelli che sottolineano l'assoluta necessità dell'intervento di Dio. Poiché le leggi, sia la legge umana che la legge divina e la legge naturale, hanno un'efficacia limitata nell'educazione delle eccellenze morali; per questo è necessaria, come afferma Abbà, l'azione educatrice di Dio attraverso la grazia che agisce sulla vita interiore dell'uomo.

Vediamo ora come è possibile avvicinarsi con la pratica educativa all'ideale delineato da MacIntyre, e come le scuole e i centri educativi, che sono segnati dal pluralismo assiologico, culturale e spesso anche religioso da parte degli studenti, possano garantire le necessarie condizioni educative. Partiamo dal dato di fatto che questo pluralismo all'interno degli ambienti educativi è inevitabile. È poco probabile che si creino comunità scolastiche omogenee dal punto di vista culturale o religioso e, più precisamente ancora, che queste comunità siano omogenee e unificate in modo pienamente cristiano. Questo fatto non può bloccare però gli sforzi educativi circa la formazione della virtù e del carattere, anche quando allo stesso tempo si vuole tenere conto di tutto quello che MacIntyre dice circa il fine umano e la comunità. Prendendo in considerazione gli ambienti scolastici attuali dal punto di vista delle affermazioni di MacIntyre circa il fine umano, sarà forse necessario esaminare dapprima anche soltanto la loro apertura alla realtà trascendente e le condizioni attraverso cui essa può essere garantita. La garanzia stessa che la ricerca del fine umano nel senso macintyriano non è esclusa esplicitamente, deve essere valutata in positivo. Questa condizione appare però fondamentale e come il minimo da cui non si può prescindere.

### 15.3. *L'educazione del carattere si basa sulla struttura narrativa della vita umana*

Il terzo principio, che dal nostro quadro teorico risulta fondamentale per la teoria dell'educazione morale intesa come educazione del carattere, consiste nell'affermazione che la vita umana è di carattere narrativo. Questa affermazione fondamentale nella teoria di MacIntyre significa in primo luogo la storicità dell'esistenza umana. La narrativa nella teoria di MacIntyre è concepita come articolazione razionale dell'esperienza storica, sociale e culturale che il soggetto deve avere per garantirsi la comprensione dell'esistenza propria ed altrui<sup>94</sup>. L'uomo è au-

---

<sup>94</sup> Cfr. MATTEINI M., *MacIntyre e la Rifondazione dell'Etica. La crisi delle ideologie e della morale e il ricupero del finalismo etico come "bene comune"*, Roma, Città Nuova Editrice, 1995, 86, 110.



tore e narratore della propria storia di vita. La sua vita concepita come un tutto, con una sua identità e continuità, ha la sua unità narrativa. Da essa le singole azioni, che hanno un carattere storico, ricavano il loro significato e sono intelligibili per il soggetto stesso e per gli altri<sup>95</sup>. L'esistenza umana è quindi storica perché si svolge nel tempo e perché si manifesta attraverso la narrazione della vita.

Il soggetto morale che si trova nel periodo della crescita deve quindi raggiungere la coscienza che all'interno della propria storia di vita egli non è soltanto attore, ma è anche il suo autore. Ciò che egli è in grado di fare e di dire come attore dipende dal fatto che è sempre anche coautore responsabile delle sue narrazioni e deve intendere quindi le proprie attività come momenti della sua storia reale, come una narrazione messa in atto di cui egli è sempre l'autore e il primo responsabile<sup>96</sup>. MacIntyre dice in modo esplicito: "l'uomo nelle sue azioni e nella sua prassi come nelle sue funzioni, è essenzialmente un animale che racconta storie. È un narratore di storie che aspira alla verità; non lo è essenzialmente, ma lo diventa attraverso la sua storia. Però la questione centrale per gli uomini non riguarda il loro ruolo di autori. Posso rispondere alla domanda: 'Che cosa devo fare?', solo se sono in grado di rispondere alla domanda preliminare: 'Di quale storia o di quali storie mi trovo a far parte?'"<sup>97</sup>.

Seguendo il pensiero di MacIntyre, possiamo affermare che non esiste alcun modo per comprendere qualsiasi società, inclusa la nostra, se non attraverso l'insieme delle storie che fanno parte del suo passato e del presente. Per comprendere i fondamenti e i principi su cui si basa l'educazione morale in qualsiasi società o comunità, non si può prescindere quindi dalle narrazioni che riportano le loro storie<sup>98</sup>. Johannes A. Ven afferma che nel corso delle nostre interazioni con i contemporanei, con i predecessori e con i successori, la lingua, come strumento di narrazione, ha un ruolo chiave nella formazione del carattere e le storie che le persone raccontano di se stesse sono decisamente centrali per la formazione del carattere<sup>99</sup>. Attraverso il conoscere e il partecipare ai racconti delle storie, sia come agente attivo che passivo ascoltatore, le narrazioni possono stimolare il cambiamento del carattere. Possono infatti far riscoprire alcune sue dimensioni sospese e trasformarne altre.

MacIntyre definendo la sua concezione particolare della virtù spiega anche il concetto concomitante di soggettività (*selfhood*) e il concetto di un io (*self*) la cui unità risiede nell'unità di una storia di vita vissuta e narrata<sup>100</sup>. Egli lega il concetto di identità personale al concetto di azione, che è sempre un episodio della storia della persona. Nel contesto dell'educazione questo concetto narrativo della sogget-

---

<sup>95</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 133.

<sup>96</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 215.

<sup>97</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 216.

<sup>98</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 216.

<sup>99</sup> Cfr. VEN J.A., *Formation of the Moral Self*, Grand Rapids, Michigan/Cambridge, B. Eerdmans Publishing Co., 1998, 358.

<sup>100</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 205.

tività richiede, da un lato, che ciascun “io” sia quello che gli altri possono ritenere che sia nel corso della sua storia vissuta che va dalla nascita alla morte. Ciascun “io” deve essere quindi il soggetto responsabile di una storia vissuta che è sua e non quella di un altro. L’altro lato della soggettività narrativa è correlativo al primo. Ciascun “io” non è soltanto responsabile, ma è anche uno che può sempre interrogare gli altri circa la loro responsabilità e può metterli in questione. Ciascun “io” fa parte della storia di altri come essi fanno parte della sua storia. Perciò senza la responsabilità sua e degli altri la serie di eventi che costituiscono tutte le narrazioni non potrebbe aver luogo. Senza questa stessa responsabilità le narrazioni sarebbero prive di quella continuità necessaria a rendere intelligibile sia le narrazioni che le azioni che le costituiscono.

Seguendo il filo di questo pensiero possiamo affermare che l’identità del soggetto morale non può essere formata indipendentemente e separatamente dalle narrazioni di storie di cui il soggetto fa parte con la propria vita. La soggettività non può essere costruita neppure senza i tentativi di assumere la responsabilità della propria storia di vita che sta nell’interazione con le storie degli altri<sup>101</sup>. Se un soggetto morale chiede: “che cosa è bene per me?”, significa che egli chiede come può vivere nel modo migliore questa sua unità narrativa e portarla a compimento in vista del fine della vita. Se chiede invece: “che cos’è il bene per l’uomo in genere?”, significa che egli cerca insieme ad altri soggetti che cosa devono avere in comune tutte le risposte alla domanda precedente<sup>102</sup>. Spiegando il concetto dell’identità personale, che è legato al concetto di azione, non si può prescindere dai contesti, dalle storie e dalle tradizioni in cui il soggetto è inserito. Per contesto sociale (*setting*) MacIntyre intende una situazione, oppure ciò che egli chiama “pratica”. Il contesto ha una storia al cui interno sono collocate le storie dei singoli soggetti. Senza il contesto la storia del soggetto individuale sarebbe inintelligibile. Il legame tra l’esistenza del soggetto e il contesto storico e sociale è quindi intrinseco.

L’intenzionalità dell’azione umana implica la presenza di un *telos*, che non può essere fornito che dal contesto sociale<sup>103</sup>. Questo richiede che per la formazione e la crescita effettiva della soggettività morale dell’educando bisogna fornirgli un ambiente di persone appropriate. Entrando in relazione profonda con loro e partecipando alle loro attività, ai lavori, alle celebrazioni, alle tradizioni egli avrà la possibilità di imparare e di vivere quello che fa da fondamento assiologico della tradizione di cui per nascita ed educazione fa parte. Il modo di concepire la vita umana come una unità narrativa ha, come abbiamo già accennato, le sue implicazioni nei processi educativi. La scoperta di base di MacIntyre che nelle culture del mondo antico il mezzo principale dell’educazione morale era il racconto di storie sugli eroi

---

<sup>101</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 218.

<sup>102</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 219.

<sup>103</sup> Cfr. MALETTA S., *L’etica tra storie e teorie. La narrazione nel pensiero di Alasdair MacIntyre*,

e sui santi può essere uno degli stimoli per cercare oggi le vie dell'educazione del carattere. Abbiamo mostrato che raccontare storie o la storia in genere può avere un valore educativo non soltanto nel senso della trasmissione delle informazioni sul passato, ma anche, e forse prima di tutto, nel senso formativo.

Le storie delineano le forme sulle quali l'educando può fare affidamento per conoscere cosa deve fare, cosa gli accadrà e quali conseguenze ci saranno per la sua ulteriore credibilità e per un suo posto nel mondo. Le storie e i racconti sono quindi azioni che modellano e costruiscono relazioni, mettono ordine tra le scelte e prefigurano le conseguenze. Essi strutturano le modalità con le quali l'educando sceglie che cosa fare e rendono possibile la rivalutazione di ciò che ha già fatto; collocano la sua morale nel tempo e nel contesto, in relazione con altre persone, a prescindere dalle quali essa non avrebbe senso. Tenendo conto del fatto che l'educando non è solo partecipe passivo della storia raccontata ma è anche coautore della storia che sta accadendo, riportiamo una spiegazione fatta da J.M. Day<sup>104</sup>, e riguardante l'attualità del termine *authoring* e cioè "dell'essere autore di". Questa spiegazione descrive come si sviluppa la dimensione morale dell'intelletto.

Il momento in cui l'essere umano comincia ad esprimersi liberamente, parlando o scrivendo, è l'inizio del suo essere autore. Le modalità secondo le quali diventiamo autori della nostra vita hanno molto a che fare con ciò che pensiamo, con ciò che sentiamo e con ciò che facciamo. Ciò che pensiamo invece e come lo pensiamo ha origine nell'attuale contesto storico delle relazioni e delle interazioni sociali. Le relazioni con gli altri invece e i processi psicologici che le accompagnano vengono interiorizzate e diventano relazioni e processi psicologici interni e propri. Le diverse sempre più numerose "voci" che un individuo sente – per esempio quelle della madre, degli amici, degli insegnanti, dei media e le voci incontrate nei testi di storia – sono composte di parole, del linguaggio e di forme di discorso che vengono interiorizzate attraverso l'ascolto e impegnate poi in un costante e reciproco dialogo interiore. In questo modo emerge un soggetto umano, la cui personalità morale sta sempre nella relazione con gli altri, con il passato e con il presente. Il suo "io morale" è costituito dal mondo morale storico trasmesso a lui per mezzo del linguaggio. Perciò J.M. Day, appoggiandosi sulle teorie di Bakhtin, Vygotsky, Wertsch e Tappan, afferma che ogni forma di linguaggio è molto più di carattere formativo che informativo<sup>105</sup>.

Vediamo che il principio narrativo dell'educazione morale, intesa come educazione del carattere, vuole enfatizzare la storia naturale del soggetto morale, del soggetto cioè che è in dialogo con le storie di altri soggetti, quelli del passato e quelli contemporanei. Gli insegnanti sono invitati a considerare gli studenti come partecipi, ricchi di storia, alla costruzione di una visione morale propria e contestualiz-

---

<sup>104</sup> DAY J.M., *Sviluppo, educazione e personalità morale*, in «Pedagogia e Vita», 1995, vol. 53, 39.

<sup>105</sup> Cfr. DAY J.M., *Sviluppo, educazione e personalità morale*, in «Pedagogia e Vita», 1995, vol. 53, 40.

zata nella complessità sociale. Sotto questo profilo la trasmissione non è sufficiente come forma del processo educativo. L'insegnante come ascoltatore, chiarificatore, co-partecipe in una storia che si costruisce progressivamente e la cui fine è ancora da narrare, può diventare l'elemento centrale nel processo dell'educazione morale. Proprio la relazione e il dialogo inter-personale risultano le forme più adatte per la formazione del carattere. L'autobiografia e la vita vissuta insieme come metodo, piuttosto che la valutazione del solo docente, sembrano essere adatte per l'acquisto delle virtù morali. La pratica democratica invece dovrebbe essere inseparabile dal processo di preparazione a vivere nella comunità e nella società.

#### 15.4. *L'educazione del carattere si basa sulla partecipazione alle "pratiche"*

Per "pratica" MacIntyre intende "una coerente e complessa forma di attività umana, cooperativa e socialmente stabilita, attraverso cui si realizzano i beni immanenti di questa forma di attività durante il processo messo in atto per raggiungere quegli standard delle eccellenze che sono propri dell'attività stessa e la definiscono allo stesso tempo. Il risultato di questa attività è l'estensione sistematica delle facoltà umane per raggiungere l'eccellenza e delle concezioni umane dei fini e dei beni coinvolti"<sup>106</sup>. Dall'analisi di questa definizione risultano almeno quattro caratteristiche principali delle pratiche: 1) le pratiche sono attività umane socialmente stabilite ed integrate nella cooperazione e compartecipazione delle persone; 2) le pratiche contengono i beni che sono ad esse immanenti; 3) le pratiche hanno gli standard di eccellenza senza i quali i beni interni non possono essere raggiunti e realizzati; 4) le pratiche, lungo il tempo, sono sistematicamente estese, sviluppate e ampliate.

A questo quadro teorico riguardante le pratiche sovrapponiamo adesso un altro quadro e cioè quello riguardante lo sviluppo della morale della persona. Abbiamo detto prima che l'affettività e la conoscenza si sviluppano a partire dall'esperienza di azioni e di comportamenti. Questo implica che l'intervento attivo dell'educatore deve partire dalla pratica e cioè dall'esecuzione da parte dell'educando di atti esteriori. Compiendo le azioni, l'educando sperimenta contemporaneamente la comprensione, la volizione e i sentimenti, anche se al momento di eseguirle non le capisce ancora e la ragione che lo spinge a compierle non è ancora la sua, ma quella dell'educatore<sup>107</sup>. Sappiamo che la vita morale e le azioni morali precedono il ragionamento morale. Questo implica che l'uomo diventa giusto compiendo atti giusti, e diventa onesto compiendo atti onesti, e così via, anche se inizialmente non lo fa in maniera virtuosa perché gli manca il momento della libera scelta e quello prudentiale della decisione. L'educando deve essere quindi aiutato a percepire le azioni come esemplificazioni dei beni interni alla pratica, quelli per esempio della bontà,

---

<sup>106</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, 187.

<sup>107</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 312.

della generosità, dell'onestà, che sono realizzati in una data azione. Con questo aiuto l'educando inizia a scoprire e a comprendere che certe azioni sono buone, giuste, generose, e allo stesso tempo comincia ad inclinare l'affettività verso azioni di questo genere: definiamo questa percezione "percezione emotiva pratica"<sup>108</sup>.

Le attività umane costituiscono quindi quell'ambito a cui in modo particolare deve riferirsi il processo dell'educazione alla virtù. Questa è la prima implicazione educativa della definizione di MacIntyre che deve essere tenuta presente. Questa prima fase della definizione della virtù corrisponde felicemente ad uno degli elementi centrali della teoria dell'educazione morale da noi delineata, al fatto cioè che l'educazione morale nella vita del soggetto prima di operare con il ragionamento e l'insegnamento esplicito comincia proprio a livello delle azioni.

Una delle caratteristiche essenziali delle pratiche è che esse possiedono beni ad esse interni e possono essere raggiunti dal soggetto nel momento in cui le pratiche vengono portate allo stato di eccellenza. Da questo fatto scaturisce l'altra implicazione: l'educazione alla virtù deve intervenire in modo che i beni interni alle pratiche siano presi adeguatamente in considerazione. Abbiamo presentato le teorie di Kuhl e Heckhausen e con il loro aiuto abbiamo compreso come i beni interni alle pratiche possano avere un valore motivazionale per le azioni moralmente buone. Perché i beni interni alle pratiche siano raggiunti, bisogna che le pratiche stesse siano portate a livello di eccellenza. Dal punto di vista educativo è importante quindi che gli educandi abbiano presenti e sperimentino esempi di pratiche portate a questo livello. Questa caratteristica propria delle virtù implica dapprima che si sia convinti che il modo di agire educativo adatto ed efficace è quello che offre l'esempio concreto delle pratiche da parte degli educatori, e poi che i fattori affettivi dei rapporti tra insegnanti e allievi e la fiducia che gli allievi ripongono nei propri educatori siano motivanti e aiutino a riconoscere e a desiderare questi stessi beni.

Tenendo conto dell'affermazione aristotelica che il soggetto prima di essere capace di ragionare moralmente già comincia ad agire moralmente, l'azione educativa deve servirsi di modelli attraverso cui indicare agli allievi i comportamenti giusti che poi lungo il processo di educazione si possono trasformare in atti eccellenti veri e propri. Gli allievi, motivati dagli educatori e compiendo le pratiche che si avvicinano allo stato di eccellenza, sviluppano le necessarie abilità e disposizioni raggiungendo, fino ad un certo grado, i beni interni alle pratiche stesse che forniscono loro capacità e motivazioni per proseguire in futuro da soli. La definizione della virtù di MacIntyre implica che il soggetto mai da solo ricerchi il bene e mai da solo raggiunga lo stato di vita virtuosa. Egli fa sempre parte di una comunità e di una tradizione di ricerca morale; le pratiche vissute in comunità e soprattutto in comunità locali dove le persone svolgono precisi ruoli creeranno un ambiente privilegiato in vista dell'educazione morale.

L'insegnamento inteso come una pratica richiede dall'insegnante il possesso

---

<sup>108</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 313.

delle virtù attraverso cui tale pratica può essere portata allo stato di eccellenza. Solo così il soggetto morale, e in questo caso l'insegnante, realizza e raggiunge i beni interni alla pratica dell'insegnamento<sup>109</sup>.

Esamineremo adesso due esempi di pratiche rilevanti dal punto di vista dell'educazione morale e cioè la pratica dell'educazione familiare e quella educativa propria degli ambienti scolastici. A. MacIntyre, tra le diverse pratiche appartenenti all'ambito dell'arte, della scienza e delle varie altre professioni, indica anche una pratica che consiste nella creazione e nella cura progressiva della vita familiare in vista dell'educazione<sup>110</sup>. Anche se lungo i secoli questa pratica ha modificato le sue forme, sembra che le qualità specifiche ed essenziali siano rimaste. Come ogni pratica, essa si caratterizza per un certo genere di rapporto fra coloro che vi partecipano. All'interno della famiglia i membri intessono, per natura, relazioni profonde. Le virtù, che sono sempre quei beni in riferimento ai quali si definiscono i rapporti tra le persone, all'interno della famiglia svolgono un ruolo ancora più vitale. Esse configurano la qualità e la forma dei rapporti tra genitori e figli, offrono i modelli da seguire e contribuiscono così all'educazione e allo sviluppo morale. Tutte le attività dei genitori e le qualità delle loro relazioni con i figli hanno quindi un valore educativo. Quando sono motivate dal desiderio di raggiungere i beni interni alla pratica educativa attraverso l'esercizio delle eccellenze morali, come il prendersi cura, la giustizia o il coraggio, creeranno sicuramente un ambiente favorevole per l'acquisto e lo sviluppo del carattere e dei tratti virtuosi dei figli.

Un altro tipo di pratica, che contiene per eccellenza tutte le dimensioni della definizione di MacIntyre, viene realizzato all'interno degli ambienti scolastici e può essere chiamato pratica educativa. Siccome essa si svolge in un contesto segnato dalle diverse relazioni educative tra educatori ed educandi, e reciprocamente tra loro, essa per natura sua si caratterizza per una forte dimensione sociale. M. Pellerrey rileggendo i passi di opera di MacIntyre circa le pratiche, definisce questa pratica "come forma coerente e complessa di attività umana cooperativa, socialmente stabilita, che si attua in un contesto sociale caratterizzato dall'impegno educativo"<sup>111</sup>.

Tra le diverse relazioni sociali, quelle educative sono particolari e si caratterizzano per alcune qualità che sono loro immanenti ed inseparabili, come la responsabilità di fronte all'altro, la disponibilità ad impegnarsi, le qualificazioni specifiche della loro professione. Una pratica educativa viene attuata nel contesto di quello che M. Pellerrey, seguendo P. Meirieu, chiama "il momento educativo"<sup>112</sup>. Secondo questi autori, nel contesto scolastico questo momento educativo vero e proprio emerge quando si per-

---

<sup>109</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, London, Duckworth, 1985, 178.

<sup>110</sup> Cfr. MACINTYRE A., *After Virtue*, London, Duckworth, 1985, 189 e 227.

<sup>111</sup> PELLERREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, Las, 1999, 41.

<sup>112</sup> Cfr. MEIRIEU P., *La pédagogie entre le faire et le dire*, Paris, ESF, 1995, cit. in PELLERREY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, Las, 1999, 43.

cepisce la resistenza dell'educando di fronte ai progetti, agli obiettivi o alla volontà dell'educatore. Può darsi anche che l'educando sfugga ai progetti dell'educatore perché non comprende, non accetta oppure porta in sé altre proposte, altri obiettivi e altra volontà. L'azione, che fa parte della pratica educativa e che è necessaria in questa situazione, viene concretizzata proprio quando si decide di non mettere da parte tale resistenza, negandola o sopraffacendola, bensì accettandola e cercando di sviluppare un vero e proprio lavoro formativo che diriga la propria attenzione verso i soggetti concreti e le loro resistenze. Qualsiasi resistenza dell'educando, sia di fronte agli obiettivi educativi che ai modi di educazione o di fronte all'educatore stesso deve essere quindi il momento di rinvio di responsabilità educativa, di ricerca della possibilità di un incontro, di desiderio di comprendere e di aiutare.

Seguendo questa forma di pratica educativa è possibile che gli educatori stessi realizzino le eccellenze interne dell'educazione e creino allo stesso tempo un ambiente che abbia le caratteristiche favorevoli per un apprendistato morale da parte dell'educando. Questo ambiente, promuovendo i principi morali e sostenendo l'esercizio reale delle eccellenze morali, come il prendersi cura, la giustizia e il coraggio, offrirà le condizioni necessarie per l'interiorizzazione dei valori morali interni alle pratiche e lo sviluppo di quelle competenze cognitive e affettive che stanno alla base degli atti morali.

#### 15.5. *L'educazione del carattere si basa su un esplicito insegnamento morale*

Sotto questo criterio si valuteranno le forme e i metodi dell'educazione morale che concorrono allo sviluppo del fattore cognitivo della morale della persona. Nel nostro quadro teorico abbiamo già accennato all'aspetto specifico e fondamentale di questo fattore, alla capacità cioè di svolgere un ragionamento prudenziale. Esso fa parte infatti di ogni processo decisionale di tipo morale che ha come fine l'atto virtuoso. La centralità di questo fattore cognitivo nella decisione morale era già stata evidenziata da Aristotele che metteva al centro dello sviluppo morale l'acquisizione della virtù intellettuale della prudenza. Questa era la radice e la forma fondamentale di tutte le altre virtù<sup>113</sup>. La prudenza per svilupparsi adeguatamente dal suo stato germinale deve servirsi di molteplici fattori esterni. Questi fattori sono sia occasionali, non inventati cioè intenzionalmente da nessuno, sia creati appositamente, per esempio dagli educatori, con lo scopo di aiutare lo sviluppo adeguato del ragionamento prudenziale.

L'educatore, non dimenticando che "l'educazione morale ha inizio prima dell'uso della ragione e procede dall'azione all'emozione e da questa al ragionamento morale"<sup>114</sup>, comincia i suoi interventi educativi con una condivisione della sua espe-

---

<sup>113</sup> PELLERÉY M., *Educazione morale, educazione sociale, educazione del carattere: i compiti della scuola*, in «Orientamenti Pedagogici», 1995, vol. 42, 226; PELLERÉY M., *Educazione morale: i compiti della scuola*, in «Scuola Viva», 1996, 5.

<sup>114</sup> Cfr. ABBA G., *Felicità, vita buona e virtù*, 314.

rienza con l'educando per fare presente in lui una conoscenza primaria delle cose umane in circostanze particolari. Lo fa in un clima segnato da emozioni positive e affermative. Poi induce l'educando ad eseguire e ad evitare certe azioni esteriori intervenendo sull'affettività, sulle passioni e sulla conoscenza pratica. Può richiamare anche l'attenzione dell'educando su esperienze passate, su norme generali di condotta, su storie ed esempi degli altri. Mediante domande appropriate cerca di far scoprire le circostanze rilevanti e avverte di eventuali errori di ragionamento. Questi atti preparatori creano le condizioni necessarie affinché l'educando possa arrivare a quel momento di sviluppo morale in cui si rende capace di trovare da sé stesso il giudizio pratico prudentiale<sup>115</sup>. Focalizzando la sua attenzione sui particolari dell'azione e fornendo le premesse, grazie alle quali egli può giudicare quale sia la scelta da compiere, l'educatore agisce a modo di causa efficiente dispositiva.

