

La *Character education* alla prova del *Service-Learning*

Emanuele Balduzzi*

Abstract

Il contributo presenta alcune riflessioni educative sulla *Character education*, evidenziando come orienti la propria azione verso la realizzazione della "vita buona" e della piena fioritura dell'essere umano. In tal senso la *Character education* promuove lo sviluppo integrale della persona attraverso la coltivazione delle virtù, intese come disposizioni stabili del carattere capaci di attivare e sostenere le potenzialità antropologiche più autentiche e significative. L'articolo mette così a tema la sfida dello "sbilanciamento cognitivo": vale a dire lo iato esistente tra il riconoscimento intellettuale dei valori e la difficoltà della loro concreta realizzazione, sottolineando l'importanza delle virtù proprio per colmare tale scarto. Infine, si conclude con un richiamo all'approccio pedagogico-educativo-didattico del *Service-Learning*, considerato come un'opportunità strategica per implementare alcune progettualità di *Character education* all'interno di contesti scolastici e territoriali.

This paper presents certain educational reflections on Character education. It emphasizes how Character education orients its praxis toward the pursuit of the "good life" and the full flourishing of the human person. In this framework, Character education fosters the integral development of the individual through the cultivation of virtues, conceived as stable character dispositions capable of activating and sustaining the most authentic anthropological potentials. The article addresses the challenge of cognitive imbalance, understood as the discrepancy between the intellectual acknowledgment of values and the difficulty of their concrete enactment, underscoring the pivotal role of virtues in bridging this divide. Finally, the article concludes with a reference to the pedagogical, educational, and didactic approach of Service-Learning, regarded as a strategic opportunity to implement certain Character Education initiatives within school and community contexts.

* Istituto Universitario Salesiano di Venezia.

Parole chiave: Character education, virtù, Service-Learning.

Keywords: Character education, virtues, Service-Learning.

1. Alcune precisazioni sulla *Character education*

La *Character education* (in seguito CE) può essere definita, secondo una prima approssimazione, come un «sottoinsieme dell'educazione morale, che si occupa di coltivare i tratti positivi del carattere chiamati "virtù"»¹. Oppure, specularmente, si tratta di un approccio di educazione morale olistica che si concentra sulle virtù come disposizioni stabili del carattere².

Prima di entrare nel vivo di alcune questioni pedagogico-educative particolarmente rilevanti sulla CE, vanno introdotte almeno due precisazioni lessicali per non cadere in alcuni equivoci ermeneutici.

La *prima* ci avverte di non considerare semanticamente equivalente la dicitura *Character education* con la sua traduzione italiana *educazione del carattere*. Del resto, la CE identifica un particolare approccio educativo del contesto angloamericano (ma non solo) che non trova sovrapposizione nell'espressione italiana *educazione del carattere*. Quest'ultima, infatti, non identifica alcun movimento sotteso o proposta educativa facente capo a enti/organizzazioni/istituzioni strutturate in tal senso³. Diversamente da quanto invece accade nel contesto anglosassone. Al riguardo, ad esempio, nel contesto inglese va menzionato il *Jubilee Centre for Character and Virtues* (University of Birmingham)⁴, considerato un importante centro di riferimento in ambito mondiale su questi temi. Inoltre, particolarmente rilevante è il progetto di ricerca *Narnian Virtues: A Character Education English Curriculum* (University of Leeds)⁵, come anche il *The Oxford Character Project* (University of Oxford)⁶.

¹ J. Arthur - K. Kristjánsson - T. Harrison - W. Sanderse - D. Wright, *Teaching Character and Virtue in Schools*, Routledge, London 2017, p. 20.

² Cfr. P. Watts - K. Kristjánsson, *Character Education*, in R. Curren (ed.) *Handbook of Philosophy of Education*, Routledge, New York 2022, pp. 172-184.

³ In ambito filosofico va però menzionato il centro di ricerca interdisciplinare *Aretai - Center on Virtues*, che riunisce studiosi di diverse università italiane e stabilisce collaborazioni di ricerca e *partnership* con centri o istituti di ricerca internazionali (<https://www.aretai.center.com/>).

⁴ <https://www.jubileecentre.ac.uk/>.

⁵ <https://narnianvirtues.leeds.ac.uk/>.

⁶ <https://oxfordcharacter.org/>.

Negli Stati Uniti, invece, uno dei maggiori centri di risonanza è il *Center for Character & Citizenship* (University of Missouri-St. Louis – College of Education)⁷. Inoltre, va sottolineata la ricerca su *Character and Formation* promossa dall'Harvard's Institute for Quantitative Social Science all'interno del *The Human Flourishing Program*⁸. Infine, vanno sicuramente annoverati i contributi offerti dall'organizzazione *Charcter.org*⁹, particolarmente attiva e con un *network* internazionale robusto, che ha messo a punto, dopo anni di studio e di ricerca, *11 principi guida* sullo sviluppo del carattere nei diversi ambienti educativi, in particolare per famiglie e per scuole¹⁰.