L'educando, attraverso la riflessione sulle azioni propri ed altrui e i loro risultati in riferimento al progetto di vita, può arrivare alla scoperta delle ragioni per cui alcune azioni sono buone e altre cattive. Le conclusioni intellettuali sostenute dalle emozioni e dalle sensazioni positive o negative provate durante la loro esecuzione possono influire sui processi decisionali futuri e confermare valori e motivi che stanno alla loro origine. La parte del processo educativo che coinvolge maggiormente i processi cognitivi, è quella parte che riguarda la soluzione dei conflitti morali. Occorre però fare attenzione. Pellerrey sostiene che qui non si tratta di presentare soluzioni prefabbricate da mandare a memoria o di insegnare regole astratte di un'argomentazione morale. Secondo lui occorre impostare un vero e proprio apprendistato, un apprendistato cognitivo, che implica l'esperienza diretta di un modello di ragionamento e di argomentazione morale<sup>116</sup>.

Secondo Abbà, la formazione del ragionamento prudentiale può diventare efficace soltanto sotto la vigilanza degli educatori prudenti, in primo luogo dei genitori, che forniscono uno specifico ambiente educativo, segnato fortemente da emozioni, e poi degli insegnanti con i loro interventi programmati. A questo ambiente contribuiscono prima di tutto la loro base esperienziale, il clima affettivo e l'esplicito insegnamento morale<sup>117</sup>.

L'insegnamento morale esplicito, e cioè l'istruzione, l'esortazione e gli esempi concreti di vita, è uno dei mezzi attraverso cui l'attenzione dell'allievo può essere riferita e fissata sugli scopi e sugli ideali virtuosi. Aiuta anche a percepire la loro desiderabilità e l'esercizio dell'analisi delle situazioni e degli esempi morali letterari e reali. Inoltre la paretesi dell'insegnamento indica le azioni concrete che realizzano gli ideali virtuosi. Tutto ciò si svolge attraverso un dialogo e un ragionamento che cerca di capire le regole morali, il loro fondamento e la loro prudente

---

<sup>115</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 314.

<sup>116</sup> Cfr. PELLERREY M., *Educazione morale, educazione sociale, educazione del carattere: i compiti della scuola*, in «Orientamenti Pedagogici», 1995, vol. 42, 230-231.

<sup>117</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 297.



applicazione nelle situazioni circostanziate. La scuola dispone di diverse possibilità di promozione delle conoscenze e dei contenuti di valore morale. Per i processi dell'educazione alla virtù nella scuola vari autori mettono in rilievo il curriculum prima di tutto perché con esso, le finalità, i contenuti e i processi educativi, anche di tipo morale, possono essere programmati e intenzionalmente pianificati.

Kevin Ryan sostiene che le scuole, aiutando gli studenti a sviluppare il buon carattere e "la capacità di conoscere, di amare e di fare il bene", contribuiscono innanzitutto al loro sapere circa che cosa sia il bene. Certamente, non tutta la conoscenza e non tutte le abilità definite nel curriculum contribuiscono direttamente a questo sapere e a come formare il buon carattere. Molte materie però e i temi delle lezioni di lingue e dei corsi di tipo sociale portano con sé messaggi di tipo morale. Le storie, gli eventi e i personaggi storici, insegnati nelle scuole, sono strumenti per comprendere che cosa significa essere o non essere persona di buon carattere<sup>118</sup>. Oltre il curriculum formale, così afferma K. Ryan, un grande ruolo ha anche il "curricolo nascosto", *hidden curriculum* e cioè tutta l'istruzione personale e sociale non diretta e non formale che ricevono i partecipanti alla vita scolastica. Molti dei più profondi messaggi ed interventi educativi sono comunicati attraverso questo curriculum.

M. Pellerey afferma che l'insegnamento dei valori, oltre che essere realizzato attraverso il curriculum nascosto, deve essere incluso nei curricoli scolastici in modo esplicito. Non basta il riferimento a valori presenti in modo tacito. Occorre dare uno spazio e un tempo direttamente riservati a loro. A questo scopo Pellerey suggerisce di valorizzare i contenuti e i metodi didattici, ricchi di agganci morali, nel contesto dell'insegnamento delle varie discipline. Lo studio della letteratura e della storia può concorrere allo sviluppo non solo di un sapere, ma anche di disposizioni interne e di condotte esterne moralmente segnate in positivo<sup>119</sup>.

M. Pellerey ci fa attenti anche ai pericoli che gli insegnanti possono correre insegnando direttamente norme di comportamento che seguono certi principi o impostazioni morali. Secondo lui, quando questo viene fatto in modo insistente e ideologicamente segnato si aprono gli spazi per l'indottrinamento e il proselitismo di parte. Questa modalità deve essere di norma esclusa perché contraria ai principi del pluralismo culturale<sup>120</sup>.

Una delle più interessanti impostazioni dell'etica che può essere utilizzata negli ambienti scolastici e che non corre questo rischio, è elaborata da G. Gatti sotto il nome di "etica pubblica". Gatti parla di "quella parte della morale che si occupa dei rapporti interpersonali e sociali in quanto mediati da strutture economiche, sociali e politiche e dall'esercizio di determinate funzioni pubbliche, contrassegnate dall'impersonalità e dall'efficienza burocratica". G. Gatti afferma tra l'altro che la cul-

---

<sup>118</sup> Cfr. RYAN K., *Mining the Values in the Curriculum*, in «Educational Leadership» 51 (1993) 16.

<sup>119</sup> PELLEREY M., *Educazione morale, educazione sociale, educazione del carattere: i compiti della scuola*, in «Orientamenti Pedagogici», 1995, vol. 42, 229.

<sup>120</sup> PELLEREY M., *Su alcune dimensioni morali dell'azione di insegnamento*, in «Orientamenti Pedagogici», 1992, vol. 39, 748.

tura cattolica potrebbe aiutare a scoprire che, “accanto al prossimo che, è tale in forza di una vicinanza immediatamente percepibile, esiste un prossimo che è tale, perché posto al terminal di una funzione sociale, come fruitore obbligato di un servizio sociale, di cui qualcuno è responsabile in forza della carità fraterna o per dovere professionale. In questo senso, per esempio, il malato è prossimo del funzionario del sistema sanitario nazionale, il pensionato è prossimo del funzionario della sicurezza sociale, l’operaio è prossimo del burocrate che lavora alla gestione dei servizi statali”<sup>121</sup>.

#### 15.6. *L’educazione del carattere si basa sullo sviluppo degli abiti*

Gli autori, dalle cui teorie abbiamo costruito un fondamento teorico nella parte precedente, in modo univoco e d’accordo sottolineano una nozione che per la formazione del carattere virtuoso della persona appare fondamentale. È il concetto di “abito”. Esso deve essere il principio fondamentale di ogni teoria e di ogni programma che ponga come obiettivo dell’educazione morale la formazione del carattere virtuoso della persona.

Gli Autori di riferimento evidenziano come l’azione dell’educatore debba mirare alla formazione degli abiti virtuosi<sup>122</sup>. I fini virtuosi<sup>123</sup>, infatti, si radicano appunto a modo di abiti nelle capacità operative<sup>124</sup>. Nella volontà si radicano i desideri dei beni che il soggetto vuole raggiungere e nell’intelletto si radica la prudenza. Per agire secondo gli abiti virtuosi quindi bisogna aiutare l’educando nella formazione sia dell’intelletto, che della volontà. L’intelletto deve essere formato attraverso l’esercizio della scelta dei fini virtuosi; la volontà invece attraverso lo svolgimento degli atti secondo le scelte compiute dalla ragione. In questo modo si realizza l’affermazione di Aristotele, ricordata da B. Sichel, che il soggetto diventa morale attraverso la vita morale. La formazione della ragione e della volontà, realizzata in questo modo, può far sì che si sviluppino i germi naturali delle virtù che risiedono in queste potenze e queste diventano abitualmente inclini a compiere gli atti virtuosi. L’elicitazione effettiva e coerente di scelte degli atti virtuosi e la costanza nella loro attuazione possono portare il soggetto allo stato di vita virtuosa.

B. Sichel afferma che lo sviluppo degli abiti richiede un attivo impegno morale da parte dell’educando<sup>125</sup>. L’impegno si riferisce non soltanto al comportamento esterno, ma anche all’intimo legame con la situazione in cui il soggetto agisce.

---

<sup>121</sup> Cfr. GATTI G., *Educazione sociale e morale pubblica*, in «Orientamenti Pedagogici», 1991, vol. 38, 783.

<sup>122</sup> Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 183-186, 306.

<sup>123</sup> I fini virtuosi, e cioè i fini specifici delle singole virtù, sono gli specifici modi di regolazione che articolano l’*ordo rationis*; essi consistono in specifici modi di regolazione, modi in cui vanno regolati la volontà, i desideri e gli affetti. Il soggetto mira a conformare ad essi le proprie scelte. I fini virtuosi, essendo fini di intenzioni virtuose, attendono di essere tradotti in scelte concrete e particolari, appropriate alle circostanze delle situazioni pratiche. Cfr. ABBÀ G., *Felicità, vita buona e virtù*, 145.

<sup>124</sup> Cfr. ABBÀ G., *MacIntyre e l’etica tomista*, 144.

<sup>125</sup> Cfr. SICHEL B., *Moral Education. Character, Community and Ideals*, 103.

L'impegno del soggetto implica quindi non solo che egli faccia qualcosa che influisce sul mondo esterno, ma, essendo immerso nella situazione dell'universo morale in cui egli si trova e vive, è disposto anche ad acquisire la comprensione di queste situazioni.

Il principio descritto implica certe condizioni che devono essere presenti perché lo sviluppo degli abiti nella persona sia effettivo. Queste condizioni forniscono i dati necessari per la costruzione del primo criterio della nostra valutazione. In riferimento a queste condizioni esamineremo e valuteremo i programmi diretti all'educazione del carattere. Quello che è già evidente è che l'educazione morale intesa come educazione del carattere virtuoso deve favorire in primo luogo quelle forme che coinvolgono gli educandi in modo personale nella vita e nell'agire morale. Le condizioni ottimali per questa forma di educazione sono garantite prima di tutto dalle comunità "costitutive"<sup>126</sup> e morali. Le regole e gli schemi abituali, di cui parliamo, si sviluppano appunto attraverso un'attiva interazione in un ambiente sociale e fisico e cioè nella comunità.

Riguardo al ruolo della ragione e della volontà nello sviluppo degli abiti, le forme dell'educazione devono riferirsi agli atti virtuosi. Riguardo alla ragione, è necessario far conoscere i fini virtuosi, riguardo alla volontà è necessario influire sui motivi affinché questi fini siano desiderati dal soggetto.

Riguardo agli abiti si può fare un riferimento di tipo psicologico tratto dalla teoria di Peters che nelle questioni che affronta circa l'educazione morale si rifà anche ad Aristotele<sup>127</sup>. Ci offrirà ancora altri dati alla cui luce esamineremo i programmi per l'educazione morale intesa come educazione della virtù e del carattere. Peters, riguardo agli abiti, afferma che la loro acquisizione può essere considerata come la provvista di un'appropriata base per l'età più adulta in cui la persona segue o rifiuta le regole morali. Gli abiti virtuosi e cioè le virtù vengono acquisite prima di tutto attraverso la pratica. Come uno diventa costruttore costruendo case, così diventiamo giusti compiendo atti giusti, onesti e rispettosi verso gli altri, rispettando gli altri. I bambini però nella loro infanzia non possono agire in modo giusto o onesto nel senso pieno perché mancano loro le conoscenze e le disposizioni appropriate. Ma attraverso l'educazione, i premi e le punizioni da parte delle persone che sono giuste e oneste, essi acquisiscono modelli di agire che gradualmente diventano "informati" dalla crescente comprensione di quello che essi fanno e del perché lo fanno.

Peters distingue quattro classi di virtù<sup>128</sup>: a) le virtù specifiche come puntualità, sincerità. Esse sono connesse con gli atti specifici all'interno dei quali mancano ragioni per agire in questo o quel modo; b) le virtù come compassione e carità, che, diversamente dalle prime, comprendono i motivi per l'azione; c) le virtù più

---

<sup>126</sup> Le caratteristiche della comunità costitutiva sono descritte nel capitolo IV.

<sup>127</sup> Cfr. PETERS R.S., *Virtues and Habits in Moral Education*, in COCHRANE D.B. - HAMM C.M. - KAZEPIDES A.C. (a cura di), *The Domain of Moral Education*, New York/Ramsey, Paulist Press, 1979, 271.

<sup>128</sup> Cfr. PETERS R.S., *Virtues and Habits in Moral Education*, 269.

astratte, come per esempio la giustizia e la tolleranza che contengono considerazioni più generali circa l'operare con i diritti e le istituzioni; d) le virtù di ordine più elevato, come il coraggio, l'integrità, la perseveranza che devono essere esercitate nei confronti di certe inclinazioni o atti contrari provenienti sia dalla persona stessa che dalle altre persone.

Per spiegare come l'abito si riferisca a queste classi di virtù, Peters esamina e presenta prima i significati che porta con sé il termine "abito"<sup>129</sup>. Nel primo significato "abito" è inteso come termine descrittivo. È relativo ai comportamenti, alle disposizioni e agli atti compiuti automaticamente senza una qualche riflessione. Queste disposizioni sono stabili e si manifestano nei comportamenti circa i quali la persona può decidersi a metterli o a toglierli dalla volontà. Così per esempio, si possono fare abitualmente due passi dopo pranzo, ed essere puntuale o gentile.

Il secondo significato di abito è incluso nelle frasi esplicative come per esempio "*out of habit*" o "*from force of habit*" (in forza dell'abito). Esse sono relative a una ancor più grande automaticità e ai comportamenti stereotipi come è per esempio quello di chiamare qualcuno "Lei". In questi casi uno non riflette al perché si rivolga così, ma sempre, dopo aver detto la parola "Lei", è capace di dare ragione di questa forma di rapportarsi all'altro. Secondo Peters, nella vita di ogni uomo molte cose dovrebbero essere fatte così per liberare la mente dalla ripetizione degli stessi ragionamenti e per renderla più attenta alle cose nuove e variabili.

Il terzo significato del termine "abito" è usato per descrivere alcuni tipi di processi di apprendimento che consistono nel rendere familiari se stessi con le cose. Secondo Peters, il processo di "familiarizzazione" è importante nell'educazione dei bambini nell'età infantile. Essi non comprendono ancora i principi morali che sono astratti, per esempio il principio di giustizia, e non sanno cogliere la validità delle regole morali.

Peters spiega anche la relazione che c'è tra le virtù morali e gli "abiti" nella vita dell'individuo. La sua affermazione fondamentale è che le differenti classi di virtù si differenziano nelle relazioni con gli abiti e che non tutte le virtù si acquisiscono solo a modo di "abito". Le virtù, che senza dubbio sono abiti, appartengono, secondo lui, prima di tutto a quelle che sono collegate con uno specifico tipo di atti, come per esempio la puntualità e la sincerità. Esse contrastano con le virtù come per esempio la compassione o la carità, che offrono al soggetto un motivo per l'azione. Queste ultime quindi sono difficilmente da considerare in termini abitudinari e automatici. Esse si basano più sulle emozioni che sulla ripetizione irriflessiva. Le virtù astratte, come per esempio la giustizia e la tolleranza, si basano invece più sul ragionamento e sull'esercizio dell'intelletto. Per esercitarle bisogna avviare i processi di valutazione, di ponderazione e di considerazione. Dire che qualcuno agisce giustamente in modo abituale suonerebbe almeno strano. Neanche questa classe di virtù quindi si riferisce direttamente all'abito. Peters afferma che neppure l'ultima

---

<sup>129</sup> Cfr. PETERS R.S., *Virtues and Habits in Moral Education*, 272.

classe di virtù, a cui appartengono per esempio il coraggio e la perseveranza, si riferisce soltanto agli abiti. Queste virtù vengono messe in atto nelle situazioni in cui bisogna agire contro gli ostacoli e i disturbi dell'atto virtuoso. In questi casi è necessaria l'attenzione, l'impegno e la tensione; non è possibile quindi agire in modo abituale. Ci sono però le virtù di questo gruppo, come per esempio la virtù della coerenza e della perseveranza, che si possono considerare come abiti.

Vediamo dunque che non tutte le classi di virtù, secondo le distinzioni fatte da Peters, si riferiscono direttamente e nello stesso grado agli abiti. Ci sono virtù che si acquisiscono a modo di abiti, ma ci sono anche virtù che si acquisiscono in modi differenziati e hanno bisogno di altri processi che non siano soltanto quelli abituali.

Per la prima classe di virtù, e cioè ad esempio per la sincerità, anche se l'educazione non esclude processi di associazione e di imitazione, è necessario anche l'insegnamento diretto che sostiene l'acquisizione delle virtù di questo gruppo. È necessario quindi comprendere i significati dei termini di verità e di falsità. Deve essere spiegata poi la relazione degli atti concreti con questi termini di verità e di falsità. Tutto ciò deve riferirsi direttamente agli atti interni del ragionamento, a quelli riferiti alla decisione da prendere e all'agire dello stesso educando. La concentrazione dell'educando sulle conseguenze dei suoi atti aiuterà sicuramente a comprendere che ogni atto ha una sua conseguenza e a capire perché ogni regola applicata all'azione comporta una conseguenza. L'acquisizione delle virtù di questa classe dunque, anche se si basa principalmente sui processi di sviluppo degli abiti, deve essere sostenuta anche dai processi di istruzione e di insegnamento diretto.

La seconda e la terza classe di virtù che si riferiscono all'interesse per gli altri e si esprimono per esempio attraverso la compassione, la carità, la tolleranza o la giustizia, devono essere insegnate già nell'età infantile della persona. Se questo interessamento viene incoraggiato nell'educando per tutto il tempo della sua età infantile e se il bambino nel suo rapportarsi con gli altri è sensibilizzato adeguatamente, è possibile che, quando arriva all'età più adulta, sia anche capace di comprendere razionalmente la connessione tra regola morale o principi morali astratti e i loro effetti sugli altri. L'abitudine sembra non essere qui la forma appropriata di acquisizione della virtù. Nessuno vuole agire abitualmente nei confronti della sofferenza e nessuno vuole essere abituato alla vista dell'ingiustizia, per esempio.

La quarta classe di virtù, a cui appartengono per esempio il coraggio, l'integrità e la perseveranza, si acquisisce attraverso il possesso di un certo tipo di confidenza con le situazioni difficili o critiche che l'educando deve affrontare. Dapprima si opera influenzando con fattori esterni come i premi e le punizioni; l'educando può apprendere come comportarsi nelle situazioni problematiche, nelle situazioni di pericolo o di fatica e come operare con le emozioni suscitate in queste situazioni. Peters afferma che la familiarità con queste situazioni difficili può portare la persona ad agire coraggiosamente non più sotto l'influsso di fattori esterni ma grazie alla ragione e al motivo che le è proprio. L'educando, che impara ad essere temperante, sotto l'istruzione dell'educatore si prepara, attraverso l'esercizio di appro-

priate decisioni di autocontrollo, per le situazioni future in cui sarà capace di maggiore comprensione personale di quelle ragioni che adesso lo motivano. In questo stadio iniziale di formazione della virtù della temperanza è presente in certo grado l'abitudine. È possibile quindi che anche altre virtù di questa classe si acquistino allo stesso modo degli abiti.

## 16. Alcune indicazioni operative

Tre orientamenti generali sembrano particolarmente importanti:

- 1) favorire l'esperienza diretta di significati e valori che siano vissuti all'interno di una comunità scolastica impegnata sul piano morale;
- 2) stimolare la presa di coscienza e la riflessione critica su di essi e contemporaneamente sollecitare comportamenti a questi coerenti;
- 3) valorizzare contenuti e metodi didattici ed educativi nel contesto dell'insegnamento delle varie discipline quando questi possano concorrere allo sviluppo non solo di saperi, ma anche di disposizioni interne e di condotte esterne moralmente segnate in positivo.

Più specificamente, tra le forme e i metodi di azione educativa che possono essere messi in atto dalla comunità scolastica e che possono influire sullo sviluppo del carattere e sull'educazione morale e sociale degli allievi alcuni si presentano particolarmente importanti sia per il loro significato intrinseco, sia per le indicazioni che emergono dalla ricerca<sup>130</sup>.

- a) L'agire dei docenti e in genere del personale della scuola come individui che si prendono cura e che fanno da modello e da mentore per gli allievi. Diceva don Bosco: non basta amare i giovani, occorre che essi percepiscano di essere amati. D'altra parte la prima fase di un apprendistato morale consiste nell'osservare e interiorizzare un modello di comportamento moralmente positivo, mentre la seconda fase è caratterizzata da un esercizio guidato, in cui l'educatore svolge appunto le funzioni di mentore. Occorre trattare gli studenti con amore e rispetto, fornendo loro un buon esempio, appoggiando comportamenti positivi e prosociali, correggendo le azioni negative per mezzo di interazioni personali e discussioni di classe. D'altra parte l'agire bene, come già ricordava Dewey, a poco a poco abilita il soggetto a percepire con più acutezza il bene nelle concrete circostanze esperienziali e lo rende capace, in virtù dell'abito morale che così si viene formando, di agire in coerenza con questa percezione.

---

<sup>130</sup> A questo proposito si può leggere la sintesi efficace di LEMMING J.S., *In Search of Effective Character Education*, in «Educational Leadership», 1993, vol. 51, 63-71. Molti dei suggerimenti prospettati nel mio intervento sono analoghi a quelli di Thomas Lickona e contenuti in *The Return of Character Education* («Educational Leadership», 1993, vol. 51, 6-11).

- b) Creare una comunità morale. È questa una delle condizioni più forti e più difficili da realizzare. La prima esperienza dei valori si ha per partecipazione, su questa base è possibile impostare una presa di coscienza riflessa e una scelta consapevole. È qualcosa di analogo alla testimonianza personale, ma in questo caso occorre ricordare che: una comunità buona stimola la crescita di un uomo buono, come una comunità cattiva stimola la crescita di un uomo cattivo. Si tratta di aiutare gli studenti a trattarsi come persone, con rispetto e cura vicendevole, a sentirsi membri apprezzati e responsabili della comunità. La sola proclamazione dei principi, dei valori o delle regole di condotta morali, se non trova riscontro nei comportamenti e nelle relazioni interpersonali quotidiani non ha reale influenza sullo sviluppo morale dei giovani.
- c) In questo contesto occorre promuovere un ordine e una disciplina le cui regole siano costituite e siano fatte rispettare come opportunità per promuovere: la capacità di riflessione e controllo morale; l'accettazione volontaria in considerazione del loro significato e della loro funzione formativa; il rispetto degli altri in una forma di convivenza nella quale trovino posto le esigenze di tutti e le opportunità per ciascuno.
- d) Creare un ambiente di convivenza democratica. Non basta predicare i valori e sollecitare i comportamenti ispirati alle regole democratiche, occorre coinvolgere gli studenti nei processi decisionali e corresponsabilizzarli per fare della classe e della scuola un posto valido per viverci e per apprendere. Lo star bene a scuola deve essere percepito come una conquista collettiva, a volte faticosa e dolorosa, ispirata a significati e valori che garantiscono una valida e feconda convivenza. Spesso lo si confonde con stili di vita festaioli.
- e) Insegnare esplicitamente i valori; non basta che il riferimento a essi sia presente in maniera tacita, occorre dare uno spazio e un tempo direttamente dedicati. A questo fine si possono sfruttare contenuti ricchi di agganci morali tratti da discipline come la letteratura, la storia, la scienza, e programmi sperimentali sviluppati a questo specifico scopo.
- f) Usare forme di apprendimento collaborativo per promuovere l'apprezzamento degli altri e la capacità di interagire e di lavorare con loro. La ricerca su queste forme di organizzazione delle esperienze di apprendimento ha evidenziato spesso come sia più forte il risultato che si consegue sul piano dell'apprendimento dei significati, dei valori e degli atteggiamenti di quello riferito alle conoscenze e alle abilità disciplinari.
- g) Sviluppare la coscienza di essere coinvolti in una impresa importante e significativa per la quale vale la pena di faticare, impegnarsi per riuscire, e che ha seri risvolti per il bene degli altri.
- h) Incoraggiare la riflessione morale, usando a questo scopo la lettura, le ricerche, le composizioni scritte, l'uso di diari, la discussione di gruppo e di classe e il dibattito pubblico.

- i) Insegnare come si risolvono i conflitti morali attraverso il ragionamento e l'argomentazione morale. È la parte formativa che maggiormente coinvolge i processi cognitivi. Ma anche in questo caso occorre fare attenzione. Non si tratta di presentare soluzioni prefabbricate da mandare a memoria, né astratte regole di sviluppo di un'argomentazione morale. Occorre impostare anche in questo caso un vero e proprio apprendistato, un apprendistato cognitivo, che implica l'esperienza diretta di un modello di ragionamento e di argomentazione morale, seguito da un consistente periodo di esercizio guidato che mira all'acquisizione delle strategie cognitive implicate.
- j) Stimolare la solidarietà e il prendersi cura degli altri anche fuori della scuola. Il valore dell'educazione scolastica si misura in gran parte nella possibilità di un più o meno facile transfer delle conoscenze e delle abilità dall'interno della classe e della scuola alle situazioni e attività a queste esterne.
- k) Promuovere una cultura morale positiva, prospettica, connessa con l'elaborazione di un progetto di vita che, realisticamente, si basi su motivi, valori e significati interiorizzati non solo sul piano conoscitivo, ma anche affettivo e comportamentale. In questo ambito esperienze di prima mano, testimonianze dei docenti, influsso di una comunità eticamente impegnata, riflessione critica, approfondimenti culturali (umanistici, scientifici, tecnologici e artistici), organizzazione democratica della scuola, partecipazione e responsabilizzazione degli allievi, gestione di un sistema di relazioni positivo e di un ordine funzionale alla crescita culturale, personale e sociale: sono tutti elementi che possono concorrere allo sviluppo di una cultura etica fatta non solo di «pie intenzioni», ma anche di forte impegno nell'azione.
- l) Nella prospettiva di una collaborazione tra scuola e famiglia occorre certamente impegnare i genitori, e più in generale la comunità locale come partner dell'impresa educativa scolastica sopra delineata, ma contemporaneamente si tratta di coinvolgerli in una progettazione comune che ha due risvolti: le forme di intervento in ambito familiare e locale da una parte e le modalità d'azione speculari che la scuola può mettere in atto, dall'altra. In primo luogo i genitori devono intervenire nel contesto della scuola, particolarmente all'interno dei Consigli di Istituto e di classe, chiedendo a questa di considerare esplicitamente nella sua programmazione educativa la dimensione morale della formazione; anche chiarendo, ove necessario, quali siano le specifiche responsabilità della scuola in questo ambito. Da questo punto di vista possono essere facilmente ripresi e sviluppati alcuni dei suggerimenti sopra ricordati. Genitori e personale della scuola dovrebbero all'interno dei Consigli di Istituto e dei Consigli di classe impostare insieme programmi di intervento di tipo collaborativo. Questi possono prevedere tre tipi di azione: all'interno della scuola e della classe sotto la diretta responsabilità dei docenti; all'interno della scuola e della classe con la presenza e la corresponsabilità dei genitori; all'interno della famiglia sotto la diretta responsabilità dei genitori.



## Quarta parte

### **Primi orientamenti operativi e alcune indicazioni per una sperimentazione**

---

*La prospettiva formativa delineata tende a valorizzare la metafora della “comunità di pratica” quale è stata concettualizzata da J. Lave ed E. Wenger, riletta filosoficamente a partire dalle indicazioni di A. MacIntyre. In questo quadro di riferimento entrano in gioco soprattutto le interazioni e il contesto culturale e sociale che si riescono a costruire in coerenza con le finalità fondamentali del processo di educazione spirituale e morale dei giovani. In questo si ha una forte coerenza con la riflessione odierna sul ruolo del formatore. Questi è sempre più definito come un facilitatore dell’apprendimento. Il gruppo dei formatori in genere, ma soprattutto in questo caso, è impegnato, infatti, nel creare uno spazio o contesto nel quale i soggetti in formazione possano e vogliano apprendere. Si tratta di uno spazio nel quale i formatori diventano un riferimento forte e sicuro sia dal punto di vista motivazionale, sia da quello della guida all’azione di apprendimento, sia da quello della perseveranza in tale impresa. D’altra parte l’approccio socio-culturale ha messo in luce l’importanza, valorizzata appunto dalla metafora “comunità di pratica”, l’apporto dell’influsso reciproco tra formatori e formandi e tra formandi di diverso livello di competenza.*

*Nel nostro caso si tratta di sviluppare un contesto che dia possibilità e faciliti l’attivazione e lo sviluppo di un apprendimento in gran parte basato sull’esperienza e su una particolare forma di riflessione su di essa, in quanto aperta alla utilizzazione delle categorie del senso e della finalizzazione esistenziale. Inoltre, la competente culturale del processo formativo dovrebbe dialogare continuamente con la ricerca del vero, del bello e del bene, in un cammino certamente assai personale di scoperta e di interiorizzazione, ma che esige una sollecitazione continua da parte dell’azione formativa. Infine, la riflessione dovrebbe condurre non solo a una più chiara e strutturata identificazione dei valori personali di riferimento, ma anche a un esercizio pratico coerente con essi che favorisce lo sviluppo di abiti morali e di competenze etiche di buon livello. In questa parte dell’indagine verranno presentate prima in maniera generica alcune delle metodologie che possono favorire l’insorgere del pensiero riflessivo a livello individuale o di gruppo. In seguito si descrivono alcuni strumenti operativi e relativa giustificazione teorica. In questa parte si concentra l’attenzione su suggerimenti metodologici più sensibili ai problemi del senso e della finalizzazione della propria esistenza umana e professionale.*

## 1. Metodi che possono favorire la riflessione critica orientata a dare senso e prospettiva esistenziale

### 1.1. Metodi dialogici nei quali prevale l'interazione individualizzata

I metodi che si basano su forme di dialogo individuale valorizzano il confronto sistematico con un animatore (*coaching, mentoring, ...*). Questi può guidare con una certa continuità il soggetto, sia nel caso che uno stato problematico e di insoddisfazione sia già presente in lui, sia in quello in cui l'attivazione del pensiero riflessivo parta da una sollecitazione data dall'animatore come il porre un problema, descrivere una situazione o un caso, mettere in luce una contraddizione o una incoerenza, ecc. Marcia Mentkowski<sup>1</sup> indica alcune possibili modalità di intervento, che valorizzano la riflessione critica. I formatori dovrebbero, insieme con i loro destinatari, osservare sistematicamente l'attività formativa o quella lavorativa e cogliere gli elementi che la caratterizzano dal punto di vista del suo senso e di un suo eventuale miglioramento, a partire da una più profonda comprensione del ruolo professionale e sociale che fa da riferimento almeno in prospettiva. Si tratta di mettere in atto strategie di riflessione critica a partire da domande come "che cosa so fare e come posso farlo meglio", per sollecitare l'evocazione del quadro di riferimento entro cui si collocano l'azione in oggetto, le conoscenze e gli schemi di azione implicati. Si tratta di un primo livello di riflessione come presa di consapevolezza da un punto di vista superiore della propria azione e prestazione professionale.

Successivamente l'impegno del formatore è più diretto a suggerire e sostenere una riflessione prima e durante l'azione sia di apprendimento, sia di lavoro. La domanda è "che cosa posso scegliere tra le diverse possibilità e configurazioni del mio ruolo professionale e sociale attuale o prospettico ai fini di un miglioramento delle mie prestazioni". Il collegamento tra la prestazione in atto, il ruolo da svolgere e le categorie valutative della qualità del proprio agire attiva una forma di apprendimento riflessivo. Esso ha certamente spesso bisogno di appoggiarsi a nuove conoscenze e a nuove prospettive di significato e ciò porta al terzo momento, più personale e più coinvolgente: "chi sono e chi dovrei diventare". In questa fase emerge la prospettiva di impegnarsi in un apprendimento autonomamente progettato e realizzato sulla base di una apertura di orizzonti e di possibilità di sviluppo di sé.

L'interazione tra formatore e partecipante al processo formativo assume allora la modalità di un dialogo facilitatore di una riflessione critico-prospettica, di una apertura a nuovi possibili sé, all'impegno nel cercare di mettere in atto le condizioni per poter conseguire una nuova identità umana, sociale e professionale, più ricca e consapevole. Se teniamo conto della prospettiva evocata da Dewey che il pensiero riflessivo, anche di questo tipo, emerge in un contesto di incertezza gene-

---

<sup>1</sup> MENTKOWSKI M. et al., *Learning that lasts: Integrating learning, development, and performance in college and beyond*, Jossey-Bass, San Francisco, 2000.

rata da una difficoltà, da un blocco, da una forma più o meno profonda di crisi, da uno stato problematico, allora possiamo valorizzare le proposte di dialogo facilitatore avanzate da Bailey<sup>2</sup>. Questi sollecita in primo luogo la presa di coscienza dello stato problematico aiutando a decifrarlo e a circoscriverne i caratteri e le esigenze. In questo caso si possono ripercorrere le tappe spesso delineate nei processi di soluzione di problemi.

Tale interazione presenta anche i caratteri di una relazione di aiuto, nella quale si attua un vero e proprio scambio reciproco, in cui un ruolo centrale è giocato da un ascolto attivo, che tenga conto non solo di una valorizzazione dei pensieri dei partecipanti, ma anche miri a contenere le loro ansie e le loro preoccupazioni. Dal punto di vista del processo di soluzione di problemi essa svolge un ruolo importante per rilanciare considerazioni, intuizioni, riflessioni<sup>3</sup>. “Ecco perché nella grande tradizione monastica era importante il direttore spirituale, e nella psicanalisi lo psicanalista: è necessario qualcuno che divenga un principio di realtà rispetto agli infingimenti in cui cade l’io nella sua ricerca di profondità”<sup>4</sup>.

In tale dialogo è essenziale l’incontro personale e l’ascolto. Il formando manifesta se stesso e le sue attese attraverso la narrazione delle sue vicende e della sua personalissima maniera di averle vissute nel passato e di viverle oggi. Una narrazione autobiografica è sempre una rilettura del passato alla luce del presente e una invocazione rivolta al futuro. È in primo luogo una narrazione che si fa a se stessi, una modalità per ripensare alla propria esperienza e cercare di darle senso e contemporaneamente un verificare con altri le proprie percezioni e interpretazioni. L’educatore deve imparare sia a suscitare il bisogno di narrarsi, sia ad ascoltare tali narrazioni cogliendone l’invocazione profonda di aiuto che in esse è contenuta. Il vero «volto» interiore degli altri può essere colto più che da comportamenti esterni sulla base dei quali inferire atteggiamenti e disposizioni interne, attraverso le risonanze che questi hanno avuto e hanno nell’animo degli interlocutori.

## 1.2. *Metodi basati sull’autobiografia*

L’ultimo paragrafo del punto precedente introduce una seconda forma di sollecitazione della riflessione. Essa si basa su modalità di narrazione biografica dirette a una ricostruzione della propria identità narrativa secondo i suggerimenti di P. Ricoeur<sup>5</sup>. Come abbiamo già richiamato, egli distingue nel concetto di identità due diverse accezioni, complementari tra loro, che rispondono a due diverse domande:

---

<sup>2</sup> BAILEY J.R. et al., *A model for reflective pedagogy*, in «Journal of Management Education», 1997, vol. 21, 155-167.

<sup>3</sup> GHISLIERI C., TESIO L., *Ascoltare per formare*, in «Adulità», 1994, vol. 20, 137-144.

<sup>4</sup> Cfr. NATOLI S., *Guida alla formazione del carattere*, Brescia, Morcelliana, 2006, 43.

<sup>5</sup> Sulla problematica il testo più direttamente citato è RICOEUR P., *Persona, comunità e istituzioni* (a cura di A. DANESE), Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994. Si possono collegare a questa tematica anche RICOEUR P., *Tempo e racconto*, Milano, Jaca Book, 1988; RICOEUR P., *Dal testo all’azione*, Milano, Jaca Book, 1989; RICOEUR P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil, 1990.

«che cosa sono io» e «chi sono io». La prima, relativa all'identità espressa dal termine *idem*, può essere messa in crisi dalla dispersione e frammentarietà dell'esperienza, sviluppando una dissociazione interiore, che invoca però una risposta alla seconda, relativa quest'ultima all'identità espressa dal termine *ipse*. L'identità narrativa si viene a costituire nell'interazione tra le due identità, quella della sedimentazione anteriore, della constatazione della dispersione, e quella prospettica, della promessa e dell'impegno rivolto al futuro che aspira alla coesione. «La persona si designa essa stessa nel tempo come unità narrativa di una vita che riflette la dialettica della coesione e della dispersione, che l'intreccio media»<sup>6</sup>.

In genere, questa pratica può essere facilitata e resa più feconda se ci si confronta con un altro, o, meglio, se si è guidati da un esperto. L'esigenza e la possibilità di recuperare se stesso nel contesto di una rilettura attenta di una storia di vita personale aggrovigliata a mille altre storie è legata, secondo molte indicazioni<sup>7</sup>, al dispiegarsi di un racconto autobiografico. «Il narratore si racconta avvertendo un impulso di carattere emozionale ed affettivo, costitutivo della mente, alla autoriflessione, alla descrizione, alla interpretazione degli eventi che ha vissuto o che sta vivendo. L'autobiografia [...] non concerne soltanto il passato: compare ogni qualvolta il protagonista del racconto trascenda il puro esperire della propria vita e le rivolga (si rivolga) delle domande»<sup>8</sup>. Il soggetto diventa così un ricercatore di se stesso, delle proprie ragioni esistenziali, della trama profonda che sottende la propria vicenda personale. Si tratta di una vera e propria «pedagogia della memoria», che considera la vita interiore come un luogo euristico privilegiato.

### 1.3. *Metodi dialogici nei quali prevale l'interazione in gruppo*

Una terza modalità di azione valorizza il ruolo del dialogo e del confronto con gli altri riuniti in gruppo. Assai interessante può essere l'attività svolta da gruppi di riflessione sull'esperienza, che attraverso forme appropriate di narrazione ne esplorano le possibili concettualizzazioni. Analoga funzione possono svolgere gruppi centrati su processi di soluzione di problemi che siano riferibili facilmente al proprio contesto umano o professionale. La fase di problematizzazione qui deriva proprio dall'emergere delle diverse posizioni e interpretazioni assunte nei riguardi delle situazioni e dei fatti evocati e delle differenti interpretazioni di avvenimenti ed esperienze sia individuali che collettive. Anche in questi casi può essere preziosa la presenza di un animatore che sia in grado di integrare quanto presentato dai partecipanti, di sostenere il loro approfondimento, di offrire ulteriori elementi o categorie interpretative, di evidenziare limiti o banalizzazioni eccessive.

---

<sup>6</sup> RICOEUR P., *Persona, comunità e istituzioni* (a cura di A. DANESE), Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994, 78.

<sup>7</sup> DEMETRIO D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi, 1998. Vedi anche DEMETRIO D., *Raccontarsi. L'Autobiografia come cura di sé*, Milano, Cortina, 1996.

<sup>8</sup> DEMETRIO D., *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*, Roma, Meltemi, 1998, 107-108.

#### 1.4. *Metodi basati sulla produzione di un diario personale*

L'elaborazione di un diario più o meno strutturato come base per una rilettura critica della propria vicenda umana e professionale, in particolare soffermandosi su quelli che possono essere definiti gli incidenti critici o momenti in cui si è sollecitati all'attivazione del pensiero riflessivo. Ne può derivare il bisogno di penetrare più profondamente sul significato personale di tali eventi, sulle implicazioni prospettive in termini di sviluppo delle proprie competenze e, di conseguenza, la ricomposizione o trasformazione della propria prospettiva di collocazione umana e/o professionale nel mondo sociale e del lavoro. Per progettare un percorso di autoformazione è necessario, evidentemente, prospettare una condizione esistenziale più ricca di valore e appetibilità, che dia senso e finalizzazione all'azione di apprendimento implicata.

#### 1.5. *Metodi basati sull'uso di un portfolio*

La raccolta di una documentazione di esperienze e riflessioni su di esse sotto forma di dossier o portfolio, come quadro di confronto tra la situazione attuale e le vicende che ne sono state all'origine. Viene sollecitata in questo modo una modalità di autovalutazione che parte da un'analisi attenta del materiale raccolto sulla base di alcune categorie di lettura e interpretazione della propria vicenda. In qualche modo si cerca anche in questa maniera di evitare forme di riflessione che non si basano o almeno non sono aperte a prospettive più inclusive e discriminanti, bensì tendono a forme di auto-giustificazione, di eccessiva auto-referenzialità, di auto-conferma. I commenti che possono essere elaborati in tanto diventano fonte di possibili azioni migliorative, in quanto derivano da nuove intuizioni, migliori comprensioni, ulteriori categorie di lettura.

Tutte queste possibili pratiche in tanto acquistano valenza positiva nella ricerca di una prospettiva di senso e di migliore finalizzazione della propria esistenza, in quanto si verifica una qualche forma di tensione o presa di consapevolezza della distanza tra quanto esperito e quanto costituisce o può costituire il quadro dei possibili sé.

## **2. L'uso di un questionario di auto-valutazione del benessere psicologico derivante dalla propria esperienza di studio e/o di lavoro e verifica della sua correlazione con l'attribuzione di senso e di prospettiva esistenziale**

Nel contesto di alcune ricerche<sup>9</sup> è emersa con grande rilievo l'influenza che una vita vissuta con ricchezza di senso e di prospettiva esistenziale ha nel dare forma e orientamento alle motivazioni intrinseche individuate dalla corrente uma-

---

<sup>9</sup> PELLERREY M., *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.

nistica di E. Deci e R. Ryan<sup>10</sup> e cioè al bisogno di autonomia, di competenza e di relazionalità. In altre ricerche sembra evidenziarsi un ruolo analogo nel potenziare la volizione e più in generale la capacità di autoregolazione intesa come capacità di far fronte alle difficoltà e frustrazioni nel perseguire un obiettivo, rimanendo tuttavia in contatto con il sistema del sé, in particolare con il quadro di significati e valori che lo caratterizzano. Ne deriva l'utilità di disporre di strumenti di verifica della propria situazione da questo punto di vista. Un certo numero di strumenti di questo tipo sono stati elaborati nel contesto di indagini sperimentali che hanno fatto riferimento all'impostazione filosofico-psicologica di V. Frankl. Occorre riconoscere, però, che tali strumenti di rilevazione utilizzati non sempre si sono dimostrati adeguatamente affidabili.

Uno strumento che ha mostrato una notevole consistenza e validità è stato elaborato da Battista e Almond nel 1973, il *Life Regard Index*<sup>11</sup>. Gli Autori, a partire da un'analisi critica delle varie impostazioni teoriche, sono giunti a una definizione della natura dell'esperienza di una vita ricca di senso, che si basa su quattro aspetti:

- 1) Quando la persona afferma che la sua vita ha senso, ciò implica che essa possiede e aderisce a un qualche concetto o quadro concettuale riguardante il significato esistenziale. Una concettualizzazione di questo tipo potrebbe essere generica, collegata con un sistema religioso, a carattere semplicemente umanitario, oppure assumere caratteristiche più idiosincratice (ad esempio «la vita è una scommessa»).
- 2) La concezione sviluppata del senso della vita fornisce un quadro di riferimento dal quale poter derivare un insieme di specifiche mete o scopi della propria esistenza, che la persona si impegna a realizzare e che sono la prospettiva secondo la quale gli eventi della vita possono essere interpretati e valutati nella loro coerenza.
- 3) Quando la persona afferma che la sua vita è ricca o piena di senso, ciò significa che essa percepisce di aver raggiunto o di essere sulla strada di un raggiungimento degli elementi che caratterizzano la sua concettualizzazione del senso esistenziale o i progetti di vita che ne sono derivati.
- 4) Questo processo di auto-percezione e di auto-valutazione sta alla base della possibilità di sperimentare effettivamente che la propria vita, considerata nelle sue varie dimensioni esistenziali personali, ha un senso.

Di conseguenza Battista e Almond non assumono come riferimento un particolare quadro di senso o valoriale, dal momento che questo ha caratteri peculiari le-

---

<sup>10</sup> DECI E.L., RYAN R.M., *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*, New York, Plenum, 1985.

<sup>11</sup> BATTISTA J., ALMOND R., *The development of meaning in life*, in «Psychiatry», 1973, vol. 36, 409-427.

gati a ciascun individuo. Lo strumento di rilevazione sviluppato è in grado di misurare il livello di percezione di una vita ricca di senso anche in individui con differenti sistemi di valore. Si tratta di una rilettura dell'esperienza della propria vita definita "uno sguardo positivo verso la vita" (*positive life regard*). Sono state prese in considerazione due componenti fondamentali di natura operativa. La prima riguarda la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale che consenta di progettare, realizzare e valutare una vita ricca o piena di senso. La seconda componente concerne il giudizio circa l'aver raggiunto oggi, o essere in via di raggiungimento, di elementi che caratterizzano l'esperienza di senso esistenziale.

È interessante ricordare come una delle conclusioni più rilevanti delle ricerche sopra citate può essere così riassunta. Lo sperimentare che la propria vita ha senso non è solo risultato della soddisfazione dei bisogni psicologici di autonomia, competenza e relazionalità, bensì dipende dal fatto che il bisogno di senso è un meta-bisogno che *qualifica formalmente* tutti gli altri bisogni, li «pervade», li «penetra», li «attraversa», dando a essi una specifica qualità o «formalità» comprensibile all'intelligenza dell'uomo, che in ogni cosa vuole ritrovare la luce della verità e il buon sapore del bene. Il meta-bisogno di senso della vita si manifesta nel desiderio di capire la realtà della propria esistenza e di progettare, dando a tutte le esperienze di cui essa è ricca un ordine, un'organizzazione, un'armonia, un'integralità, una «forma intelligibile» organica. È per questo motivo che una persona, quando giunge a percepire un senso nella propria vita, gode di stabilità psicologica e si sente a proprio agio, in armonia con il mondo che la circonda e con se stessa.

Occorre anche ricordare come alle espressioni inglesi *making sense, meaning making, meaning sharing, give meaning* non sempre corrispondono analoghi significati in italiano. Ad esempio, l'espressione *meaning making* può assumere svariate sfumature come: cercare di attribuire un senso a un evento nello sforzo di comprenderlo; processo attivo attraverso il quale il soggetto rivede o apprezza in maniera nuova un evento o una serie di eventi; ricerca di senso o significato a vari livelli di globalità o totalità, dal dare significato a un evento in una prospettiva a breve termine e locale al riconsiderare lo stesso evento in una prospettiva a lungo termine e globale.

M. Foucault ha evocato il significato originario di terapeuti. Costoro "si definiscono così non solo perché vogliono curare l'anima ma perché praticano il culto dell'Essere"<sup>12</sup>. Euripide, d'altro canto, suggerisce che sapiente è colui che riesce a muoversi nel mondo, che, nel praticarlo, ne coglie a mano a mano il senso, che se ne fa un'idea sempre più compiuta e perciò è capace di condurre la vita verso il suo possibile completamento<sup>13</sup>. Ne risulta che la "cura dell'anima" è soprattutto diretta a cercare di cogliere se stessi come collocati in maniera positiva nel contesto della vita e del mondo, nello stare al mondo avendo come quadro di riferimento un oriz-

---

<sup>12</sup> Cfr. FOUCAULT M., *L'ermeneutica del soggetto*, Milano, Feltrinelli, 2003, 89-90.

<sup>13</sup> Cfr. NATOLI S., *Guida alla formazione del carattere*, Brescia, Morcelliana, 2006, 7-8.

zonte di senso. Occorre tuttavia ricordare che c'è oggi chi sostiene che non è possibile nel mondo della tecnica attribuire senso alle vicende umane perché si è ormai prigionieri del suo funzionalismo autoreferenziale e del suo continuo autopotenzamento<sup>14</sup>.

Una prima forma di sollecitazione alla riflessione esistenziale che tiene conto delle esperienze sociali e lavorative del formatore, come dei soggetti ai quali rivolge la sua azione formativa, è basata su un questionario di auto-valutazione. Esso ha come più diretto obiettivo quello di sollecitare una diagnosi personale della condizione soggettiva rispetto al bisogno di attribuire senso alla propria vicenda quotidiana e alla propria attività professionale e al desiderio di avere un quadro di riferimento valoriale per leggere, interpretare e giudicare le situazioni di vita e professionali nelle quali si è coinvolti. A ciò si aggiunge la diagnosi di avere sviluppato o meno una prospettiva a lungo termine o una finalizzazione esistenziale ultima, che faccia da elemento di giudizio per quanto riguarda gli scopi e obiettivi più immediati e a breve termine. In quest'ultimo caso si può fare riferimento alla cosiddetta inferenza pratica elaborata a suo tempo da Aristotele e oggi ripresa nell'analisi della dinamica dell'agire umano. Nei progetti formativi, anche se rivolti ad adulti, si mette in risalto l'importanza di promuovere la verifica e/o lo sviluppo di un proprio progetto di vita e di carriera professionale. Per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale. Il questionario proposto tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una chiara scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.

Il questionario è articolato secondo alcune sezioni; le prime due si riferiscono direttamente alle componenti che caratterizzano l'esperienza di una vita ricca di senso e cioè senso e valore esistenziale e prospettiva esistenziale. Si tratta di dimensioni che nella letteratura statunitense costituiscono la dimensione spirituale dell'esistenza. La terza sezione concerne il benessere psicologico che deriva dall'impegno nell'attività di studio e/o di lavoro. La quarta sezione è complementare alle prime tre e prende in considerazione la percezione di benessere generale, l'esperienza di flusso, che verrà descritta soprattutto nel prossimo paragrafo, e la percezione di competenza. Quest'ultima sezione può essere a sua volta articolata secondo tre sottosezioni che comprendono ciascuna due item. Naturalmente possono essere utilizzate anche singole sezioni.

---

<sup>14</sup> Cfr. GALIMBERTI U., *In un mondo senza senso*, in «La Repubblica», 6 gennaio 2006, 41. I passi più significativi sono i seguenti: "Noi viviamo nella pura accelerazione del tempo, scandita non dai progetti umani, ma dagli sviluppi tecnici che, consumando con crescente rapidità il presente, tolgono anche al futuro il suo significato prospettico, quindi il suo «senso». [...] L'irreperibilità di un senso nell'era della tecnica. La tecnica, infatti, non tende a uno scopo che non sia il proprio autopotenzamento, non apre scenari di salvezza, non redime, non svela la verità, non promuove un senso, semplicemente «funziona», e siccome il suo funzionamento, in procinto di diventare planetario, subordina a sé tutti gli scopi, non c'è luogo in cui un orizzonte di senso sia reperibile".



**Prima sezione:** senso e valore esistenziale

- 1) *Ho capito che cosa è veramente importante per me*
- 2) *Ho un quadro di riferimento che mi permette di giudicare il valore delle cose e delle persone*
- 3) *Ho elaborato una filosofia di vita che fornisce un significato al mio esistere*
- 4) *Sono in grado di dare valore a quello che faccio*
- 5) *Ho trovato per che cosa vale la pena di dedicarsi interamente*

**Seconda sezione:** prospettiva esistenziale

- 6) *Ho un'idea molto chiara su quello che voglio fare nella mia vita*
- 7) *Possiedo un chiaro progetto di vita e di carriera lavorativa*
- 8) *Sento di aver trovato un vero significato per dirigere la mia vita*
- 9) *Ho sviluppato in maniera chiara una prospettiva esistenziale*
- 10) *Quando rifletto sulla mia vita, mi sento soddisfatto per essermi fortemente impegnato in vista di obiettivi per me prioritari*

**Terza sezione:** benessere psicologico derivante dall'esperienza di attività professionale

- 11) *Le condizioni nelle quali si svolge la mia attività di studio e di lavoro sono eccellenti*
- 12) *Per molti versi la mia vita di studio e di lavoro è vicina al mio ideale*
- 13) *Sono veramente soddisfatto di quello faccio nel mio studio e nel mio lavoro*
- 14) *Devo dire che fino a oggi ho raggiunto gli obiettivi più importanti nello svolgersi della mia preparazione verso una carriera professionale*
- 15) *Non penso di dover cambiare qualcosa nella mia esperienza di studio e di lavoro*

**Quarta sezione:** benessere in generale, esperienze di flusso, percezione di competenza

- 16) *Sento di vivere pienamente la mia esistenza*
- 17) *Sento che sto raggiungendo ciò che desidero nella mia vita*
- 18) *Mi sento tanto coinvolto in quello che faccio, che trovo nuove fonti di energia di cui non ero consapevole*
- 19) *Ci sono attività nelle quali sono talmente coinvolto da perdere il senso del tempo che passa*
- 20) *Mi sento capace di portare a termine le cose che sono veramente importanti per me*
- 21) *Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività*

Il questionario è formato da frasi che descrivono un sentimento, una sensazione, uno stato d'animo, una valutazione soggettiva, una percezione.

Ciascuna frase è seguita da una scala che va da 1 a 4, con questo significato:

1. Per nulla d'accordo
2. Solo in parte d'accordo
3. Abbastanza d'accordo
4. Pienamente d'accordo

Nell'affrontare il questionario sei invitato a riflettere sulla tua esperienza e poi a segnare con una crocetta il valore da 1 a 4, che corrisponde a quanto ritieni di trovarti d'accordo con l'affermazione fatta. Si tratta di scegliere non in base a quello che si vorrebbe o si dovrebbe sentire, bensì in base a quello che si prova veramente.

Una volta risposto alle varie sezioni del questionario, puoi valutare dove ti collochi rispetto al valore centrale dei punteggi che si possono ottenere, secondo questo schema:

- a) *Prima sezione: senso e valore esistenziale.* Il punteggio massimo è 20; quello minimo è 5; quello centrale è compreso tra 12 e 13.
- b) *Seconda sezione: prospettiva esistenziale.* Il punteggio massimo è 20; quello minimo è 5; quello centrale è compreso tra 12 e 13.
- c) *Terza sezione: benessere psicologico derivante dall'esperienza di attività di studio e di lavoro.* Il punteggio massimo è 20; quello minimo è 5; quello centrale è compreso tra 12 e 13.
- d) *Quarta sezione: benessere in generale, esperienze di flusso, percezione di competenza.* Il punteggio massimo è 24; quello minimo è 6; quello centrale è intorno a 14. Se si considerano le tre sottosezioni, ciascuna di esse ha un punteggio massimo di 8, uno minimo di 2, e uno centrale di 5.

Il punteggio massimo complessivo dei 21 item è 84; quello minimo è 21; quello centrale è intorno a 52.

Il punteggio conseguito è soltanto un indicatore generico di tendenza; infatti, il questionario è stato costruito solo per sollecitare l'attività riflessiva e non una valutazione comparativa. Inoltre, il questionario non è stato sottoposto a un campione rappresentativo, né sono state fatte elaborazioni statistiche in merito.

Una possibile interpretazione è la seguente:

- a) Il punteggio inferiore a 10 nelle varie sezioni indica la tendenza a valutare la propria situazione rispetto al carattere preso in considerazione in maniera negativa, mentre un punteggio superiore a 15 segnala l'opposta tendenza: si dà una valutazione del tutto positiva alla propria condizione esistenziale sempre rispetto alla caratteristica presa in considerazione dalla sezione. Un punteggio intermedio, tra 10 e 15, mette in luce uno stato di non completa soddisfazione, ma anche di una certa valutazione positiva pur se limitata e per alcuni versi incerta. Qualcosa di analogo vale per le tre sottosezioni della quarta sezione.
- b) Se si considera l'intero questionario, un punteggio inferiore a 40 è indizio di uno stato di disagio esistenziale che si articola secondo i punteggi ottenuti nelle

varie sezioni. Un punteggio superiore a 60 evidenzia uno stato generale di benessere sia psicologico, sia più generalmente esistenziale. Un punteggio intermedio, tra 40 e 60, mette in luce uno stato di non completa percezione di benessere, anche se esistono elementi di valutazione positiva. In questi casi è bene esaminare più dettagliatamente le varie sezioni.

#### *Possibile struttura del questionario*

1)	<i>Ho capito che cosa è veramente importante per me</i>	1	2	3	4
2)	<i>Ho un quadro di riferimento che mi permette di giudicare il valore delle cose e delle persone</i>	1	2	3	4
3)	<i>Ho elaborato una filosofia di vita che fornisce un significato al mio esistere</i>	1	2	3	4
4)	<i>Sono in grado di dare valore a quello che faccio</i>	1	2	3	4
5)	<i>Ho trovato per che cosa vale la pena di dedicarsi interamente</i>	1	2	3	4
6)	<i>Ho un'idea molto chiara su quello che voglio fare nella mia vita</i>	1	2	3	4
7)	<i>Possiedo un chiaro progetto di vita e di carriera lavorativa</i>	1	2	3	4
8)	<i>Sento di aver trovato un vero significato per dirigere la mia vita</i>	1	2	3	4
9)	<i>Ho sviluppato in maniera chiara una prospettiva esistenziale</i>	1	2	3	4
10)	<i>Quando rifletto sulla mia vita, mi sento soddisfatto per essermi fortemente impegnato in vista di obiettivi per me prioritari</i>	1	2	3	4
11)	<i>Le condizioni nelle quali si svolge la mia attività di studio e di lavoro sono eccellenti</i>	1	2	3	4
12)	<i>Per molti versi la mia vita di studio e di lavoro è vicina al mio ideale</i>	1	2	3	4
13)	<i>Sono veramente soddisfatto di quello che faccio nel mio studio e nel mio lavoro</i>	1	2	3	4
14)	<i>Devo dire che fino a oggi ho raggiunto gli obiettivi più importanti nello svolgersi della mia preparazione verso una carriera professionale</i>	1	2	3	4
15)	<i>Non penso di dover cambiare qualcosa nella mia esperienza di studio e di lavoro</i>	1	2	3	4
16)	<i>Sento di vivere pienamente la mia esistenza</i>	1	2	3	4
17)	<i>Sento che sto raggiungendo ciò che desidero nella mia vita</i>	1	2	3	4
18)	<i>Mi sento tanto coinvolto in quello che faccio, che trovo nuove fonti di energia di cui non ero consapevole</i>	1	2	3	4
19)	<i>Ci sono attività nelle quali sono talmente coinvolto da perdere il senso del tempo che passa</i>	1	2	3	4
20)	<i>Mi sento capace di portare a termine le cose che sono veramente importanti per me</i>	1	2	3	4
21)	<i>Mi sento sicuro di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività</i>	1	2	3	4

### **3. Riflessione critica e sperimentazione attiva relative alle esperienze ottimali o di fluire dell'azione**

Una metodologia che può favorire una riflessione critica sulla propria esperienza al fine di dare senso alla propria vicenda esistenziale, scoprire e interiorizzare valori e motivi, fornire prospettive esistenziali a medio e lungo termine, si basa sul ricordo e descrizione di quelle che sono state chiamate da Mihaly Csikszentmihalyi<sup>15</sup> “esperienze ottimali”. Per illustrare tale metodologia occorre in primo

<sup>15</sup> CSIKSZENTMIHALYI M., *Finding Flow: The psychology of engagement with everyday life*, New York, Basic Books, 1997. Vedi anche CSIKSZENTMIHALYI M., *Flow: The psychology of optimal experience*, New York, Harper Row, 1990.

luogo chiarirne il concetto per poi proporre un'attività formativa che si basa su di esso. Parallelamente, come un corollario, sarà anche utile prendere in considerazione quelle che si possono definire esperienze del tutto negative. La ricerca delle migliori esperienze contrapposta a quella delle peggiori induce una indagine attenta delle ragioni che ne stanno alla base. L'impostazione che verrà prospettata può anche essere riletta come un adattamento della tecnica dell'incidente critico quale è stato descritto già negli anni Cinquanta da Flanagan<sup>16</sup>. Questi definisce un incidente come "un'attività umana osservabile sufficientemente completa in se stessa da permettere inferenze e predizioni circa la persona che la realizza". L'aggettivo "critico" deriva dal fatto che l'attività "deve essere realizzata in una situazione nella quale l'intento o il fine dell'atto è abbastanza chiaro all'osservatore e le cui conseguenze sono sufficientemente definite in maniera da non lasciare molti dubbi sui suoi effetti". Nel nostro caso si tratta di una osservazione interna, una forma di ricordo e di riflessione critica che possiede tali caratteristiche.

L'attività che in seguito viene proposta può essere realizzata all'interno di forme di narrazione autobiografica, di redazione di un diario, di riflessioni personali che vengono in qualche forma rese oggettive, di confronto con altri, ecc.

*a) Che cos'è un'esperienza ottimale*

Un'esperienza ottimale è certamente un'esperienza vissuta in prima persona<sup>17</sup> e costituisce la base fondamentale per una costruzione soggettiva di significati, di valori e di prospettive esistenziali. Tali valori e prospettive esistenziali guidano poi l'interpretazione delle situazioni e delle sfide della vita, l'elaborazione dei giudizi, le prese di decisione e le azioni. Tuttavia vanno considerati con cura il ruolo di tale esperienza e le condizioni entro cui essa si svolge. La parola stessa «esperienza» deriva da *experiri* (passare attraverso), cioè provare, sentire, essere colpito da una situazione di vita. Essa è vissuta in prima persona ed è tanto più rilevante, quanto più il soggetto ne è o ne è stato coinvolto, ne è o ne è stato sollecitato; ha subito una trasformazione interiore, certamente secondo livelli o gradi diversi di profondità. Dal punto di vista formativo è essenziale che egli ne sia o ne diventi consapevole. In psicologia l'esperienza può essere considerata sia come sostantivo, sia come verbo. Come sostantivo è: «la valutazione soggettiva (cosciente) degli stimoli ricevuti, o la conoscenza da essi derivata». Come verbo: «provare qualcosa, imbat- tersi in qualcosa, trovare qualcosa, sentire, soffrire alcunché, o acquistare coscienza di un oggetto di stimolo, di una sensazione o di un evento interiore»<sup>18</sup>. D'altra parte

---

<sup>16</sup> FLANAGAN J.C., *The critical incident technique*, in «Psychological Bulletin», 1954, vol. 51, 327-354.

<sup>17</sup> Si parla di esperienza vicaria, quando il soggetto osserva e interiorizza le modalità d'azione o di comunicazione messe in opera da un altro in precise circostanze. Tale riferimento interno viene facilmente evocato quando ci si trova in situazioni simili.

<sup>18</sup> ARNOLD W., EYSENCK H.J., MEILI R. (a cura di), *Dizionario di Psicologia*, Roma, Paoline, 1975, 33.

K. Lewin<sup>19</sup> elaborando la sua teoria del campo identifica il campo di esperienza interiore con l'insieme dei contenuti interiori che emergono progressivamente e con diverso grado di chiarezza alla coscienza. Esso, quindi, varia da persona a persona sia per estensione, sia per strutturazione, nonché per la dinamica che si svolge nel suo ambito.

L'esperienza diretta implica una partecipazione attiva e non solo una osservazione dall'esterno. In essa giocano congiuntamente molti fattori. Tra questi rivestono un ruolo del tutto centrale le emozioni, che non vanno intese però come pure reazioni fisiologiche, bensì come intreccio tra tensione nervosa e valutazione, anche automatica, dello stimolo che ne è stato o ne è all'origine. È utile ricordare come una stessa situazione possa dare origine a un'emozione negativa o positiva a seconda dell'attribuzione di significato e di valore che le si dà.

Mihaly Csikszentmihalyi ha esaminato in maniera articolata i contenuti fondamentali dell'esperienza, intesi come stati interni della coscienza di sé: emozioni, intenzioni, operazioni mentali. Le emozioni costituiscono l'aspetto più soggettivo della coscienza di sé, ma anche il contenuto più oggettivo presente nella mente. L'esperienza emozionale, infatti, ci appare più reale di quanto possiamo osservare nel mondo circostante o conoscere attraverso la scienza o la logica. Essa può assumere una duplice valenza, positiva e attrattiva o negativa e repulsiva e una diversa intensità e durata. Le emozioni negative, come tristezza, paura, ansietà, noia, producono quella che è stata chiamata «entropia psichica», cioè uno stato interno che induce difficoltà di concentrazione soprattutto se rivolta verso attività esterne, perché occorre restaurare un ordine interno soggettivo. Le emozioni positive, invece, come felicità, senso di efficacia o di vigilanza producono una «neghentropia psichica», cioè non abbiamo bisogno di focalizzare la nostra attenzione sul ruminare interiore e il sentirci dispiaciuti rispetto a noi stessi, mentre, invece, l'energia psichica può fluire liberamente nei nostri pensieri e nelle nostre azioni. Il prototipo delle emozioni positive è la felicità, un bene da sempre posto come obiettivo fondamentale della condizione umana. Tuttavia, occorre osservare che la qualità della vita non dipende solo dal provare tale emozione, ma anche da ciò che uno fa per essere felice. Infatti, la sensazione di essere attivi, capaci e pronti (stato emozionale positivo) aumenta quando ci sentiamo coinvolti in compiti impegnativi e sfidanti, piuttosto che in attività in cui falliamo o che non richiedono da parte nostra sforzo e concentrazione.

Le intenzioni, gli obiettivi, le motivazioni che ci spingono ad agire sono tutte manifestazioni di neghentropia psichica. Esse canalizzano l'energia psichica, indicano priorità e in questo modo creano ordine nella nostra coscienza. Senza di loro i nostri processi mentali sarebbero nel caos e si deteriorerebbero rapidamente. Da questo punto di vista è meglio possedere anche solo motivazioni estrinseche, ma attive, che agire automaticamente, senza un vero obiettivo su cui concentrarsi. Impa-

---

<sup>19</sup> LEWIN K., *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Giunti-Barbera, 1965.

rare a gestire i propri desideri e i propri obiettivi costituisce quindi un importante passo nel raggiungere livelli di eccellenza nella vita quotidiana.

Il terzo contenuto della coscienza di sé è dato dalle operazioni mentali. Queste vengono attivate e dirette dalle intenzioni d'azione. Nell'impostazione di Nuttin tali intenzioni derivano dall'immaginare una situazione migliore di quella percepita. Csikszentmihalyi sottolinea come nel pensiero sono coinvolti le emozioni e i desideri che attivano le energie psichiche, mentre le intenzioni forniscono loro un ordine, una prospettiva, un quadro di riferimento di risultati desiderati. Emozioni, intenzioni e operazioni mentali entrano in gioco in genere contemporaneamente, interagendo tra loro. La concentrazione, operazione mentale legata alla capacità di gestire la propria attenzione, è tanto più difficile da ottenere, quanto più difficile è il compito. Ma quando la persona ama ciò che fa ed è motivata a farlo, la focalizzazione della propria attenzione avviene senza sforzo anche quando le difficoltà oggettive sono elevate.

Csikszentmihalyi ha esplorato l'intera gamma delle esperienze segnate da risvolti emozionali. Egli ha preso in esame non tanto e non solo le sensazioni di benessere e di felicità, ma soprattutto di coinvolgimento personale intenso e produttivo. E ha racchiuso il livello massimo di questi stati personali intensi nel concetto di «*flow*» o flusso d'azione e di coscienza, piena partecipazione ed esplicitazione completa delle proprie capacità e potenzialità. L'attività che viene realizzata in queste condizioni è percepita come degna di essere svolta per se stessa e fonte, essa stessa, di soddisfazione e gratificazione: in una parola *autotelica*. È un'esperienza di sé come persona che riesce ad agire al massimo delle proprie capacità e questo stato di cose è già di per se stesso motivo di rinforzo.

È un sentimento di efficacia, che viene definito dall'Autore come l'esperienza di un fluire dell'azione, che presenta un quadro fenomenologico di questo tipo: a) intensa concentrazione nell'attività che si sta facendo; b) confluire di azione e consapevolezza; c) perdita di riflessione critica (non disperde attenzione nel guardarsi «dal di fuori», ovvero egli è totalmente immerso nell'attività); d) percezione di essere in grado di controllare le proprie azioni (percepisce un «bilanciamento», un'adeguatezza tra le proprie capacità e le opportunità di azione o «sfide» poste dall'ambiente); e) distorsione della percezione del tempo (in genere il tempo sembra scorrere più velocemente); f) l'attività svolta è gratificante per se stessa<sup>20</sup>.

Un'esperienza ottimale di questo tipo di solito implica un fine equilibrio tra l'abilità di agire e le opportunità di farlo. Se la sfida è troppo elevata si diventa frustrati, poi impauriti e infine ansiosi. Se la sfida è troppo bassa in relazione alle proprie abilità ci si può rilassare, fino a diventare annoiati. Se poi sfida e abilità coinvolte sono ambedue minime allora si tende a diventare apatici. Il livello ottimale emerge quando sia la sfida posta dal compito, sia la percezione delle proprie abilità

---

<sup>20</sup> NAKAMURA J., CSIKSZENTMIHALYI M., *The concept of flow*, in C.R. SNYDER, S.J. LOPEZ, *Handbook of positive psychology*, New York, Oxford Un. Press, 2005, 89-105.

ad affrontarla sono elevate. Uno schema che aiuta a cogliere le diverse esperienze emozionali che si possono provare nel contesto di un'attività educativa è quello di Fig. 1.

Fig. 1 - *La qualità dell'esperienza come funzione della relazione tra sfide e abilità. L'esperienza ottimale, o flusso, si verifica quando ambedue le variabili sono elevate.*

	<i>alta</i>	Ansia	Flusso
<b>Percezione di sfida</b>			
	<i>bassa</i>	Apatia	Noia
		<i>bassa</i>	<i>alta</i>
		<b>Abilità coinvolta</b>	

Naturalmente gli elementi che caratterizzano un'esperienza ottimale non sono sempre controllabili, di conseguenza esperienze altamente positive si intrecciano con altre nelle quali prevalgono l'ansia o la noia, l'apatia o la stanchezza.

Un'esperienza ottimale è, quindi, in primo luogo percepita come interessante, stimolante, sfidante, suggestiva, sulla base di guadagni e significati internamente vissuti e non solo osservati in altri. In secondo luogo il soggetto si rende conto del senso o della ragione di questa sollecitazione, cioè ha un ritorno riflessivo che permette una più o meno pronunciata concettualizzazione dell'esperienza stessa: perché egli ne è stato stimolato, che cosa gli ha fatto intravedere o verso che cosa gli ha fatto aprire gli occhi, da che cosa si è sentito attirato, quale guadagno personale ha acquisito, che cosa ciò può prospettare per la sua esistenza. È questa la base che può condurre nel tempo non solo ad avvertire il valore implicato in quella attività, ma a interiorizzarlo come riferimento per iniziative proprie e non solo quando ne sia sollecitato da altri.

L'esperienza diretta, derivante da una partecipazione attiva e personale ad attività ricche di riscontri personali positivi e ripetute nel tempo, agisce sul soggetto in due direzioni: a) promuove una crescita personale nelle abilità, conoscenze e competenze connesse con quella stessa attività; b) favorisce una progressiva percezione del valore personale attribuito a quell'attività.

*b) La ricostruzione narrativa di esperienze che presentano le caratteristiche di uno stato di flusso dell'azione e della coscienza*

Il primo passo, dal nostro punto di vista, è quello di definire il campo di interesse o di particolare attenzione. Non si tratta tanto di ricordare e descrivere attività professionali o formative in genere, situazioni di vita personale o sociale di altri

soggetti, bensì esperienze che possono essere classificate secondo la dizione proposta da Csikszentmihalyi come “ottimali” in quanto si è passati attraverso la sensazione di un fluire dell’azione in maniera totalmente coinvolgente, vera e propria fonte di soddisfazione e percezione autotelica. Una volta chiarito adeguatamente sia il concetto di “flusso”, sia la prospettiva in base alla quale si vogliono descrivere tali esperienze, si può incominciare a cercare nella propria memoria eventi che possono essere evidenziati.

È utile descrivere l’evento tenendo conto di questi elementi: a) le condizioni o circostanze specifiche che lo hanno caratterizzato; b) l’attività svolta; c) le persone eventualmente coinvolte; d) il luogo e il tempo nei quali esso è stato messo in atto; e) le emozioni provate. La focalizzazione è da una parte sull’attività stessa e sulle sue caratteristiche, dall’altra sulla percezione soggettiva che la ha caratterizzata dal punto di vista sia cognitivo, sia emozionale nel quadro del concetto di “esperienza ottimale”. La descrizione fatta per iscritto deve scendere un po’ in dettaglio per mettere in luce anche le particolari circostanze che lo possono definire e le specifiche condizioni di realizzazione. È bene utilizzare sia un foglio separato oppure, se si sviluppa tale pratica, pagine distinte del diario. Una volta completata la descrizione è utile cercare di darle un titolo che riassume in sintesi il cuore dell’esperienza.

Certamente in genere non basta la rievocazione di un solo evento. È bene cercare di ricordarne altri, sempre utilizzando fogli separati o pagine distinte del diario. Una volta raccolti alcuni episodi significativi da tale punto di vista, questi vanno valutati rispetto alla definizione di “esperienze ottimali”. Il materiale viene cioè ordinato e suddiviso in classi incominciando dalle descrizioni che più si attagliano a tale definizione.

*c) Riflessione critica sulle ragioni che stanno alla base dell’esperienza di flusso; esplicitazione di motivi, valori, significati personali che a questa si possono riferire*

Partendo dalle esperienze più chiaramente classificabili come ottimali, occorre esaminarle con attenzione ponendosi le seguenti domande o domande simili e scrivendo per disteso la propria risposta, secondo quanto la riflessione personale suggerisce.

Descrivi in maniera sintetica una esperienza che secondo te si presenta come ottimale secondo la definizione di M. Csikszentmihalyi.

Poi poni le seguenti domande:

- 1) Che cosa ha caratterizzato dal punto di vista positivo tale esperienza?
- 2) Come esprimeresti la sensazione o emozione provata?
- 3) Esattamente che cosa facevi? in quale contesto?
- 4) Secondo te, perché la tua azione era particolarmente efficace?
- 5) Che cosa ha favorito tale esperienza positiva?
- 6) Quale valore personale è entrato in gioco o ha sollecitato l’evento descritto?
- 7) Quale prospettiva esistenziale pensi favorisca questa esperienza?
- 8) L’esperienza narrata ha avuto un ruolo nelle tue scelte seguenti?
- 9) Quale significato essa può assumere per la tua esistenza attuale e per le scelte future?



È utile ricostruire, utilizzando questa stessa traccia, più di una esperienza che più o meno completamente può essere classificata come ottimale. Una volta raccolto un certo numero di queste descrizioni, conviene rileggere quanto fatto e cercare di ordinare le esperienze descritte secondo una loro valutazione di qualità positiva. Partendo, poi, da quelle considerate più rappresentative della loro positività, si possono trarre alcune prime conclusioni circa il ruolo del senso e della prospettiva esistenziale nel promuovere il senso di benessere personale o circa l'influsso che la loro mancanza o incertezza ha nel dare una sensazione di insoddisfazione, di disagio, di frustrazione. La presa di coscienza dello stato personale da questo punto di vista può innescare il processo di rielaborazione della propria prospettiva di senso secondo l'impostazione di J. Mezirow.

*d) La ricostruzione narrativa di esperienze negative e la riflessione critica sulle ragioni di tale stato di cose*

Come possibile conferma delle prime conclusioni si può procedere a una ricognizione delle esperienze peggiori. La metodologia è analoga.

Descrivi in maniera sintetica una esperienza che secondo te è emersa come una delle peggiori nella tua vita.

Poi poniti le seguenti o simili domande.

- 1) Che cosa ha caratterizzato dal punto di vista negativo tale esperienza?
- 2) Come esprimeresti la sensazione o emozione provata?
- 3) Esattamente che cosa facevi?
- 4) Secondo te, perché la tua azione era particolarmente inefficace?
- 5) Che cosa ha caratterizzato tale esperienza negativa?
- 6) Quale disvalore personale è entrato in gioco o ha sollecitato l'evento descritto?
- 7) Quale influenza sul tuo modo di vedere e giudicare le cose può essere derivata da questa esperienza?
- 8) L'esperienza narrata ha avuto un ruolo nelle tue scelte seguenti?
- 9) Quale significato può aver avuto per la tua esistenza attuale e per le scelte future?

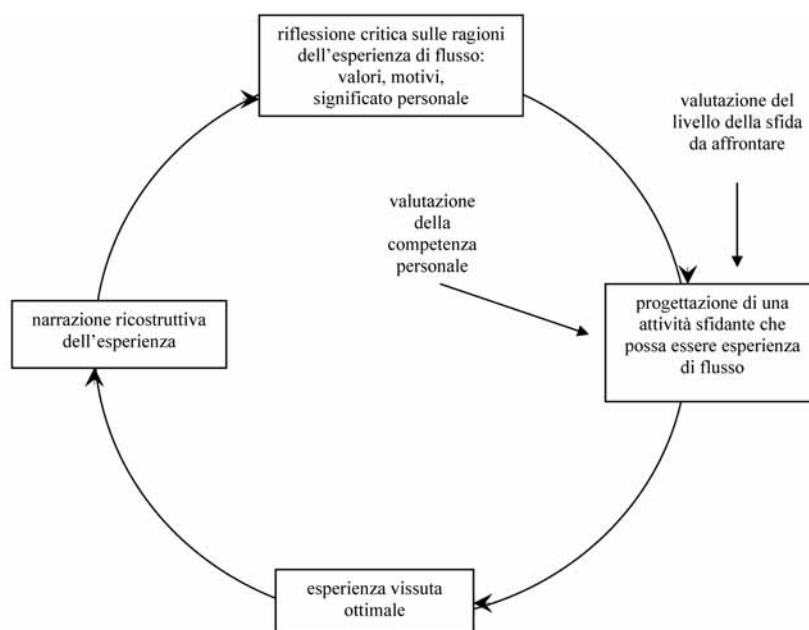
*e) Lo sviluppo di un'attività formativa che favorisca l'esperienza dello stato di flusso dell'azione e la capacità non solo di dare senso alla propria attività professionale, ma anche di migliorarla da questo punto di vista*

La riflessione sulla ricostruzione delle esperienze ottimali e di quelle peggiori induce a ipotizzare quali attività risultino più coerenti con le proprie aspirazioni e le sensibilità personali, ma soprattutto permettano di essere coinvolti in esse in maniera a un tempo concentrata e soddisfacente. A questo punto è possibile passare a una nuova fase dell'attività formativa: cercare di incrementare i momenti che sono stati rilevati come più favorevoli e diminuire quelli che sono risultati più noiosi o fonte di apatia, tenendo conto che non è tanto importante quello che facciamo, quanto come lo facciamo<sup>21</sup>. Nel nostro caso è il lavoro al centro dell'interesse. Oc-

<sup>21</sup> CSIKSZENTMIHALYI M., *Finding flow*, New York, Basic Books, 1997, 47.

corre cercare di renderlo il più possibile fonte di soddisfazione e gratificazione. Per questo è importante progettare attività che sulla base dell'esperienza passata sembrano in grado di coinvolgerci pienamente e creativamente, essendo fonte di soddisfazione. Per questo, occorre anche dosare bene il livello della sfida da affrontare, essendo ben consapevoli e realistici circa la propria competenza in merito. Non è sempre facile. Molte delle attività che caratterizzano la giornata lavorativa possono apparire, e in gran parte essere, fonte di ripetizione e di noia, qualche volta di stress e di frustrazioni. Per modificare e rendere significative e ricche di senso molte di tali attività bisogna investire in esse una maggiore energia psichica, cercando di ricostruire il perché e il valore di esse e le condizioni perché esse acquistino per noi una diversa prospettiva di significato.

Fig. 2 - Una rilettura del ciclo dell'apprendimento esperienziale nel contesto dello sviluppo dell'esperienza di "flow"



Occorre ricordare quanto precedentemente indicato. L'intensità della motivazione secondo la teoria di Csikszentmihalyi dipende da due fondamentali fattori: a) la percezione di essere in grado di affrontare positivamente la sfida che ci sta davanti (o probabilità soggettiva di portare a termine un impegno in maniera soddisfacente); b) il valore soggettivo dato all'obiettivo da raggiungere tramite l'attività che costituisce la sfida. Arricchire la percezione di competenza dipende certamente dall'accettazione realistica di un livello di sfida che è superiore, ma non troppo, a quanto già si è fatto con successo, impegnandosi per superarlo e riuscendo a farlo.

Quanto al valore dato a una sfida e relativa attività implicata, dipende dalla presa di coscienza del sistema di motivi o valori che caratterizzano sempre più chiaramente il proprio mondo interiore.

*f) Lo sviluppo di un'attività ricostruttiva dal punto di vista della significatività personale delle condizioni di studio e di lavoro nelle quali si è coinvolti*

M. Csikszentmihalyi prende in considerazione il fatto che nel contesto degli impegni di studio e di lavoro attuali spesso si possono sperimentare condizioni di tensione emotiva, di frustrazione, di percezione di inadeguatezza o di mancanza di significato o prospettiva esistenziale. Tutto ciò impedisce la possibilità di provare esperienze ottimali, cioè di sperimentare lo stato di flusso dell'azione. In qualche modo ci si riallaccia qui alla riflessione critica circa le esperienze negative. Conviene in questa attività di ricostruzione delle situazioni stressanti specificarle e ordinarle a seconda della percezione soggettiva di importanza e di difficoltà di gestione. Il primo passo sarà quello di prospettare una scala di priorità nel doverle affrontare. A seconda delle caratteristiche individuali si possono scegliere due approcci diversi. Iniziare dalle sfide più impegnative e importanti o da quelle che sembrano più facilmente aggredibili e rivestono una certa importanza. Tuttavia il secondo passo, prima di passare all'azione, è quello di valutare le risorse personali disponibili per poter affrontare efficacemente le sfide individuate. Se ci si riconosce poco capaci di gestirle, possono tali incombenze essere delegate a qualcun altro? Si ha tempo sufficiente per sviluppare le competenze richieste? È possibile cercare e trovare l'aiuto di altri? Può essere il compito trasformato in uno più aggredibile? Oppure può essere scomposto in compiti più semplici? L'Autore afferma che in genere per questa strada si trova la soluzione, ma il pericolo è quello di rimanere passivi di fronte alle difficoltà, perché solo cercando di controllare le situazioni si può superare questo genere di tensioni<sup>22</sup>.

Tra le condizioni che possono rendere il contesto lavorativo fonte di tensioni ci sono certamente le relazioni interpersonali e quelle istituzionali. Tuttavia, occorre anche ricordare che una fonte indiretta di difficoltà può provenire anche in tale contesto dalla qualità negativa delle relazioni che si sperimentano fuori di esso.

*g) Un questionario elaborato da M. Csikszentmihalyi*

Uno strumento spesso utilizzato nelle ricerche sulla presenza di stati di flusso nell'esperienza umana è il seguente<sup>23</sup>.

*“La mia mente non è divagata, non penso ad altro. Sono totalmente coinvolto in quello che faccio. Mi sento bene. Mi sembra di non sentire nulla. Il mondo appare come tagliato fuori di me. Sono meno cosciente di me e dei miei problemi”*

---

<sup>22</sup> *Ibidem*, 106-107.

<sup>23</sup> Adattato da CSIKSZENTMIHALYI M., CSIKSZENTMIHALYI I., *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*, Cambridge, Cambridge Un. Press, 1988, 195.

*“La mia concentrazione è come il mio respiro. Non ci penso. Sono completamente estraneo all’ambiente che mi circonda non appena inizio. Può suonare il telefono o il campanello della porta, o può bruciare la casa o capitare qualcosa di simile. Quando comincio chiudo il contatto con l’intero mondo. Quando finisco posso riprenderlo”*

*“Sono così coinvolto in quello che faccio, che non mi vedo distinto da quello che faccio”*

I. Hai avuto qualche esperienza del tipo di quelle descritte dalle tre citazioni?

Quanto spesso le hai avute?

Che cosa stavi facendo?

Che cosa le ha messe in moto?

Che cosa le ha fatte continuare?

Che cosa le ha fatte finire?

II. Per queste esperienze indica quanto sei d’accordo con le seguenti affermazioni. Ciascuna di esse è seguita da una scala che va da 1 a 4, con questo significato:

1. Per nulla d’accordo

2. Solo in parte d’accordo

3. Abbastanza d’accordo

4. Pienamente d’accordo

1) <i>Mi lascio coinvolgere</i>	1	2	3	4
2) <i>Divento ansioso</i>	1	2	3	4
3) <i>So chiaramente quello che devo fare</i>	1	2	3	4
4) <i>Ho riscontri diretti su quanto bene sto svolgendo l’attività</i>	1	2	3	4
5) <i>Mi sento capace di gestire le esigenze della situazione</i>	1	2	3	4
6) <i>Mi sento consapevole di me stesso</i>	1	2	3	4
7) <i>Divento annoiato</i>	1	2	3	4
8) <i>Devo fare uno sforzo per fare attenzione a ciò che sta capitando</i>	1	2	3	4
9) <i>Lo farei anche se non fossi tenuto a farlo</i>	1	2	3	4
10) <i>Mi distraigo</i>	1	2	3	4
11) <i>Il tempo passa o più adagio o più in fretta</i>	1	2	3	4
12) <i>Provo piacere per l’esperienza e per l’uso delle mie abilità</i>	1	2	3	4

Gli item 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12 si riferiscono all’esperienza di *flow*. Quanto più elevato il punteggio, tanto più è chiara la presenza di una esperienza ottimale. Gli item 2, 6, 7, 8, 10 sono invece indicatori negativi, più è elevato il loro punteggio, meno si tratta di un’esperienza di flusso.

## **ALLEGATI**

*Vengono allegati alcuni progetti e strumenti di autovalutazione che sono stati elaborati in contesti di indagini diverse da quella attuale, ma che possono essere utilizzati in toto o in parte nell'attuazione del presente progetto.*



Primo allegato

**Progetto di costruzione e validazione di uno strumento di auto-valutazione al termine del triennio di Istruzione e Formazione Professionale in fase di sviluppo e consolidamento presso l'ISFOL**

---

Denominazione dello strumento: QPCS, Questionario di Percezione di Competenze Strategiche. Per un profilo della crescita in alcune competenze strategiche raggiunta al termine del triennio sperimentale di formazione professionale.

**1. Il quadro logico di riferimento**

Qual è la percezione che gli studenti hanno, al termine dei tre anni di formazione professionale, circa le loro competenze personali, sociali e professionali? È questo uno degli indicatori dell'efficacia formativa del percorso seguito. Certo non è l'unico. Occorrerebbe triangolare i dati che si possono raccogliere da questo punto di vista con i risultati conseguiti sul piano delle competenze di base e di quelle tecnico-professionali, e con l'osservazione sistematica da parte dei formatori della capacità di gestire se stessi nelle situazioni di apprendimento professionale e di lavoro. Tuttavia, avere a disposizione uno strumento di rilevazione dell'auto-valutazione delle proprie competenze strategiche, che sia sufficientemente valido ed affidabile, è un aiuto non indifferente per una valutazione della qualità dell'attività formativa svolta e, di conseguenza, per un miglioramento degli interventi futuri. Per quanto riguarda i soggetti coinvolti, questi sono aiutati ad elaborare un bilancio delle proprie competenze e a prendere consapevolezza del loro stato di preparazione nell'entrare nel mondo del lavoro o dell'ulteriore formazione professionale e da ciò essere sollecitati a impegnarsi in una successiva attività di autoformazione. Queste capacità personali sono preziose per l'adattamento personale, interpersonale e professionale. Esse permettono non solo di sperimentare benessere soggettivo, ma anche vivere più positivamente il rapporto con altri e con il contesto di vita, riuscendo a far fronte con efficacia ai vari compiti da svolgere. La riflessione attuale mette in risalto la loro centralità per un inserimento nel mondo del lavoro valido e produttivo. Il successo personale deve così essere ascritto sia alle conoscenze e competenze tecnico-professionali, sia al possesso di qualità di natura personale e sociale.

A questo fine si è scelto un quadro di riferimento a due dimensioni. La prima dimensione tiene conto di tre ambiti di riferimento: competenze strategiche in riferimento al sé; competenze strategiche in riferimento alla vita sociale, in particolare competenze relazionali e comunicative; competenze strategiche riferibili al com-

pito di apprendimento e/o di lavoro professionale, la seconda dimensione si riferisce alle competenze nel gestire i processi cognitivi e metacognitivi, affettivi e motivazionali, volitivi e conativi. Ne deriva uno schema logico di questo tipo.

	Competenze strategiche in riferimento all'io-sé	Competenze strategiche in riferimento alla vita sociale: competenze relazionali e comunicative	Competenze strategiche riferibili al compito di apprendimento e/o di lavoro professionale
Dimensione cognitiva e metacognitiva			
Dimensione affettiva e motivazionale			
Dimensione volitiva e conativa			

Il concetto di competenza strategica è stato elaborato in maniera approfondita in una serie di contributi pubblicati dall'ISFOL<sup>1</sup>. Essi hanno presentato i risultati di una riflessione critica collettiva svolta da un gruppo di lavoro impegnato a definire alcuni tratti di un quadro teorico della natura e delle finalità dei processi formativi. In genere le competenze strategiche vengono collegate con la capacità di autodirigere e autoregolare la propria attività sia di apprendimento professionale, sia di lavoro. Dirigere se stessi nel proprio apprendimento culturale e/o professionale e nell'attività lavorativa può essere riletto secondo due prospettive complementari, integrando tra loro i concetti di autodeterminazione e di autoregolazione. Con il termine "autodeterminazione" si segnala la dimensione della scelta, del controllo di senso e di valore, della intenzionalità dell'azione: è il registro della motivazione, della decisione, del progetto, anche esistenziale. Con il termine "autoregolazione", che evoca monitoraggio, valutazione, pilotaggio di un sistema d'azione, si insiste di più sul registro del controllo strumentale dell'azione. Al primo livello, nel dare senso, finalità, scopo all'azione ci si colloca sul piano del controllo di tipo "strategico", che mette in evidenza la componente motivazionale, di senso, di valore. Al secondo livello si richiede, invece, di sorvegliare la coerenza, la tenuta, l'orientamento dell'azione e regolarne il funzionamento o pilotarla; si tratta di un livello "tattico". Le varie competenze strategiche che sono state individuate come oggetto di autovalutazione si riferiscono proprio alla capacità di dirigere se stessi nell'apprendere e lavorare.

Dal punto di vista cognitivo è stata presa in considerazione soprattutto la competenza nel cercare di comprendere e ricordare mettendo in atto processi elaborativi adeguati. Tuttavia è sembrato di grande rilevanza collegare con la dimensione cognitiva anche gli elementi della competenza nel collaborare con altri e nel comu-

<sup>1</sup> ISFOL, Dalla pratica alla teoria per la formazione: un percorso di ricerca epistemologica, Milano, Franco Angeli, 2001; ISFOL, Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo, Milano, Franco Angeli, 2002; ISFOL, Apprendimento di competenze strategiche, Milano Franco Angeli, 2004.



nicare, in quanto espressione di una capacità di organizzare se stessi in un contesto sociale. Rilevare il grado di sviluppo di un quadro di senso e di prospettiva esistenziale è importante sia dal punto di vista metacognitivo, sia motivazionale, in quanto costituisce il riferimento fondamentale per mettere in moto e gestire le proprie azioni. Si può ricordare a questo proposito quanto suggerito da Aristotele, riassumibile in questi termini: “Le rappresentazioni cognitive degli obiettivi e le attività prefigurate a questi strumentali non sono sostenute da proprietà dinamiche, cioè non danno energia o facilitano l’azione, finché non sia stata stabilita la loro compatibilità con la struttura significativa personale (il sé) e/o finché esse non siano state tradotte in *routine* comportamentali disponibili all’organismo”.

La distinzione che viene proposta tra dimensione cognitiva e metacognitiva, affettiva e motivazionale e volitiva e conativa non deve far perdere di vista il fatto che nell’azione umana esse sono normalmente presenti in maniera integrata, anche se in molti casi una di esse può essere considerata come dominante. In questo spirito vengono proposte le seguenti articolazioni delle competenze strategiche.

Quanto ai processi e alle strategie più propriamente di natura affettiva e motivazionale, ricerche più recenti hanno evidenziato il ruolo importante che svolge l’ansietà di base e quella più specificatamente legata ad alcune prestazioni tipiche della propria attività sia di apprendimento, sia di lavoro. Tra le circostanze che più facilmente possono sollecitare reazioni emozionali inadeguate emergono come centrali quelle proprie delle professioni che implicano relazioni interpersonali. D’altra parte le teorie motivazionali odierne hanno sottolineato il ruolo di quello che in termini psicologici è definito il *locus of control*, cioè la percezione di essere o meno in grado di gestire personalmente se stessi nella propria attività, perché capaci di dedicare tempo e sforzo adeguato per riuscire a raggiungere gli obiettivi intesi. Al contrario si può pensare che tutto dipende dall’esterno, dagli altri, dalle circostanze o dalla difficoltà del compito. In questo contesto gioca un ruolo assai forte anche lo stile attributivo sviluppato.

Per quanto concerne la dimensione volitiva, sono state prese in considerazione in particolare le competenze implicate nel saper assumere responsabilmente i propri impegni e nel saperli portare a termine con costanza e sistematicità, controllando gli elementi che potrebbero debilitare la perseveranza. Inoltre è stata inclusa in questa dimensione anche la competenza nel saper affrontare situazioni difficili, emotivamente coinvolgenti, in qualche modo minacciose dal punto di vista dell’apprezzamento sociale.

## **2. Le scale autovalutative individuate**

### *A. Competenze strategiche messe in atto per capire e ricordare*

I processi elaborativi riguardano i collegamenti che vengono messi in atto tra quanto si acquisisce di nuovo e il mondo della propria esperienza e le conoscenze

già acquisite e organizzate. L'uso del questionario non solo permette di mettere in risalto se il soggetto già utilizza o meno queste strategie, ma anche sollecita l'attenzione e la motivazione per mettere in atto nel futuro strategie di questo tipo per comprendere con più cura e ricordare meglio. In altre parole i vari item prospettano elementi di un metodo d'apprendimento che miri alla comprensione più che alla pura ripetizione.

22. *Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di collegarlo a quanto già so*
32. *Quando imparo qualcosa di nuovo, cerco di immaginare una situazione o una attività alla quale si possa applicare*
6. *Per capire meglio le cose, cerco di rappresentarle mediante uno schizzo o un disegno*
12. *Quando incontro qualcosa di nuovo nella mia esperienza, cerco di capirne il significato per la mia vita*
29. *Cerco di comprendere come ciò che apprendo si possa applicare alla mia vita di tutti i giorni*
23. *Leggendo o ascoltando il racconto di altri, lo confronto con la mia realtà*
43. *Quando imparo qualcosa di impegnativo, mi segno con cura le cose più importanti*
31. *Nelle mie attività mi concentro a fondo per portarle a termine bene*
21. *In un discorso o in un testo scritto cerco di individuare le cose più importanti*
1. *Per svolgere bene il mio lavoro mi concentro ed evito ogni distrazione*

*B. Competenze strategiche relative alla disponibilità a collaborare nel lavoro e nell'apprendimento*

La scala tende a mettere in evidenza la disponibilità a lavorare con altri e il grado di valutazione soggettiva positiva a impegnarsi in una attività collaborativa, sia al fine di migliorare il proprio apprendimento, sia al fine di sviluppare la competenza nel lavorare in gruppo.

65. *Trovo che imparare insieme ad altri mi aiuta a capire e ricordare*
73. *Trovo utile e stimolante discutere o lavorare in gruppo*
56. *Penso che nello studio, come nel lavoro, è importante imparare a lavorare insieme*
60. *Preferisco imparare qualcosa con altri, perché ci si può aiutare*
70. *Mi sembra di imparare meglio quando posso confrontarmi con i compagni*
66. *Provo piacere a lavorare con altri*
74. *Lavorare insieme favorisce l'impegno e la responsabilità di ciascuno*
72. *Quando lavoro con altri, riesco ad impegnarmi di più*
64. *Mi sento motivato/a quando lavoro con altri*
53. *Stare con gli altri per me è un grande valore*

*C. Competenze strategiche nel comunicare e nel relazionarsi con altri*

Le competenze di natura comunicativa prese in considerazione sono sia di tipo attivo (parlare), sia di tipo passivo (ascoltare), sia di tipo interattivo (incontrare, dialogare), cioè riguardano la elaborazione e la proposizione di discorsi, il fornire conoscenze e spiegazioni agli altri. Oltre a valutare il livello di sviluppo del soggetto in questa direzione si sollecita anche la consapevolezza di alcuni aspetti della competenza comunicativa al fine di favorire un loro sviluppo futuro.

- 36. *Quando devo presentare una proposta, preparo con cura gli argomenti adatti a farla accettare*
- 26. *In una discussione so fare domande che stimolano l'attenzione e la riflessione degli altri*
- 45. *Quando parlo o discuto con compagni, faccio in modo che essi siano coinvolti*
- 51. *Preparo ogni mio intervento in modo che sia ben organizzato*
- 9. *Verifico se gli altri comprendono bene i miei argomenti*
- 41. *Controllo se ho capito bene quello che gli altri mi dicono*
- 30. *Quando devo convincere gli altri, uso argomenti chiari e adatti a loro*
- 19. *Prima di parlare con una persona importante preparo con cura quello che devo dire*
- 16. *Cerco di essere preciso/a e accurato/a nel dire quello che penso*
- 34. *Quando ritengo sbagliato il comportamento di un altro, non esito a criticarlo*

*D. Competenze strategiche nel dare senso e prospettiva alla propria esistenza umana e lavorativa*

In tutti i progetti formativi si mette in risalto l'importanza di promuovere l'adozione di un proprio progetto di vita e di carriera professionale. Per questo è importante che venga sollecitata una adeguata elaborazione di senso e di prospettiva esistenziale. A questo fine la scala tende a mettere in luce la presenza o meno di un quadro di riferimento valoriale e di maturazione di una scelta di finalizzazione esistenziale, soprattutto nel contesto lavorativo e sociale.

- 77. *Ho un'idea chiara su quello che vorrei fare nella mia vita*
- 69. *Ho capito che cosa è importante per me nella vita*
- 82. *Sento di aver trovato uno scopo fondamentale per la mia vita*
- 85. *Ho un quadro di valori che mi permette di valutare fatti e persone*
- 58. *Ho dei punti di riferimento che mi guidano nel dare significato alla mia esistenza*
- 79. *Do molta importanza a quello che faccio*
- 71. *Sento di vivere pienamente*
- 63. *Sento di poter raggiungere tutto ciò che desidero nella vita*
- 61. *Ho un mio progetto di vita e carriera lavorativa*

#### *E. Percezione soggettiva di competenza*

La scala tende a mettere in evidenza alcuni elementi caratteristici dei giudizi di autoefficacia e più in generale di percezione di avere conseguito adeguati livelli di competenza nella propria attività anche di tipo professionale. Questa percezione è estesa anche alla capacità di appropriarsi in maniera valida e significativa di nuove conoscenze e capacità necessarie per migliorare nella professionalità. Un livello buono in questo fattore è indizio di disponibilità a impegnarsi non solo superficialmente o per necessità, ma con costanza e interesse.

- 75. *Quando penso alle mie caratteristiche personali, riconosco di essere capace di portare a termine con successo i miei impegni*
- 78. *Quando voglio approfondire argomenti e/o questioni anche molto complesse, sono sicuro di riuscirci*
- 57. *Mi sento in grado di apprendere presto, bene e senza troppo sforzo*
- 59. *Quando riesco nelle mie attività, penso che ciò dipenda dal fatto che sono una persona capace*
- 86. *Mi sento sicuro/a di riuscire a raggiungere buoni risultati nelle mie attività*
- 84. *Se mi sono preparato/a bene, sono sicuro/a di riuscire anche in compiti impegnativi*
- 67. *Riesco a imparare facilmente, quando ne vedo l'utilità*

#### *F. Stile attributivo e competenze strategiche nel gestire le attribuzioni causali*

La scala evidenzia quanto il soggetto attribuisce alla propria dedizione e al proprio sforzo personale la riuscita, come l'eventuale fallimento. Un elevato livello manifesta una convinzione specifica, che la possibilità di giungere a risultati positivi dipende da ciascuno, non solo dalle sue capacità, ma soprattutto dall'impegno messo. È una valutazione che mette in risalto il valore del "locus of control" interno.

- 83. *Penso che la capacità di riuscire dipenda dall'impegno che ciascuno mette nello svolgere il proprio lavoro con puntualità e precisione*
- 54. *Penso che la capacità di una persona dipenda dalla costanza e dallo sforzo che questa mette nell'applicarsi*
- 76. *Quando ottengo buoni risultati nell'apprendere cose nuove, penso che ciò dipenda dall'essermi impegnato/a molto*
- 81. *Riesco a essere veramente concentrato/a, quando cerco di raggiungere un risultato importante*
- 55. *Quando si tratta di apprendere cose nuove, riesco veramente a impegnarmi*
- 68. *Quando sono impegnato/a in un compito piuttosto noioso, penso ai suoi aspetti positivi e alla soddisfazione che proverò quando lo avrò portato a termine*

- 62. *Quando riesco bene in un compito, penso di aver fatto proprio bene a dedicarmi con tanto impegno*
- 80. *Ho grande fiducia nelle mie capacità*

*G. Competenze strategiche nel gestire forme accentuate di ansietà*

I soggetti, come è facile constatare anche dall'osservazione occasionale, differiscono grandemente nelle loro reazioni emozionali alle situazioni e agli avvenimenti. Ciò ha anche una componente biologica, ma in gran parte intervengono componenti culturali ed educative. Una reazione emotiva, infatti, acquista valenza positiva o negativa a seconda dell'interpretazione che ne diamo. È possibile inoltre canalizzare in maniera fruttuosa la tendenza a una accentuata reattività emozionale. A questo fine si possono sviluppare competenze specifiche di controllo e di valorizzazione della propria emotività.

- 40. *Quando devo affrontare una situazione impegnativa, sono così nervoso/a che non riesco a esprimermi bene*
- 7. *Sono preso/a dalla paura quando so che devo affrontare una situazione difficile*
- 11. *Mentre lavoro la paura di sbagliare mi disturba e così vado peggio*
- 52. *Mi sento molto a disagio durante un'attività che richiede concentrazione e precisione, anche se sono ben preparato/a*
- 50. *Durante lo svolgimento di un compito mi passano per la testa molti dubbi circa la mia capacità di riuscir bene*
- 24. *Quando vado male sono preso/a dallo scoraggiamento*
- 46. *Divento subito nervoso/a di fronte a una domanda o a un problema che non comprendo immediatamente*
- 3. *Se mi accorgo di avere ancora poco tempo per finire un lavoro, sono preso/a dalla paura*
- 35. *Quando devo incontrare una persona non conosciuta mi sento a disagio*
- 33. *Quando devo parlare con un superiore sono molto agitato/a*
- 5. *In una discussione non esprimo la mia opinione per paura di essere criticato/a*

*H. Competenze strategiche nel gestire se stessi nel lavoro e nell'apprendimento: autoregolazione e volizione*

La scala intende mettere in risalto la valutazione personale circa la capacità di portare a termine in maniera sistematica e decisa i propri impegni. Essa mette in evidenza anche alcuni aspetti di quello che è stato definito il controllo dell'azione, cioè la capacità di mettere in atto strategie che proteggono e sostengono l'esecuzione delle decisioni prese. In particolare, di fronte a noia, fatica o disinteresse per il contenuto, si rimane fedeli lo stesso all'impegno assunto. Non solo, ma si riesce a predisporre le cose e a organizzare il tempo in modo da assicurare che i compiti assegnati o assunti giungano a soddisfacente conclusione.

- 15. *Anche se devo svolgere un compito che mi sembra noioso, cerco lo stesso di finirlo*
- 42. *Se mi va male qualcosa, mi sento portato/a a tentare di nuovo*
- 13. *Quando ho deciso di fare qualcosa, la porto a termine anche se costa fatica*
- 48. *All'inizio di un compito o di una attività, controllo quali sono le cose che devo fare*
- 2. *Organizzo il mio lavoro in base al tempo che ho a disposizione*
- 49. *Quando incontro una difficoltà, cerco di superarla impegnandomi di più*
- 44. *Mi piace svolgere un compito che mi impegna davvero*
- 20. *Quando mi preparo a svolgere un'attività, rifletto bene su cosa devo fare*
- 47. *Prima di svolgere un compito, cerco di chiarire bene che cosa mi chiedono*

*I. Competenze strategiche nell'affrontare situazioni sfidanti o pericolose e nel decidere: coping*

Una delle qualità tipiche della volizione è la capacità di far fronte alle situazioni che si presentano minacciose o sfidanti in vario modo. Spesso in situazioni di questo tipo il soggetto trova grande difficoltà a reagire e a raccogliere le proprie energie per intervenire positivamente. La scala evidenzia in particolare la tendenza a mettere in atto strategie di tipo cognitivo che puntano a darsi le ragioni delle difficoltà o reazioni negative riscontrate. In genere un punteggio alto in questa scala indica una certa competenza nel controllare situazioni impegnative e difficili.

- 10. *Quando mi sento valutato/a ingiustamente, rifletto cercando di capire il perché*
- 37. *Se vengo criticato/a, esamino con calma i motivi*
- 8. *Quando mi va male qualcosa, cerco di capirne i motivi e di superare le difficoltà*
- 17. *Se gli altri mi evitano, cerco di spiegarmene le ragioni e di chiarirne i motivi*
- 14. *Di fronte a una situazione difficile, rifletto su come posso superarla*
- 28. *Quando devo prendere una decisione, sento il parere degli altri*
- 38. *Di fronte a una sfida mi sento/a spinto ad affrontarla*
- 27. *Quando ho preso una decisione, non esito a metterla in pratica*
- 4. *Anche in una discussione animata riesco a mantenere la calma*
- 39. *Quando voglio ottenere qualcosa so come insistere senza aggredire gli altri*
- 25. *Quando ho molto da fare e penso di non farcela, chiedo aiuto a qualcuno*

## Secondo allegato

### **La scala di valutazione della propria esperienza di felicità elaborata da un gruppo di ricerca di Oxford**

---

#### **La scala della felicità di Oxford<sup>1</sup>** (traduzione di Paolo Meazzini)

*Istruzioni. Qui sotto sono riportati dei gruppi di affermazioni che riguardano la felicità personale. Per ognuno di essi è pregato di leggere le quattro affermazioni e di scegliere quella che meglio descrive il Suo stato nella settimana passata inclusa questa giornata, segnando la lettera che la precede.*

- 1 [A] Non mi sento felice.  
[B] Mi sento abbastanza felice.  
[C] Mi sento molto felice.  
[D] Mi sento incredibilmente felice.
- 2 [A] Non sono particolarmente ottimista a proposito del mio futuro.  
[B] Mi sento ottimista a proposito del mio futuro.  
[C] Sento che il futuro mi riserverà piacevoli sorprese.  
[D] Guardo al mio futuro con molta speranza.
- 3 [A] In realtà non c'è niente che mi soddisfi nella mia vita.  
[B] Vi sono poche cose che mi soddisfano nella mia vita.  
[C] Molte sono le cose che mi soddisfano nella mia vita.  
[D] Sono del tutto soddisfatto della mia vita.
- 4 [A] Sento che non sono in grado di controllare quasi niente della mia vita.  
[B] Sento che sono poche le cose che riesco a controllare della mia vita.  
[C] Sento che posso controllare quasi tutto della mia vita.  
[D] Sento che posso controllare tutto quanto si verifica nella mia vita.
- 5 [A] Sento che la vita non è particolarmente premiante.  
[B] Sento che la vita è premiante.  
[C] Sento che la vita è molto premiante.  
[D] Sento che la vita abbonda di molti premi e di numerose ricompense.

---

<sup>1</sup> MEAZZINI P., *La psicologia positiva: un nuovo paradigma? . Parte seconda: che cos'è la felicità e come la si può misurare e sperabilmente raggiungere*, in "Psicologia e scuola", 2006, n. 127, 32-34.

- 6 [A] Non sono particolarmente contento di come sono.  
[B] Sono contento di come sono.  
[C] Sono molto contento di come sono.  
[D] Sono deliziato di come sono.
- 7 [A] Non riesco mai ad esercitare alcuna influenza sugli eventi che mi accadono.  
[B] Ogni tanto riesco ad influenzare gli eventi che mi accadono.  
[C] Spesso riesco ad influenzare gli eventi che mi accadono.  
[D] Sempre riesco ad influenzare gli eventi che mi accadono.
- 8 [A] Nella vita me la cavo.  
[B] La vita è buona.  
[C] La vita è molto buona.  
[D] Amo la vita.
- 9 [A] In realtà non sono interessato agli altri.  
[B] Sono poco interessato agli altri.  
[C] Sono molto interessato agli altri.  
[D] Sono estremamente interessato agli altri.
- 10 [A] Per me non è facile assumere decisioni.  
[B] Per me è abbastanza facile assumere decisioni.  
[C] Per me è facile assumere decisioni.  
[D] Per me è estremamente facile assumere decisioni.
- 11 [A] Ho difficoltà ad iniziare qualsiasi attività.  
[B] Ho una relativa facilità ad iniziare qualsiasi attività.  
[C] Ho facilità ad iniziare qualsiasi attività.  
[D] Mi sento capace di intraprendere qualsiasi attività.
- 12 [A] Raramente mi sveglio sentendomi riposato.  
[B] Talvolta mi sveglio sentendomi riposato.  
[C] Di solito mi sveglio sentendomi riposato.  
[D] Mi sento di esplodere di energia.
- 13 [A] Mi sento del tutto scarico di energia.  
[B] Mi sento abbastanza carico di energia.  
[C] Mi sento molto carico di energia.  
[D] Mi sento di esplodere di energia.
- 14 [A] Penso che in genere le cose non abbiano niente da dirmi.  
[B] Trovo la bellezza in alcune cose.  
[C] Trovo la bellezza nella maggioranza delle cose.  
[D] A me tutto il mondo sembra bello.



- 15 [A] Non mi sento stimolato mentalmente.  
[B] Mi sento abbastanza stimolato mentalmente.  
[C] Sono molto stimolato mentalmente.  
[D] Mi sento mentalmente stimolato al 100%.
- 16 [A] Non mi sento particolarmente bene di salute.  
[B] Mi sento abbastanza bene di salute.  
[C] Mi sento molto bene di salute.  
[D] Mi sento al massimo della forma fisica.
- 17 [A] Non ho alcun sentimento positivo verso gli altri.  
[B] Ho un sentimento un po' positivo verso gli altri.  
[C] Ho un sentimento molto positivo verso gli altri.  
[D] Amo tutti.
- 18 [A] Non ho ricordi particolarmente belli del mio passato.  
[B] Ho qualche bel ricordo del mio passato.  
[C] Ho molti bei ricordi del mio passato.  
[D] Tutti i ricordi che ho del mio passato sono molto belli.
- 19 [A] Non vivo mai momenti di gioia e di entusiasmo.  
[B] Qualche volta vivo momenti di gioia e di entusiasmo.  
[C] Spesso vivo momenti di gioia e di entusiasmo.  
[D] Vivo costantemente momenti di gioia e di entusiasmo.
- 20 [A] C'è un vuoto tra quello che vorrei fare e quello che faccio.  
[B] Ho fatto alcune delle cose che desideravo fare.  
[C] Ho fatto molte delle cose che intendevo fare.  
[D] Ho fatto tutto ciò che volevo fare.
- 21 [A] Non so affatto organizzare il mio tempo.  
[B] Organizzo il mio tempo abbastanza bene.  
[C] Organizzo il mio tempo molto bene.  
[D] Organizzo il mio tempo così bene che riesco a fare tutto ciò che voglio.
- 22 [A] Non mi diverto a stare con gli altri.  
[B] Talvolta mi diverto a stare con gli altri.  
[C] Spesso mi diverto a stare con gli altri.  
[D] Sempre mi diverto a stare con gli altri.
- 23 [A] Non produco un effetto positivo sugli altri.  
[B] Talvolta produco un effetto positivo sugli altri.  
[C] Spesso produco un effetto positivo sugli altri.  
[D] Sempre produco un effetto positivo sugli altri.

- 24 [A] Non ho uno scopo particolare da perseguire nella mia vita né do ad essa un significato particolare.  
[B] Alla mia vita do un certo significato e scopo.  
[C] Do molto significato e scopo alla mia vita.  
[D] La mia vita è piena di significati e di scopi.
- 25 [A] Non mi sento né motivato né coinvolto.  
[B] Qualche volta mi sento motivato e coinvolto.  
[C] Spesso mi sento motivato e coinvolto.  
[D] Sempre mi sento motivato e coinvolto.
- 26 [A] Non penso che il mondo sia un bel posto in cui vivere.  
[B] Penso che il mondo sia un posto relativamente piacevole in cui vivere.  
[C] Penso che il mondo sia un posto molto piacevole in cui vivere.  
[D] Penso che il mondo sia un posto estremamente piacevole in cui vivere.
- 27 [A] Rido raramente.  
[B] Rido abbastanza spesso.  
[C] Rido molto spesso.  
[D] Rido sempre.
- 28 [A] Non penso di essere attraente.  
[B] Penso di essere abbastanza attraente.  
[C] Penso di essere attraente.  
[D] Penso di essere estremamente attraente.
- 29 [A] Non trovo che le cose siano divertenti.  
[B] Penso che qualche cosa sia divertente.  
[C] Penso che gran parte delle cose siano divertenti.  
[D] Tutto mi diverte.

Indicazioni per il punteggio: A = 0; B = 1; C = 2, D = 3.

Nella somministrazione effettuata in Inghilterra la maggioranza dei punteggi si collocava tra 40 e 42. Per l'Italia non esiste alcun punteggio. Sicuramente si tratta di una scala che deve essere perfezionata.

Terzo allegato

## **Questionario di autovalutazione dell'autostima e della motivazione elaborato da Cristián Desbouts**

---

### **Questionario di Autostima e di Motivazione**

Il questionario elaborato da Cristián Desbouts si trova nel volume: Desbouts C., *“La scuola non fa per me”. Insuccesso scolastico e autostima*, Roma, Las, 2006, 127-130.

**Istruzioni:** Troverai in queste pagine 70 frasi che abbiamo raccolto dette da ragazzi/e tra i 12 e i 19 anni. Nel foglio delle risposte allegato, segna la risposta che corrisponde alla tua valutazione di ogni frase, tenendo conto della scala che riportiamo qui:

Pienamente d'accordo.  
D'accordo.  
A volte sì, a volte no.  
Non sono d'accordo.  
Non sono affatto d'accordo.

1. Sono contento con il mio modo di essere...
2. Non mi piace quando mi ripetono molte volte una spiegazione, perché credo di essere abbastanza intelligente da poter capire i miei professori.
3. Se prendo un brutto voto, non penso che sia per la mia mancanza di capacità ma per mancanza di sforzo.
4. Se non ho studiato abbastanza per una interrogazione, cerco di convincere il professore di rimandarla.
5. Più mi sono sforzato nella realizzazione di un compito, più godo del successo raggiunto.
6. I miei genitori considerano che, anche se facessi uno sforzo, non migliorerò mai i miei voti.
7. I buoni voti che prendo non sono dei “regali” dei professori, ma sono frutto del mio sforzo e della mia capacità.
8. Se ho copiato in una interrogazione scritta e ho preso un voto buono, dopo ho paura che il mio insegnante pensi che io possa mantenere una media alta ed esiga di più da me.
9. Quando mi bocciano in una interrogazione, mi sento incoraggiato a sforzarmi di più per riprovare la prossima volta.
10. Mi piacerebbe essere in un altro modo.

11. Posso presentarmi a una interrogazione soltanto quando conosco il tema perfettamente...
12. Se prendo un brutto voto, cerco di far credere agli altri che le domande erano veramente difficili.
13. Mi piacerebbe essere uno studente migliore.
14. I risultati che ho avuto a scuola fino adesso mi dicono che sono una persona che ha una buona capacità di studio.
15. I miei compagni di classe pensano che sono abbastanza buono nello studio.
16. Se faccio il paragone con i miei compagni, credo di non avere un buon aspetto fisico.
17. La mia opinione sui miei compagni di classe dipende molto dai voti che prendono.
18. Faccio i compiti tutti i giorni.
19. Provo gioia soltanto quando realizzo i miei compiti in modo perfetto.
20. In genere, quando vengo interrogato, credo che prenderò un voto alto.
21. Nello studio preferisco di non rischiare molto e mi fisso degli obiettivi che sono sicuro di poter raggiungere.
22. Non voglio che i miei compagni pensino che sono un secchione, quindi preferisco non prendere dei voti alti, anche se potrei farlo.
23. L'opinione che gli altri hanno di me dipende molto dai miei voti.
24. Sono fiero dei miei genitori.
25. Mi piacciono i compiti difficili, perché mi permettono di dimostrare la mia abilità.
26. I compagni che passano il tempo a fare discorsi sull'importanza dello studio e si sforzano di prendere voti alti li considero degli stupidi ipocriti perché cercano soltanto di soddisfare i propri genitori.
27. Quando prendo un brutto voto, non penso che sia colpa dei professori, perché so di non avere fatto lo sforzo necessario; altrimenti avrei passato l'esame.
28. Quando mi fisso un obiettivo nello studio, tengo conto delle mie capacità e della possibilità di raggiungerlo.
29. Frequentemente copio nelle prove scritte.
30. Sono soddisfatto del mio aspetto fisico.
31. Mi sento bene e accettato a scuola.
32. Credo di essere un buono studente e di poter migliorare ogni giorno con il mio sforzo, oltre che con le mie capacità.
33. So perfettamente da quali insegnanti posso rischiare di essere interrogato senza essermi preparato molto.
34. I miei professori considerano che, anche se mi sforzassi, non migliorerei mai i miei voti.
35. Non studio e non faccio i compiti perché sono stanco che i miei genitori mi dicano sempre che lo studio è la cosa più importante della vita e mi giudichino sempre a seconda dei miei voti.
36. Non lavoro a scuola e non studio per dimostrare ai professori che ciò che insegnano è una stupidaggine e non vale la pena fare lo sforzo di impararlo.

37. I miei genitori mi rimproverano duramente quando mi bocciano.
38. Ho successo tra le ragazze.
39. A scuola e nella mia comitiva mi sento un perdente.
40. Penso che i miei voti siano sufficientemente buoni.
41. Sono fiero dei miei voti.
42. Se prendo un brutto voto ho paura di essere lasciato da parte nel mio gruppo.
43. I miei amici ci tengono alle mie opinioni.
44. Con i voti che prendo non rendo felici i miei genitori, perché desidererebbero che io prendessi voti più alti.
45. Considero che, con un po' di sforzo, potrei superare il mio insuccesso scolastico.
46. Vorrei capire meglio quanto spiegano i professori.
47. Anche se faccio uno sforzo, non ce la farò mai a superare il mio insuccesso a scuola, perché mi mancano le capacità per poter essere uno bravo studente.
48. Leggo abbastanza bene.
49. Sono accettato dai miei compagni.
50. Sono lento nel fare i compiti, sia casa che a scuola.
51. Con i miei compagni di classe parlo dei miei voti soltanto se sono buoni.
52. La mia famiglia è fiera di me.
53. Mi piace il mio viso.
54. Quando non posso studiare, cerco sempre di portare a scuola una giustificazione del medico.
55. Ho una buona opinione di me stesso.
56. I miei brutti voti sono dovuti al fatto che nel momento dell'esame non riesco a superare l'ansia.
57. A scuola mi sento solo.
58. So che, per quanto mi sforzi, non sono un bravo studente e non lo sarò mai.
59. Quando prendo un brutto voto, faccio tutto il possibile per nascondere il risultato ai miei genitori.
60. Sono deluso dai voti che prendo a scuola.
61. Tutti mi cercano per formare dei gruppi di studio.
62. Sono un componente importante della mia famiglia.
63. Quando un professore mi fa una domanda, divento nervoso.
64. Dimentico quanto imparo.
65. Sono un leader negli sport e nei giochi.
66. Quando si tratta di andare a spasso, i miei amici non mi invitano mai a partecipare.
67. Sono una persona ansiosa.
68. Quando mi incoraggiano a sforzarmi di più per prendere un voto migliore, mi viene maggior voglia di studiare.
69. Mi è molto difficile fare amicizia.
70. I miei compagni pensano che, per quanto mi sforzi, non migliorerò mai i miei voti.



## BIBLIOGRAFIA

---

- ABBÀ G. (1991), *Una filosofia morale per l'educazione alla vita buona*, in «Salesianum», vol. 53, 273-314.
- ABBÀ G. (1995), *Felicità, vita buona e virtù. Saggio di filosofia morale*, Roma, LAS.
- AGAZZI A. (1984), *L'educazione alla giustizia in ordine ai valori dell'educazione etico-civile-civica*, in «Pedagogia e Vita», vol. 45, 5-30.
- ALBERICH E. (a cura di) (1983), *Educazione morale oggi*, Roma, LAS.
- AMALIA M. (1982), *Morale e educazione*, in «Pedagogia e Vita», vol. 43, 245-250.
- ARGYLE M. (1985), *The psychology of happiness*, London, Routledge.
- ARISTOTELE (1993), *Etica Nicomachea*, in MAZZARELLI C. (a cura di), *Etica Nicomachea*, Milano, Rusconi.
- ARNOLD W. - EYSENCK H.J. - MEILI R. (a cura di) (1975), *Dizionario di psicologia*, Roma, Edizioni Paoline.
- ATHERTON J. (1988), *Virtues in moral education: objections and replies*, in «Educational Theory», vol. 38, 299-310.
- BALTES P.B. - SMITH J. - STAUDINGER U.M. (1992), *Wisdom and successful aging*, in SONDEREGGER T.B. (a cura di), *Psychology and aging*, Nebraska Symposium on Motivation 1991, vol. 39, 123-167 (Lincoln, University of Nebraska Press, 2002).
- BANDURA A. (1986), *Social Foundations of Thought and Action: Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- BARONE T. (2001), *Touching eternity. The enduring outcomes of teaching*, New York, Teachers College Press.
- BEBEAU M. (1987), *Integrating care and justice issues in professional moral education: a gender perspective*, in «Journal of Moral Education», vol. 16, 189-203.
- BENNETT W.J. (1996), *Il libro delle Virtù*, in FOLIN A. (a cura di), *Il libro delle virtù*, Vicenza, Neri Pozza Editore.
- BENNETT W.J. (a cura di) (1993), *The Book of Virtues: A Treasury of Great Moral Stories*, New York, Simon and Schuster.
- BENNETT W.J. (a cura di), *The Moral Compass*, New York, Simon and Schuster.
- BENNINGA J.S. (a cura di) (1991), *Moral, Character, and Civic Education in the Elementary School*, New York, Teachers College Press.
- BERGEM T. (1990), *The teacher as a moral agent*, in «Journal of Moral Education», vol. 19, 88-100.
- BERGEM T. (1993), *Examining aspects of moral education*, in «Journal of Moral Education», vol. 22, 297-312.
- BERTI E. (1987), *Le vie della ragione*, Bologna, Il Mulino.
- BERTRAM H. (1979), *Moralentwicklung und Moralphädagogik*, in «Zeitschrift für Pädagogik», n. 4, 581-588.
- BERTRAM H. (1979), *Moralerziehung - Erziehung zur Kooperation. Zur Bedeutung von Theorien moralischer Entwicklung für Bildungsprozesse*, in «Zeitschrift für Pädagogik», n. 4, 529-546.
- BEST R. (a cura di) (1996), *Education, spirituality and the whole child*, London, Cassell.
- BEST R. (a cura di) (1996), *Education, spirituality and the whole child*, London, Cassell.
- BEYER L. (1991), *Schooling, moral commitment and the preparation of teacher*, in «Journal of Teacher Education», vol. 42, 205-215.
- BLOOM B.S. - KRATHWOHL D.R. - MASIA B.B. (1964), *Taxonomy of educational objectives. Handbook II: Affective domain*, New York, McKay.
- BLOOM B.S. - KRATHWOHL D.R. - MASIA B.B. (1984), *Tassonomia degli obiettivi educativi. Vol. 2: Area affettiva*, Teramo, Lisciani & Giunti.

- BORGHINI A. - PAOLICCHI P. (1985), *Il giudizio morale nell'adolescenza: Tra normatività e autonomia*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 35, 619-655.
- BOSELLO A.P. (1991), *Scuola e valori*, Torino, Elle Di Ci.
- BREZINKA W. (1989), *L'educazione in una società disorientata*, Roma, Armando.
- BREZINKA W. (1992), *Morale ed Educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*, Roma, Armando.
- BROOKS D.B. - KANN M.E. (1993), *What Makes Character Education Programs Work?*, in «Educational Leadership», vol. 51, 19-21.
- BRUNEAU W.A. (1990), *The "New" Social History and the History of Moral Education*, in «Paedagogica Historica», vol. 26, 7-33.
- BRUNER J. (1992), *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri.
- BULL N.J. (1969), *Moral judgement from childhood to adolescence*, London, Routledge & Kegan Paul.
- BURTON D. - TUSTING K. (a cura di) (2005), *Beyond communities of practice. Language, power and social context*, New York, Cambridge University Press.
- CARLSON R. - SHIELD B. (a cura di) (1995), *Handbook for the soul*, Boston, Little Brown.
- CARR A. (2004), *Positive psychology. The science of happiness and human strengths*, New York, Routledge.
- CARR A. (2002), *Positive psychology*, New York, Brunner-Routledge.
- CARR D. (a cura di) (1998), *Education, knowledge and truth. Beyond the postmodern impasse*, London, Routledge.
- CARR D. (1991), *Educating the Virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*, London, Routledge.
- CARR D. - STEUTEL J. (a cura di) (1999), *Virtue ethics and moral education*, London, Routledge.
- CARTER R.E. (1984), *Dimensions of moral education*, Toronto, University of Toronto Press.
- CEGOLON XODO C. (1996), *Alle radici del fallimento etico-educativo contemporaneo: l'intuizionismo di Moore*, in «Pedagogia e Vita», vol. 54, 36-53.
- CEGOLON XODO C. (2001), *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, Brescia, La Scuola.
- CEGOLON XODO C. (2003), *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola.
- CHANGEUX J.P. - RICOEUR P. (1999), *La natura e la regola*, Milano, Raffaello Cortina.
- CHAPMAN W.E. (1977), *Roots of Character Education: An Exploration of the American Heritage from the Decade of the 1920s*, New York, Schedectady, Character Research Press.
- CHICKERING A.W. - DALTON J.C. - STAMM L. (2006), *Encouraging authenticity and spirituality in higher education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- CLADIS M. S. (1995), *Education, Virtue, and Democracy in the Work of Emile Durkheim*, in «Journal of Moral Education», vol. 24, 37-52.
- CLARC M. (1991), *The teacher and thought: moral transaction in the classroom*, in GOODLAD S.R. - SIROTNIK K.A. (a cura di), *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, Jossey Bass, 251-265.
- CLINE H.F. (1983), *Program Evaluation in Moral Education*, Princeton, Educational Testing Service.
- COBB P.W. (a cura di) (2005), *Gateways to spirituality. Pre-school through grade twelve*, New York, Peter Lang.
- COHEN J. (a cura di) (1999), *Educating minds and hearts. Social emotional learning and the passage into adolescence*, Alexandria, ASCD.
- COLEMAN J. (1994), *MacIntyre and Aquinas*, in HURTON J. - MENDUS S. (a cura di), *After MacIntyre. Critical Perspective on the Work of MacIntyre*, Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame Press, 65-88.
- COLES R. (1992), *The spiritual life of children*, London, Harper-Collins.
- COWELL B. (1983), *The role of Christians in religious and moral education*, in «Journal of Moral Education», vol. 12, 161-165.
- COX E. (1988), *Explicit and Implicit Moral Education*, in «Journal of Moral Education», vol. 17, 92-97.
- COX E. (1982), *The moral stance of the teacher*, in «Journal of Moral Education», vol. 11, 75-81.
- CRANTON P. (1994), *Understanding and promoting transformative learning. A guide for educators of adults*, San Francisco, Jossey-Bass.



- CRISP R. (1996), *Modern Moral Philosophy and the Virtues*, in CRISP R. (Ed.), *How should one Live? Essays on the Virtues*, Oxford, Chrenden Press, 1-18.
- CSIKSZENTMIHALYI M.R. (1997), *Findings flow. The psychology of optimal experience*, New York, Harper & Row.
- DALAI LAMA - GOLEMAN D. (2003), *Emozioni distruttive*, Milano, Mondadori.
- DALAI LAMA (1999), *Education and the human heart*, in GLAZER S. (a cura di), *The hearth of learning*, New York, Tarcher/Putnam, 85-95.
- DAMASIO A.R. (1995), *L'errore di Cartesio*, Milano, Adelphi.
- DAMASIO A.R. (2000), *Emozioni e coscienza*, Milano, Adelphi.
- DAMON W. (1992), *Teaching as a moral craft and developmental expedition*, in OSER F. - DAMON W. (a cura di) (2002), *Bringing in a new era in character education*, Stanford, Hoover Press.
- DICK A. - PATRY J. (a cura di), *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*, San Francisco, Jossey Bass, 139-153.
- DAY J.M. (1995), *Sviluppo, educazione e personalità morale*, in «Pedagogia e Vita», vol. 53, 31-48.
- DECI E.L. - RYAN R.M. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum.
- DECI E.L. - FLASTE R. (1995), *Why we do what we do: the dynamics of personal autonomy*, New York, Putnam.
- DEMETRIO D. (1998), *Pedagogia della memoria*, Roma, Meltemi.
- DEMETRIO D. (2000), *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze, La Nuova Italia.
- DEROCHE E.F. - WILLIAMS M.M. (1998), *Educating Hearts and Minds. A Comprehensive Character Education Framework*, Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- DEWEY J. (1979), *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia.
- DIENER E. (2000), *Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index*, in «American Psychologist», vol. 55, 34-43.
- DIENSTBIER R.A. - CARLO G. - EDWARDS C.P. (2005) (a cura di), *Moral motivation through life span*, in «Nebraska Symposium on Motivation», vol. 51, Lincoln - London, University Nebraska Press.
- DOYLE D.P. (1997), *Education and Character: A Conservative View*, in «Phi Delta Kappan», vol. 78, 440-443.
- EBERLY D.E. (a cura di) (1996), *The Content of America's Character: Recovering Civic Virtue*, Lanham, MD, Madison Books.
- EDELSTEIN W. (1987), *Förderung der moralischen Entwicklung in der Schule. Möglichkeiten und Grenzen.*, in «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 33, 185-206.
- EDUCATION REFORM ACT 1988 (1988), *Chapter 40*, London, Her Majesty's Stationery Office.
- ELIADE M. (1987), *The sacred and the profane: The nature of religion*, London, Harvester/Harcourt Brace.
- ELIAS L.J. (1989), *Moral Education: Secular and Religious*, Malabar, Florida, Robert E. Krieger Publishing Company.
- ELIAS L.J. (1995), *Philosophy of Education: Classical and Contemporary*, Malabar, Florida, Krieger Publishing Company.
- ENGLISH L.M. (a cura di) (2005), *International Encyclopedia of Adult Education*, London, Palgrave.
- ETZIONI A. - BERKOWITZ M.W. - WILCOX B.W. (1994), *Character-Building for a Democratic, Civil Society*, Washington, DC, The Communitarian Network.
- FENSTERMACHER G. (1991), *Some moral considerations on teaching as a profession*, in GOODLAD S.R. - SIROTNIK K.A. (a cura di), *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, Jossey Bass, 130-151.
- FINN M.E. (1981), *Educational Innovation and Dewey's "Moral Principles in Education"*, in «Educational Studies», vol. 12, 251-263.
- FISCHER W. (1996), *Ist Ethik lehrbar?*, in «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 42, 17-30.
- FIZZOTTI E. (1981), *Lottare per l'uomo. Coscienza e responsabilità*, Napoli, Edizioni Dehoniane.
- FLITNER W. (1979), *Ist Erziehung sittlich erlaub?*, in «Zeitschrift für Pädagogik», n. 4, 499-504.
- FOERSTER F.W. - AGAZZI A. (a cura di) (1957), *Scuola e carattere. Problemi pedagogico-morali della vita scolastica*, Brescia, La Scuola.
- FOERSTER F. (2003), *L'école et le caractère. Les problèmes moraux de la vie scolaire*, Paris, Fabert.

- FOWERS B.J. (2005), *Virtue and psychology. Pursuing excellence in ordinary practices*, Washington, APA.
- FRANCIS J.L. - GREER E.J. (1992), *Measuring Christian Moral Values among Catholic and Protestant Adolescents in Northern Ireland*, in «Journal of Moral Education», vol. 21, 59-65.
- FRANTA H. (1988), *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training per la prassi educativa*, Roma, LAS.
- FRANTA H. (1990), *Il controllo delle proprie esperienze e attività nel processo di insegnamento: analisi e proposte sugli aspetti regolativi e relazionali*, in «Orientamenti Pedagogici», 3, 536-554.
- FRANTA H. - SALONIA G. (1981), *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, Roma, LAS.
- FRASER B. (1994), *Research on Classroom and School Climate*, in GABEL D. (a cura di), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*, New York, MacMillan, 493-540.
- GALLI N. (1983), *L'educazione ai valori nella scuola*, in «Dirigenti Scuola», n. 1, 44-46.
- GARDNER H. (1999), *Sapere per comprendere*, Milano, Feltrinelli.
- GARDNER H. (2004), *Cambiare idee. L'arte e la scienza della persuasione*, Milano, Feltrinelli.
- GARROD A. (a cura di) (1992), *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice*, Westport, CT, Praeger.
- GATTI G. (1991), *Educazione sociale e morale pubblica*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 38, 779-789.
- GATTI G. (1992), *Etica delle professioni formative*, Torino, Elle Di Ci.
- GATTI G. (1994), *Educazione morale etica cristiana*, Torino, Elle Di Ci.
- GENNARI M. (1992), *Per una "scuola dei valori"*, in «Pedagogia e Vita», vol. 50, 113-122.
- GIANSIRACUSA D. (1985), *La vita esposta. L'etica pedagogica di Mounier*, in «Pedagogia e Vita», vol. 46, 399-409.
- GLAZER S. (a cura di) (1999), *The heart of learning*, New York, Tarcher/Putnam.
- GLENDON M.A. - BLANKENHORN D. (a cura di) (1995), *Seedbeds of Virtue: Sources of Competence, Character, and Citizenship in American Society*, Lanham, MD, Madison Books.
- GOLLNICK J. (2005), *Religion and spirituality in the life cycle*, New York, Peter Lang.
- GOLSER K. - HEEGER R.H. (1996), *Moralerziehung im Neuen Europa*, Brixen, A.Weger.
- GREER J. (1983), *Religious and moral education: an exploration of some relevant issues*, in «Journal of Moral Education», vol. 12, 92-99.
- GUARDINI R. (1997), *La coscienza*, Brescia, Morcelliana (orig. 1933).
- HABERMAS J. (1984), *Über Moralität und Sittlichkeit. Was macht ein Lebensform rational*, in SCHNADLHUBACH H. (a cura di), *Rationalität*, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 218-233.
- HABERMAS J. (1996), *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino.
- HALLIBURTON D. (1997), *John Dewey: A Voice That Still Speaks to Us*, in «Change», vol. 29, 24-29.
- HAY D. - NYE R. (1998), *The spirit of the child*, London, Harper-Collins.
- HENNESSY T. (1987), *The Role of Religion in Character Development*, in RYAN K. - MCLEAN F.G. (a cura di), *Character development in school and beyond*, New York, Praeger, 274-298.
- HERZOG W. (1991), *Die Banalität des Guten. Zur Begründung der moralischen Erziehung*, in «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 37, 41-64.
- HIGGIN A. (1995), *Teaching as moral activity: Listening to teacher in Russia and United State*, in «Journal of Moral Education», vol. 24, 142-158.
- HILL B.V. (1989), *Spiritual Development' in the education reform act: A source of acrimony, apathy or accord?*, in «British Journal of Educational Studies», vol. 37, 169-182.
- HMSO (1944), *Education act*, London, HMSO.
- HMSO (1988), *Education reform act*, London, HMSO.
- HORTON J. - MENDUS S. (1994), *After MacIntyre. Critical Perspectives on the Work of Alasdair MacIntyre*, Notre Dame, Indiana, University of Notre Dame Press.
- HUFFMAN H.A. (1994), *Developing A Character Education Program: One School District's Experience*, Alexandria, VA, Character Education Partnership/Association for Supervision and Curriculum Development.
- IHEOMA E. (1986), *The role of religion in moral education*, in «Journal of Moral Education», vol. 15, 139-149.
- JACKSON P.W. (a cura di) (1992), *Handbook of Research on Curriculum*, New York, MacMillan.
- JONES L.G. (1987), *Alasdair MacIntyre on Narrative, Community, and the Moral Life*, in «Modern Theology», n. 4, 53-69.

- KAESTLE C.F. (1984), *Moral Education and Common Schools in America: A Historians View*, in «Journal of Moral Education», vol. 13, 101-111.
- KENNEDY T. (1991), *The Intelligibility of Moral Tradition in the Thought of Alasdair MacIntyre*, in «Studia Moralia», vol. 29, 305-321.
- KERSCHENSTEINER G. (1935), *Il concetto della Scuola di Lavoro*, Firenze, R. Bemporad & F.
- KESSLER R. (2000), *The soul of education. Helping students find connection, compassion and character at school*, Alexandria, ASCD.
- KILLEN M. - SMETANA J. (a cura di) (2006), *Handbook of Moral Education*, Mahwah, LEA.
- KILPATRICK W. - WOLFE G. - WOLFE S. (1994), *Books That Build Character: A Guide To Teaching Your Child Moral Values Through Stories*, New York, Touchstone.
- KILPATRICK W. (1992), *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong*, New York, Simon and Schuster.
- KIRSCHENBAUM H. (1992), *A Comprehensive Model for Values Education and Moral Education*, in «Phi Delta Kappan», vol. 73, 771-776.
- KNIGHT K. (a cura di) (1998), *The MacIntyre Reader*, Oxford, Polity Press.
- KNOWLES R.T. - MCLEAN F.G. (1992), *Psychological Foundations of Moral Education and Character Development: An Integrated Theory of Moral Development*, Washington, D.C., The Council for Research in Value and Philosophy.
- KOHLBERG L.A. (1985), *The just community approach to moral education in theory and practice*, in BERKOWITZ M.W. - OSER F. (a cura di), *Moral Education: theory and application*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associate, 27-87.
- KOHLBERG L.A. (1981), *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper and Row.
- KOHN A. (1991), *Caring Kids: the role of the schools*, in «Phi Delta Kappan», vol. 72, 496-506.
- KOHN A. (1997), *How Not To Teach Values: A Critical Look at Character Education*, in «Phi Delta Kappan», vol. 78, 428-439.
- KONEFFKE G. (1982), *Wert und Erziehung*, in «Zeitschrift für Pädagogik», n. 6, 935ss.
- KUHL J. (1987), *Action Control: The Maintenance of Motivational States*, in HALISCH F. - KUHL J., *Motivation, Intention, and Volition*, Berlino, Springer, 279-291.
- KUNZMANN U. - BALTES P.B. (2003), *Wisdom-related knowledge: Affective, motivational, and interpersonal correlates*, in «Personality and Social Psychology Bulletin», vol. 29, pp. 1104-1119.
- LADRIERE J. (1978), *I rischi della razionalità. La sfida della scienza e della tecnologia alle culture*, Torino, SEI.
- LAGARRIGUE J. (2001), *L'école. Le retour des valeurs?*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- LAPSEY D.Y. - CLARK POWER F. (a cura di) (2005), *Moral Development, Self, and Identity*, Mahwah, LEA.
- LAPSEY D.Y. - NARVAEZ D. (a cura di) (2004), *Character Psychology and Character Education*, Notre Dame, University of Notre Dame.
- LAUD L.E. (1997), *Moral Education in America: 1600s-1800s*, in «Journal of Education» vol. 179, 1-10.
- LECALDANO E. (1994), *Storia e teoria dell'etica in Alasdair MacIntyre*, in MARRONE C. et al. (a cura di), *Specchi americani. La filosofia europea nel Nuovo Mondo*, Roma, Castelvecchi, 435-452.
- LEMING S.J. (1993), *In Search of Effective Character Education*, in «Educational Leadership», vol. 51, 63-71.
- LEMING S.J. (1997), *Research and Practice in Character Education: A Historical Perspective*, in MOLNAR A. (a cura di), *The Construction of Children's Character*, Chicago, Illinois, The National Society for the Study of Education, 31-44.
- LEMING S.J. (1998), *Teaching Values in Social Studies Education. Past Practices and Current Trends*, in: [http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char\\_ed/fedproj/hist/teaching.htm](http://www.usoe.k12.ut.us/curr/char_ed/fedproj/hist/teaching.htm), acc. 18/03/98.
- LEMMING J.S. (1993), *In Search of Effective Character Education*, in «Educational Leadership», vol. 51, 63-71.
- LEMPERT W. (1985), *Forderungen, Fortschritte und Schrittmacher der praktischen Vernunft*, in «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 31, 255-275.
- LERSCH F. (1950), *La struttura del carattere*, in BERLUCCHI C. (a cura di), *La struttura del carattere*, Padova, CEDAM.
- LEWIN K. (1965), *Teoria dinamica della personalità*, Firenze, Giunti-Barbera.
- LICKONA T. (1983), *Raising Good Children*, New York, Bantam Books.
- LICKONA T. (1991), *Educating for Character. How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*, New York, Bantam Books.

- LICKONA T. (1993), *The Return of Character Education*, «Educational Leadership», vol. 51, 6-11.
- LICKONA T. (1998), *A More Complex Analysis Is Needed*, in «Phi Delta Kappan», vol. 79.
- LICKONA T. (1996), *The Decline and Fall of American Civilisation. Can Character Education Reverse the Slide?*, in «The World & I», n. 6, 285-307.
- LIPSET S.M. (1996), *American exceptionalism: A double edged sword*, New York, W.W. Norton.
- LOCKWOOD A.L. - HARRIS D. (1985), *Reasoning with Democratic Values: Ethical Problems in United States History*, New York, Teachers College Press.
- LOCKWOOD A.L. (1991), *Character Education: The Ten Percent Solution*, in «Social Education», vol. 55, 246-248.
- LOCKWOOD A.L. (1978), *The Effects of Values Clarification and Moral Development Curricula on School Age Subjects: A Critical Review of Recent Research*, in «Review of Educational Research», vol. 48, 325-364.
- LOCKWOOD T.A. (1997), *Character Education. Controversy and Consensus. Controversial Issues in Education*, Thousand Oaks, California, Corwin Press, Inc.
- LOEHRER C.M. (1998), *How to Change a Rotten Attitude. A Manual for Building Virtue and Character in Middle and High School Students*, Thousand Oaks, California, Corwin Press, Inc.
- LYONS N. (1990), *Dilemmas of knowing ethical and epistemological dimensions of teachers' work and development*, in «Harvard Education Review», vol. 60, 159-180.
- MACCHIETTI S. (1991), *Progettare l'educazione morale nella scuola del bambino*, in XXIX Convegno di Scholé. *Educazione morale nella società attuale*, Brescia, La Scuola, 144-148.
- MACINTYRE A. (1988), *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano, Feltrinelli.
- MACINTYRE A. (1966), *A Short History of Ethics: A History of Moral Philosophy from the Homeric Age to the Twentieth Century*, New York, Macmillan.
- MACINTYRE A. (1985), *After Virtue*, London, Duckworth.
- MACINTYRE A. (1993), *Enciclopedia, Genealogia e Tradizione. Tre versioni rivali di ricerca morale*, Milano, Editrice Massimo, 1993.
- MACINTYRE A. (1995), *Giustizia e Razionalità*, Milano, Anabasi.
- MACINTYRE A. (1983), *Moral Philosophy. What Next?*, in MACINTYRE A.H.S. (a cura di), *Revisions: Changing Perspectives in Moral Philosophy*, London, University of Notre Dame Press.
- MACINTYRE A. (1996), *Natural Law as Subversive: The Case of Aquinas*, in «Journal of Medieval and Early Modern Studies», vol. 26, 61-83.
- MACINTYRE A. (1984), *The Claims of After Virtue*, in «Analyse und Kritik», n. 4, 3-7.
- MACINTYRE A. (1987), *The Idea of an Educated Public*, in HAYDON G. (a cura di), *Education and Values. The Richard Peters Lectures*, London, University of London, Institute of Education, 15-36.
- MACINTYRE A. (1990), *Three Rival Versions of Moral Enquiry. Encyclopedia, Genealogy and Tradition*, London, Duckworth.
- MACINTYRE A. (1988), *Whose Justice? Which Rationality?*, London, Duckworth.
- MACKAY J. (1991), *Adolescents' social, cognitive and moral development and secondary school social studies*, in SHAVER J. (a cura di), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York, MacMillan, 134-143.
- MAIER K.E. (1986), *Grundriss moralischer Erziehung*, Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- MALLIA C. (1984), *La chiarificazione dei valori come modello di educazione morale*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 31, 511-523.
- MARCHAL F. (2001), *Plaidoyer pour une mondialisation spirituelle*, in «L'interdépendant», n. 98, 1.
- MARCHETTO M. (1995), *La situazione morale contemporanea: dal soggettivismo al soggetto*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 42, 25-38.
- MARTELLO C. - RIZZARDI L. (1983), *Per la valutazione dello sviluppo del giudizio morale. Contributo alla taratura italiana del D.I.T. di J. Rest*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 30, 40-58.
- MARTIN L.H. - GUTMAN H. - HUTTON P.H. (a cura di) (1992), *Tecnologie del sé*, Torino, Bollati Boringhieri.
- MATTEINI M. (1995), *MacIntyre e la Rifondazione dell'Etica. La crisi delle ideologie e della morale e il recupero del finalismo etico come "bene comune"*, Roma, Città Nuova.
- MAURI M. et al. (a cura di) (1997), *Crisis de Valores. Modernidad y Tradición. Una reflexión ética sobre la sociedad contemporánea*, Barcelona, EditEuro.
- MCLELLAN B.E. (1999), *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character Since Colonial Times*, New York, Teachers College Press.

- MCCLUSKEY N.G. (1958), *Public Schools and Moral Education. The Influence of Horace Mann, William Torrey Harris and John Dewey*, New York, Columbia University Press.
- MCLAUGHLIN H. (1991), *Reconciling care and control: Authority in classroom relationships*, in «Journal of Teacher Education», vol. 42, 182-195.
- MCLEAN F.G. - ELLROD E.F. (1992), *Philosophical Foundations for Moral Education and Character Development: Act and Agent*, Washington, The Council for Research in Values and Philosophy.
- MEZIROW J. and Ass. (1990), *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MEZIROW J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MEZIROW J. and Ass. (2000), *Learning as transformation. Critical perspectives on theory in progress*, San Francisco, Jossey-Bass.
- MEZIROW J. (2003), *Apprendimento e trasformazione*, Milano, Cortina.
- MILLER J.P. (2000), *Education and the soul. Toward a spiritual curriculum*, New York, State University of New York Press.
- MOLLO G. (1986), *A scuola di valori. Una metodologia per la formazione del carattere morale*, Assisi, Edizioni Porziuncola.
- MOLNAR A. (a cura di) (1997), *The Construction of Children's Character*, Chicago, Illinois, The National Society for the Study of Education.
- MONDIN B. (1997), *L'arte di fare l'uomo e il corteo delle virtù*, in «Pedagogia e Vita», vol. 55, 72-89.
- MONENTI M. (1994), *L'educazione ai valori nei programmi scolastici in Europa*, in «Dirigenti Scuola», n. 1, 30-32.
- MONTEODORO C. (a cura di) (2002), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, Franco Angeli.
- MOORE K.A. - LIPPMAN L.H. (a cura di) (2005), *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*, New York, Springer Science+Business Media).
- MORIN E. (2000), *La testa ben fatta*, Milano, Raffaello Cortina.
- MORIN E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano Cortina.
- MUELLER A.W. (1994), *Has Moral Education a Rational Basis?*, in GORMALLY L. (a cura di), *Moral Truth and Moral Tradition*, Dublin, Four Courts Press, 203-225.
- MURPHY N. - KALLENBERG J.B. - THIESSEN N.M. (1997), *Virtues & Practices in The Christian Tradition. Christian Ethics after MacIntyre*, Harrisburg, Pennsylvania, Trinity Press International.
- MURRAY M.E. (1999), *Moral Development and Moral Education: An Overview*, in: <http://www.uic.edu/~lnucci/MoralEd/overview.html>, acc. 05/08/99.
- MURRAY T. (1989), *A Proposed Taxonomy of Moral Values*, in «Journal of Moral Education», vol. 18, 60-75.
- MUSSCHENGA A.W. - VOORZANGER B - SOETEMAN A. (a cura di) (1992), *Morality, Worldview, and Law*, Assen/Maastricht, Van Gorcum.
- MYERS B.K. (1997), *Young children and spirituality*, New York, Routledge.
- NANNI C. - PELLEREY M. (1979), *I rischi della razionalità*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 26, 517-524.
- NANNI C. (1995), *Educare nella Formazione Professionale, oggi*, in «Rassegna CNOS», vol. 11, 17-28.
- NANNI C. (1981), *Scuola e valori*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 28, 1083-1094.
- NASH J.R. (1997), *Answering the "Virtuecrats". A Moral Conversation on Character Education*, New York, Teachers College, Columbia University.
- NATALE M.S. - WILSON B.J. (1991), *Central Issues in Moral and Ethical Education*, Washington, DC, University Press of America.
- NATOLI S. (2006), *Guida alla formazione del carattere*, Brescia, Morcelliana.
- NODDINGS N. (1995), *A morality defensible mission for schools in the 21st century*, in «Phi Delta Kappan», vol. 76, 365-368.
- NODDINGS N. (1994), *Conversation as Moral Education*, in «Journal of Moral Education», vol. 23, 107-118.
- NODDINGS N. (2003), *Happiness and education*, New York, Cambridge University Press.
- NODDINGS N. (2005), *Educazione e felicità. Un rapporto possibile, anzi necessario*, Trento, Erickson.
- NUCCI L. (a cura di) (1989), *Moral development and character education: A dialogue*, Berkeley, McCutchan.

- OELKERS J. (1991), *Theorie der Erziehung. Ein vernachlässigtes Thema*, in «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 37, 13-18.
- OSER F. (1994), *Moral perspectives on teaching*, in DARLING-HAMMOND L. (a cura di), *Review of Research in Education*, Washington, American Educational Research Association, 57-127.
- OSER F. (1987), *Moralstruktur und inhaltliche Komponenten des Unterrichts*, in «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 33, 143-147.
- OSER F. (1986), *Zu allgemein die Allgemeinbildung, zu moralisch die Moralerziehung?*, in «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 32, 489-504.
- O'SULLIVAN E. (1999), *Transformative Learning. Educational vision for the 21<sup>st</sup> century*, London, Zed Books.
- O'SULLIVAN E. - O'CONNOR M.A. (a cura di) (2002), *Expanding the boundaries of transformative learning*, New York, Palgrave.
- OTA C. - ERRICKER C. (a cura di) (2005), *Spiritual education. Literary, empirical and pedagogical approaches*, Brighton, Sussex Academic Press.
- PALMER J.P. (1993), *To know as we are known*, New York, Harper-Collins.
- PALMER J.P. (1999), *The grace of great things: reclaiming the sacred in knowing, teaching, and learning*, in GLAZER S. (a cura di), *The hearth of learning*, New York, Tarcher/Putnam, 15-32.
- PALMER P.J. (1993), *To know as we are known. Education as a spiritual journey*, New York, Harper-Collins.
- PALMER P.J. (2004), *A hidden wholeness. The journey toward an undivided life*, San Francisco, Jossey-Bass.
- PARGAMENT K.I. (1997), *The psychology of religion and coping*, New York, Guilford Press.
- PARISI D. (1997), *Quali sono i veri problemi della scuola?*, in «Il Mulino. Rivista bimestrale di cultura e di politica», n. 3, 493-508.
- PARR S.R. (1982), *The Moral of the Story: Literature, Values and American Education*, New York, Teachers College Press.
- PEKARSKY D. (1994), *Socratic Teaching: a critical assessment*, in «Journal of Moral Education», vol. 23, 119-134.
- PELLERAY M. (1988), *La via della ragione di Don Bosco*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 35, 383-396.
- PELLERAY M. (1992), *Su alcune dimensioni morali dell'azione di insegnamento*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 39, 743-756.
- PELLERAY M. (1992a), *Sulla circolarità tra valori e azioni in prospettiva psicologica*, in DALLE FRATTE G., *Fine e valore. Per una giustificazione dei fondamenti etici della pedagogia*, Roma, Armando, 109-126.
- PELLERAY M. (1992b), *Su alcune dimensioni morali dell'azione di insegnamento*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 39, 743-756.
- PELLERAY M. (1993), *Valori e religione nella formazione dei giovani europei*, in NANNI C. (a cura di), *Domanda religiosa e educazione ai valori nella nuova Europa*, Roma, LAS, 159-168.
- PELLERAY M. (1993), *Volli, sempre volli, fortissimamente volli. La rinascita della psicologia della volontà*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 40, 1005-1017.
- PELLERAY M. (1994), *La razionalità umana: dimensioni e condizioni di sviluppo*, in VERTECCHI B. (a cura di), *Formazione e curriculum*, Firenze, La Nuova Italia, 47-67.
- PELLERAY M. (1995), *Educazione morale, educazione sociale, educazione del carattere: i compiti della scuola*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 42, 219-233.
- PELLERAY M. (1996), *Educazione morale: i compiti della scuola*, in «Scuola Viva», n. 1, 4-7.
- PELLERAY M. (1996), *Modernità, postmodernità ed educazione. Il paradigma della conversazione*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 43, 1203-1221.
- PELLERAY M. (1996), *Modernità, postmodernità ed educazione. Prime riflessioni orientative*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 43, 701-718.
- PELLERAY M. (1997), *Umanesimo europeo: dimensioni, valori e prospettive*, in «Scuola Viva», n. 1, 6-11.
- PELLERAY M. (1999), *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Roma, LAS.
- PELLERAY M. (2002), *Processi di transfer delle competenze e formazione professionale*, in MONTE-DORO C. (a cura di), *Le dimensioni metacurricolari dell'agire formativo*, Milano, Franco Angeli, 113-153..

- PELLERÉY M. (2004), *Le competenze individuali e il portfolio*, Firenze, La Nuova Italia.
- PELLERÉY M. (2004), *Natura, diagnosi e sviluppo della capacità di autodeterminazione e di autoregolazione nell'apprendimento e nel trasferimento di competenze professionali*, in MONTEODORO C. (a cura di), *Apprendimento di competenze strategiche*, Milano, Franco Angeli, 150-191.
- PELLERÉY M. (2006), *Dirigere il proprio apprendimento*, Brescia, La Scuola.
- PERETTI M. (1976), *Educazione e carattere*, Brescia, La Scuola.
- PETERS R.S. (1979), *Virtues and Habits in Moral Education*, in COCHRANE D.B. - HAMM C.M. - KAZEPIDES A.C. (a cura di), *The Domain of Moral Education*, New York, Ramsey Paulist Press, 1979.
- PIEPER J. (1960), *Sulla speranza*, Brescia, Morcelliana.
- PORTELE G. (a cura di) (1978), *Sozialisation und Moral. Neuere Ansätze zur moralischen Entwicklung und Erziehung*, Weinheim/Basel, Beltz.
- POWER C. (1987), *School climate and character development*, in RYAN K. - MCLEAN F.G. (a cura di), *Character development in school and beyond*, New York, Praeger, 145-171.
- POWER F.C. (1999), *Understanding The Character in Character Education*, in: <http://www.uic.edu/~Inucci/MoralEd/aotm/article12.html>, acc. 05/01/99.
- PRITCHARD I. (1988), *Character Education: Research Prospects and Problems*, in «American Journal of Education», vol. 95, 469-495.
- PURPEL D. - RYAN K. (1976), *Moral Education... It Comes with the Territory*, in «Phi Delta Kappan», vol. 57, 176-195.
- QUAGLINO G.P. (1988), *Note sulla nuova managerialità*, in QUAGLINO G.P. - VARCHETTA G. (a cura di), *La formazione e il suo centro*, Torino, Tirrenia Stampatori, 113-171.
- QUAGLINO G.P. (2005), *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Cortina.
- QUINTANA CABANAS J.M. (2001), *Las creencias y la educación*, Barcelona, Herder.
- RAHNER K. (1974), *The experience of God today*, in RAHNER K., *Theological Investigations, XI*, London, Longman & Todd, 149-165.
- RAIMOND G. (1984), *Virtues, Human Good, and the Unity of a Life*, in «Inquiry. An Interdisciplinary Journal of Philosophy», vol. 26, 407-424.
- RAVASI G. (2005), *Ritorno alle virtù. La riscoperta di uno stile di vita*, Milano, Mondadori.
- REKUS J. (1993), *Werteerziehung im Fachunterricht*, in «Engagement», n. 1, 33-46.
- RICOEUR P. (1994), *Persona, comunità e istituzioni*, a cura di A. Danese, Firenze, Edizioni Cultura della Pace, 1994.
- ROEHLKEPARTAIN E.C. et al. (a cura di) (2006), *The Handbook of spiritual development in childhood and adolescence*, Thousand Oaks, Sage.
- ROSENBAUM S. (1998), *MacIntyre or Dewey*, in «American Journal of Theology & Philosophy», vol. 19, 35-59.
- ROSS S.L. (1985), *Practice (+Narrative Unity + Moral Tradition) Makes Perfect: Alasdair MacIntyre's AFTER VIRTUE*, in «The Journal of Value Inquiry», vol. 19, 13-26.
- ROVETTA M. (1996), *Educazione morale: un'esperienza*, in «Scuola Viva», n. 1, 31-34.
- RULON B. (1992), *The just community: A method for staff development*, in «Journal of Moral Education», vol. 21, 217-224.
- RUSNAK T. (a cura di) (1998), *An Integrated Approach to Character Education*, Thousand Oaks, California, Corwin Press.
- RYAN K. - BOHLIN K. (1999), *Values, Views, or Virtues?*, in: <http://www.edweek.org/>, acc. 13/03/99.
- RYAN K. - MCLEAN F.G. (a cura di) (1987), *Character development in schools and beyond*, New York, Praeger.
- RYAN K. - WYNNE E.A. (1993), *Curriculum as a Moral Educator*, in «American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers», vol. 17, 20-24.
- RYAN K. (1993), *Mining the Values in the Curriculum*, «Educational Leadership», vol. 51, 16-19.
- RYAN K. (1996), *Critical issues in Character Education*, in «Annual forum of the Character Education Partnership», Cristal City, Va.
- RYAN K. (1993), *Mining the Values in the Curriculum*, in «Educational Leadership», vol. 51, 16-18.
- RYAN K. (1981), *Questions and Answers on Moral Education*, Bloomington, Indiana, The Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- RYAN K. (1997), *The Missing Link's Missing Link*, in «Journal of Education», vol. 179, 81-90.

- RYAN K. (1987), *The moral education of teachers*, in RYAN K. - MCLEAN F.G. (a cura di), *Character development in school and beyond*, New York, Praeger, 358-380.
- RYAN K. (1989), *The New Moral Education*, in «Religion & Public Education», vol. 16, 371-380.
- SANDIN R.T. (1992), *The Rehabilitation of Virtue*, New York, Praeger.
- SCAA (1995), *Spiritual and moral development*. SCAA discussion papers n. 3, London, SCAA.
- SCHREINER G. (1979), *Gerechtigkeit ohne Liebe - Autonomie ohne Solidarität? Versuch einer kritischen Würdigung der Entwicklungs- und Erziehungstheorie von Lawrence Kohlberg*, in «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 25, 505ss.
- SCHREMER O. (1992), *Moral education programmes: A curriculum perspective*, in «Journal of Moral Education», vol. 21, 151-160.
- SCHWEIER J.D. (1993), *Werteerziehung und Schulklima*, in «Engagement», n. 1, 93-101.
- SCHWEITZER F. (1989), *Forgetting about Auschwitz? Remembrance as a Difficult Task of Moral Education*, in «Journal of Moral Education», vol. 18, 163-173.
- SCHWEITZER F. (1980), *Moral, Verantwortung und Ich-Entwicklung. Neue Beiträge zur moralischen Entwicklung: Carol Gilligan, William Perry, Robert Kegan*, in «Zeitschrift für Pädagogik», vol. 26, 931-943.
- SCHWEITZER F. (1995), *Moralerziehung in der Pluralität. Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos*, in «Neue Sammlung», vol. 35, 111-127.
- SELIGMAN M. (1998), *Learned optimism*, New York, Pocket Books.
- SELIGMAN M. (2002), *Authentic happiness*, New York, Free Press.
- SELIGMAN M. (1990), *Learned optimism. How to change your mind and your life*, New York, Pocket Books.
- SHEDLOCK D.J. - CORNELIUS S.W. (2002), *Psychological approaches to wisdom and its development*, in DEMICK J. - ANDREOLETTI C. (a cura di), *Handbook of adult development*, New York, Plenum Press, pp. 153-167.
- SICHEL B.A. (1988), *Moral Education. Character, Community and Ideals*, Philadelphia, Temple University Press.
- SIMPSON E. (1989), *Good Lives and Moral Education*, New York - Bern - Frankfurt am Main - Paris, Peter Lang.
- SIZER T.R. (1992), *Horace's School: Redesigning the American High School*, Boston, Houghton Mifflin.
- SMAGORINSKY P. - TAXEL J. (2005), *The discourse of character education. Culture wars in the classroom*, Mahwah, LEA.
- SOCKETT H. (1991), *Accountability trust, and ethical codes of practice*, in GOODLAD S.R. - SIROTNIK K.A. (a cura di), *The Moral Dimensions of Teaching*, San Francisco, Jossey Bass, , 224-250.
- SOCKETT H. (1993), *The Moral Base for Teacher Professionalism*, New York, Teacher College Press.
- SPIECKER B. - STRAUGHAN R. (1988), *Philosophical Issues in Moral Education and Development*, Philadelphia, Open University Press.
- STARRATT R.J. (1994), *Building an Ethical School*, London, Falmer.
- STERNBERG R.J. - JORDAN J. (a cura di) (2005), *A Handbook of Wisdom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- STOUT J. (1984), *Virtue among the ruins: An Essay on MacIntyre*, in «Neue Zeitschrift fuer Systematische Theologie», vol. 26, 256-273.
- TAPPAN M.B. - BROWN L.M. (1996), *Envisioning a Postmodern Moral Pedagogy*, in «Journal of Moral Education», vol. 25, 101-109.
- TAPPAN M.B. - BROWN L.M. (1989), *Stories Told and Lessons Learned: Toward a Narrative Approach to Moral Development and Moral Education*, in «Harvard Education Review», vol. 59, 192-205.
- TATCHER A. (a cura di) (1999), *Spirituality and the curriculum*, London, Cassell.
- TAYLOR C. (1989), *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*, Cambridge, Harvard University Press.
- TERHART E. (1989), *Moralerziehung in der Schule*, in «Neue Sammlung», vol. 29, 376-394.
- THOMAS R.S. (1991), *Assessing Character Education: Paradigms, Problems, and Potentials*, in «Clearing House», vol. 65, 51-55.
- THORKILDSENT T. (1994), *Toward a fair community of scholars: Moral education as the negotiation of classroom practice*, in «Journal of Moral Education», vol. 23, 371-385.
- TILLICH P. (1968), *Il coraggio di esistere*, Roma, Astrolabio-Ubaldini.



- TIRRI K. (a cura di) (2006), *Religion, spirituality and identity*, Bern, Peter Lang.
- TISDELL E.J. (2003), *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*, San Francisco, Jossey-Bass.
- TONELLI R. (1981), *La comunità educativa nella istituzione scolastica d'ispirazione cristiana: problemi e prospettive*, in PELLERREY M. (a cura di), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Roma, LAS, 70-92.
- TONOLO G. - DE PIERI S. (coord.) (1995), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Leumann, Torino, Elle Di Ci.
- TRACY D. (1988), *Can Virtue Be Taught? Education, Character and the Soul*, in «Theological Education», vol. 24, 33-52.
- VETTICAL A. (2006), *A labour of love The catholic school*, New Delhi, CBCI.
- VICO G. (1980), *L'educazione del carattere*, in «Pedagogia e Vita», vol. 42, 5-18.
- VIGLIETTI M. (1996), *Il Valore come fattore motivazionale delle scelte*, in «Rassegna CNOS», vol. 12, 57-63.
- VINCENT P.F. (1994), *Developing Character*, Chapel Hill, NC, New View.
- VITZ P.C. (1990), *The Use of Stories in Moral Development: New Psychological Reasons for an Old Education Method*, in «American Psychologist», vol. 45, 709-720.
- WAIN K. (1995), *MacIntyre and the Idea of an Educated Public*, in «Studies in Philosophy and Education», vol. 14, 105-123.
- WALKER L.J. (1995), *Whither Moral Psychology?*, in «Moral Education Forum», vol. 20, 1-8.
- WENGER E. (1998), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Milano, Raffaello Cortina.
- WESTHEIMER J. - KAHNE J. (1993), *Building school communities: An experience-based model*, in «Phi Delta Kappan», vol. 75, 324-328.
- WHITE N. (2006), *A brief history of happiness*, Malden, Blackwell.
- WRIGHT A. (2000), *Spirituality and education*, London, Routledge-Falmer.
- WYNNE E. - RYAN K. (1993), *Reclaiming Our Schools: A Handbook on Teaching Character. Academics and Discipline*, New York, Macmillan.
- YULISH S.M. (1980), *The search for a civic religion: A history of the character education movement in America. 1890-1935*, Washington, DC, University Press of America.
- ZIEBERTZ H.-G. (1996), *Pluralismo religioso e processi di apprendimento interreligioso. Considerazioni sulla ricerca dell'identità religiosa nella società (post-)moderna*, in «Orientamenti Pedagogici», vol. 42, 731-752.



# INDICE

---

<b>PRESENTAZIONE</b> .....	3
Prima parte - <b>INQUADRAMENTO DELLA PROBLEMATIC</b> .....	5
<b>1. Costatazioni di natura istituzionale</b> .....	5
<b>2. Il profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo</b> .....	8
<b>3. Una prospettiva sociologica di analisi della domanda educativa dei giovani</b> .....	11
3.1. <i>Modelli interpretativi</i> .....	11
3.2. <i>Modelli di ricerca di senso e di identità</i> .....	13
<b>4. La pedagogia positiva di Nel Noddings</b> .....	15
<b>5. Le indicazioni provenienti dalla riflessione di Karol Wojtyla sul ruolo delle istituzioni formative, in particolare di ispirazione cristiana</b> .....	20
<b>6. Una rilettura dello sviluppo della dimensione spirituale e morale come empowerment</b> .....	23
<b>7. Per un curricolo di educazione spirituale e di educazione morale</b> .....	28
<b>8. L'approccio metodologico proposto: valorizzare la metafora "comunità di pratica"</b> .....	30
Seconda parte - <b>LA DIMENSIONE SPIRITUALE</b> .....	35
<b>1. Contributi di natura psicologica: la posizione di H. Gardner</b> .....	35
<b>2. Contributi di natura psicologica: R.F. Baumeister</b> .....	42
<b>3. Contributi di natura psicologica: la psicologia positiva</b> .....	45
3.1. <i>L'apporto della psicologia umanistica</i> .....	46
3.2. <i>Un primo contributo della psicologia della salute</i> .....	46
3.3. <i>Un secondo contributo della psicologia della salute</i> .....	46
3.4. <i>La psicologia dell'empowerment</i> .....	47
3.5. <i>La psicologia e la virtù</i> .....	49
3.6. <i>La psicologia della felicità</i> .....	49
<b>4. Contributi dagli studi sulla formazione degli adulti: Jack Mezirow</b> .....	53
<b>5. Per un quadro di riferimento teorico sulla dimensione spirituale dell'educazione</b> .....	55
<b>6. I caratteri propri della dimensione spirituale dell'esistenza umana</b> .....	63
<b>7. Impostare un percorso d'educazione spirituale di base</b> .....	66
<b>8. Orientamenti per impostare un progetto curricolare: educare al vero, al bello, al bene</b> .....	68
<b>9. Orientamenti per impostare un progetto curricolare: valorizzare profonde esperienze esistenziali</b> .....	70
<b>10. Conclusione</b> .....	72

Terza parte - LA DIMENSIONE MORALE .....	75
1. Una rilettura di alcune pagine di J. Dewey .....	76
2. L'emergere di una nuova domanda e sensibilità per l'educazione morale e sociale .....	79
3. Su alcune obiezioni e attenzioni particolari circa il ruolo della scuola nell'educazione morale .....	85
4. Lo sviluppo della dimensione motivazionale e valoriale in prospettiva psicologica .....	86
5. Lo sviluppo morale in prospettiva psicologica .....	89
6. Gli studi psicologici sulla saggezza .....	95
7. L'identità narrativa tra psicologia e filosofia .....	99
8. La filosofia morale e la rinascita di Aristotele .....	101
9. L'apporto di A. McIntyre sullo sviluppo morale .....	103
10. L'acquisizione delle virtù, cardini dell'agire morale .....	105
10.1. La vita morale pre-virtuosa .....	107
10.2. L'acquisizione delle virtù. Condizioni interne .....	108
10.3. La formazione della prudenza e l'acquisizione della conoscenza pratica ..	110
10.4. L'acquisizione delle virtù. Condizioni esterne .....	113
11. L'influenza delle varie comunità di appartenenza .....	115
12. Il ruolo della scuola .....	117
13. L'educazione morale secondo le fasi dello sviluppo .....	120
14. L'insegnante e l'educazione del carattere .....	122
15. Principi per la progettazione di un curriculum di educazione morale .....	123
15.1. L'educazione del carattere ha luogo in una comunità che vive all'interno di una tradizione di ricerca morale .....	124
15.2. L'educazione del carattere è mirata alla vita buona e alla sua finalità fondamentale .....	126
15.3. L'educazione del carattere si basa sulla struttura narrativa della vita umana .....	128
15.4. L'educazione del carattere si basa sulla partecipazione alle "pratiche" ....	132
15.5. L'educazione del carattere si basa su un esplicito insegnamento morale ..	135
15.6. L'educazione del carattere si basa sullo sviluppo degli abiti .....	138
16. Alcune indicazioni operative .....	142
 Quarta parte - PRIMI ORIENTAMENTI OPERATIVI E ALCUNE INDICAZIONI PER UNA SPERIMENTAZIONE .....	 145
1. Metodi che possono favorire la riflessione critica orientata a dare senso e prospettiva esistenziale .....	146
1.1. Metodi dialogici nei quali prevale l'interazione individualizzata .....	146
1.2. Metodi basati sull'autobiografia .....	147
1.3. Metodi dialogici nei quali prevale l'interazione in gruppo .....	148
1.4. Metodi basati sulla produzione di un diario personale .....	149
1.5. Metodi basati sull'uso di un portfolio .....	149
2. L'uso di un questionario di auto-valutazione del benessere psicologico derivante dalla propria esperienza di studio e/o di lavoro e verifica della sua correlazione con l'attribuzione di senso e di prospettiva esistenziale ...	149

<b>3. Riflessione critica e sperimentazione attiva relative alle esperienze ottimali o di fluire dell'azione</b> .....	155
<b>ALLEGATI</b> .....	165
Primo allegato:	
<b>Progetto di costruzione e validazione di uno strumento di auto-valutazione al termine del triennio di Istruzione e Formazione Professionale in fase di sviluppo e consolidamento presso l'ISFOL</b> .....	167
1. <i>Il quadro logico di riferimento</i> .....	167
2. <i>Le scale autovalutative individuate</i> .....	169
Secondo allegato:	
<b>La scala di valutazione della propria esperienza di felicità elaborata da un gruppo di ricerca di Oxford</b> .....	175
Terzo allegato:	
<b>Questionario di autovalutazione dell'autostima e della motivazione elaborato da Cristián Desbouts</b> .....	179
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	183
<b>INDICE</b> .....	195



**Pubblicazioni 2002-2007**  
**nella collana del CNOS-FAP e del CIOFS/FP**  
**“STUDI, PROGETTI, ESPERIENZE PER UNA NUOVA FORMAZIONE PROFESSIONALE”**  
ISSN 1972-3032

**1. Nella sezione “studi”**

- 1) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XIV seminario di formazione europea. La formazione professionale per lo sviluppo del territorio. Castel Brando (Treviso), 9 - 11 settembre 2002*, 2003
- 2) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XV seminario di formazione europea. Il sistema dell'istruzione e formazione professionale nel contesto della riforma. Significato e percorsi*, 2004
- 3) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVI seminario di formazione europea. La formazione professionale fino alla formazione superiore. Per uno sviluppo in verticale di pari dignità*, 2005
- 4) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Vademecum. Strumento di lavoro per l'erogazione dei servizi orientativi*, 2003
- 5) CIOFS/FP SICILIA (a cura di), *Opportunità occupazionali e sviluppo turistico dei territori di Catania, Noto, Modica*, 2004
- 6) CNOS-FAP (a cura di), *Gli editoriali di “Rassegna CNOS” 1996-2004. Il servizio di don Stefano Colombo in un periodo di riforme*, 2004
- 7) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto finale*, 2002
- 8) MALIZIA G. - V. PIERONI (a cura di), *Ricerca azione di supporto alla sperimentazione della FPI secondo il modello CNOS-FAP e CIOFS/FP. Rapporto sul follow - up*, 2003
- 9) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, 2004
- 10) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, 2004
- 11) D'AGOSTINO S. - G. MASCIU - D. NICOLI, *Monitoraggio delle politiche regionali in tema di istruzione e formazione professionale*, 2005
- 12) PIERONI V. - G. MALIZIA (a cura di), *Percorsi/progetti formativi “destrutturati”. Linee guida per l'inclusione socio-lavorativa di giovani svantaggiati*, 2005
- 13) NICOLI D. - G. MALIZIA - V. PIERONI, *Monitoraggio delle sperimentazioni dei nuovi percorsi di istruzione e formazione professionale nell'anno formativo 2004-2005*, 2006
- 14) MALIZIA G. (coord.) - D. ANTONIETTI - M. TONINI (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale. II edizione*, 2006
- 15) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP della Sicilia. Rapporto di ricerca*, 2007
- 16) CIOFS/FP (a cura di), *Atti del XVIII seminario di formazione europea. Standard formativi nell'istruzione e nella formazione professionale. Roma, 7-9 settembre 2006*, 2007
- 17) RUTA G., *Etica della persona e del lavoro*, Ristampa 2007
- 18) COLASANTO M. - R. LODIGIANI (a cura di), *Il ruolo della formazione in un sistema di welfare attivo*, 2007
- 19) MALIZIA G. et alii, *Stili di vita di allievoli dei percorsi formativi del diritto-dovere*, 2007
- 20) MALIZIA G. - V. PIERONI, *Le sperimentazioni per la formazione iniziale del diritto-dovere nei CFP del CNOS-FAP e del CIOFS/FP del Lazio. Rapporto di ricerca*, 2007
- 21) NICOLI D. - R. FRANCHINI, *Costruzione dell'identità personale e sociale negli adolescenti e nei giovani. La proposta dell'Istruzione e formazione professionale*, 2007
- 22) NICOLI D., *La rete formativa nella pratica educativa della Federazione CNOS-FAP*, 2007
- 23) MALIZIA G. et alii, *Diritto-dovere all'istruzione e alla formazione e anagrafe formativa. Problemi e prospettive*, 2007

**2. Nella sezione “progetti”**

- 24) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003

- 25) ASSOCIAZIONE CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 26) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, 2003
- 27) CIOFS/FP CAMPANIA (a cura di), *OrION tra orientamento e network*, 2004
- 28) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *L'accoglienza nei percorsi formativo-orientativi. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 29) CIOFS/FP PIEMONTE (a cura di), *Le competenze orientative. Un approccio metodologico e proposte di strumenti*, 2003
- 30) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale alimentazione*, 2004
- 31) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale aziendale e amministrativa*, 2004
- 32) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale commerciale e delle vendite*, 2004
- 33) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale estetica*, 2004
- 34) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale sociale e sanitaria*, 2004
- 35) CIOFS/FP - CNOS-FAP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale tessile e moda*, 2004
- 36) CIOFS/FP (a cura di), *Un modello per la gestione dei servizi di orientamento*, 2003
- 37) CIOFS/FP BASILICATA, *L'orientamento nello zaino. Percorso nella scuola media inferiore. Diffusione di una buona pratica*, 2004
- 38) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale elettrica e elettronica*, 2004
- 39) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale grafica e multimediale*, 2004
- 40) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale legno e arredamento*, 2005
- 41) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale meccanica*, 2004
- 42) CNOS-FAP - CIOFS/FP (a cura di), *Guida per l'elaborazione dei piani formativi personalizzati. Comunità professionale turistica e alberghiera*, 2004
- 43) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione delle unità didattiche*, 2003
- 44) COMOGLIO M. (a cura di), *Prova di valutazione per la qualifica: addetto ai servizi di impresa. Prototipo realizzato dal gruppo di lavoro CIOFS/FP, s.d.*
- 45) FONTANA S. - G. TACCONI - M. VISENTIN, *Etica e deontologia dell'operatore della FP*, 2003
- 46) GHERGO F., *Guida per l'accompagnamento al lavoro autonomo*, 2003
- 47) MARSILII E., *Guida per l'accompagnamento al lavoro dipendente*, 2003
- 48) NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 49) NICOLI D. (a cura di), *Sintesi delle linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, 2004
- 50) TACCONI G. (a cura di), *Insieme per un nuovo progetto di formazione*, 2003
- 51) VALENTE L. - D. ANTONIETTI, *Quale professione? Strumento di lavoro sulle professioni e sui percorsi formativi*, 2003
- 52) NICOLI D. (a cura di), *Il diploma di istruzione e formazione professionale. Una proposta per il percorso quadriennale*, 2005
- 53) VALENTE L. (a cura di), *Sperimentazione di percorsi orientativi personalizzati*, 2005
- 54) POLAČEK K., *Guida e strumenti di orientamento. Metodi, norme ed applicazioni*, 2005
- 55) CNOS-FAP (a cura di), *Proposta di esame per il conseguimento della qualifica professionale. Percorsi triennali di Istruzione formazione Professionale*, 2005
- 56) BECCIU M. - A.R. COLASANTI, *La corresponsabilità CFP-famiglia: i genitori nei CFP. Esperienza triennale nei CFP CNOS-FAP (2004-2006)*, 2006
- 57) CNOS-FAP (a cura di), *Centro Risorse Educative per l'Apprendimento (CREA). Progetto e guida alla compilazione dei sussidi, II edizione*, 2006



### 3. Nella sezione “esperienze”

- 58) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 1. Guida per l'accoglienza*, 2003
- 59) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 2. Guida per l'accompagnamento in itinere*, 2003
- 60) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 3. Guida per l'accompagnamento finale*, 2003
- 61) CNOS-FAP PIEMONTE (a cura di), *L'orientamento nel CFP. 4. Guida per la gestione dello stage*, 2003
- 62) CIOFS/FP PUGLIA (a cura di), *ORION. Operare per l'orientamento. Un approccio metodologico condiviso e proposte di strumenti*, 2003
- 63) TONIOLO S., *La cura della personalità dell'allievo. Una proposta di intervento per il coordinatore delle attività educative del CFP*, 2005
- 64) COMOGLIO M. (a cura di), *Il portfolio nella formazione professionale. Una proposta per i percorsi di istruzione e formazione professionale*, 2006
- 65) ALFANO A., *Un progetto alternativo al carcere per i minori a rischio. I sussidi utilizzati nel Centro polifunzionale diurno di Roma*, 2006
- 66) MALIZIA G. - D. NICOLI - V. PIERONI, *Una formazione di successo. Esiti del monitoraggio dei percorsi sperimentali triennali di istruzione e formazione professionale in Piemonte 2002-2006. Rapporto finale*, 2006