La *seconda* precisazione ci avverte di un'ulteriore attenzione sullo scioglimento lessicale¹¹ tra italiano e inglese quando si parla di carattere e *character*: anche in questo caso, non sono sinonimi. Come ricordano G. Chiosso e O. Grassi, con «*character* di volta in volta si indicano la capacità di vivere all'interno di un gruppo sociale (la formazione delle disposizioni sociali); la condivisione di valori comuni (creazione di un collante ideale e patriottico per partecipare alla vita comunitaria); la forma preventiva per contenere abusi e forme di devianza (droga, alcol, violenza teppistica, ecc.); la disponibilità a farsi carico di responsabilità comuni (educazione del carattere come consapevolezza sociopolitica)»¹².

Quanto appena sottolineato mette a tema almeno due grandi questioni che si andranno soltanto ad accennare: la *prima* è che la CE rischia di configurarsi come un *approccio ombrello*¹³, al cui interno sono presenti

⁷ <https://characterandcitizenship.org/home>. La direzione è affidata a Marvin Berkowitz e Melinda Bier. Proprio Berkowitz ha elaborato il modello *PRIMED*, ossia una serie di principi guida e di costruzione di esperienze pratiche sulla CE che ha avuto grande impatto non soltanto nel mondo accademico, ma anche in quello scolastico ed educativo in generale (cfr. M.W. Berkowitz, *PRIMED for Character Education. Six Design Principles to School Improvement*, Routledge, New York 2021).

⁸ <https://hfh.fas.harvard.edu/character>.

⁹ <https://character.org/>.

¹⁰ <https://character.org/11-principles-in-schools/>.

¹¹ Cfr. D. Felini, *Educazione morale scolastica: l'approccio della Character education*, in «*Studium Educationis*», 1 (12/2021), pp. 7-8.

¹² G. Chiosso - O. Grassi, *Oltre l'egemonia del cognitivo*, in G. Chiosso - A.M. Poggi - G. Vitadini (eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna 2021, p. 39.

¹³ La CE, negli ultimi anni, è stata associata a diverse denominazioni quali, ad esempio, *Moral Education*, *Values Education*, *Moral Development*, *Social Emotional Learning*, *Prevention Education*, *Positive Psychology/Education*, *Positive Youth Development*. Per ulteriori appro-

proposte anche molto diverse fra loro, con il rischio che «la crescita incontrollata delle prospettive di CE possa provocare una distorsione del significato autentico della formazione del carattere»¹⁴. La *seconda* è che la CE si concentra sulla dimensione *etica* dello sviluppo umano. Su quest'ultimo rilievo si andranno ad effettuare alcune considerazioni.

2. La *Character education* e la sfida dello “sbilanciamento cognitivo”

Assumendo la distinzione operata da P. Ricœur in merito, tale per cui l'*etica* cerca di comprendere e conseguire il senso di una vita compiuta/buona/felice, mentre la morale pone l'accento sulle norme e l'obbligatorietà del dovere¹⁵, la CE risulta davvero preziosa dal momento che le sue proposte hanno proprio nella vita felice, realizzata, il proprio orizzonte per eccellenza: mutuando il linguaggio aristotelico, la vita buona (felice) consente all'essere umano di portare a piena realizzazione quelle *potenzialità antropologiche* – ma non tutte le inclinazioni e potenzialità – che *consentono di realizzare pienamente la sua umanità*¹⁶. Ne consegue come la *felicità* sia proprio, in ultima istanza, *identificabile* con il concetto di *floritura* dell'essere umano (*flourishing life*)¹⁷.

fondimenti in merito si rimanda cortesemente a E. Balduzzi, *Character education e Service-Learning. Un'opportunità educativa per la scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2025.

¹⁴ C. Naval - J.L. Fuentes, *En el corazón pedagógico: pensar y educar el carácter de la persona que puede llegar a ser*, in C. Naval - J.L. Fuentes - L.D. Rojas, (coords.), *Desarrollo de la identidad y buen carácter en el siglo XXI*, Dykinson, Madrid 2023, p. 16.

¹⁵ Cfr. P. Ricœur, *Etica e morale*, Morcelliana, Brescia 2023³.

¹⁶ Anche G. D'Addelfio lo sottolinea quando precisa che nella «considerazione aristotelica della vita buona c'è quindi innanzitutto quello sguardo, che è anche la prima nota caratteristica del buon educatore, rivolto prima di ogni altra cosa alla vita *come totalità*. E la preoccupazione per la totalità riguarda la capacità di cogliere il bene [...] come bene per loro stessi, nell'interezza della loro vita, e analogamente per i propri simili: come bene universale, cioè per l'uomo come tale [...]. Lo sguardo sulla totalità è allora sguardo sull'umanità che tutta intera è in me che cerco, qui e ora, il bene da fare e, in ciò stesso, sull'umanità che è in ogni essere umano, *mio simile*» (G. D'Addelfio, *Desiderare e fare il bene. Un commento pedagogico all'«Etica Nicomachea»*, Vita e Pensiero, Milano 2008, p. 281).

¹⁷ Su quest'ultimo concetto si possono avvicinare G.E. Anscombe, *Modern Moral Philosophy*, in «Philosophy», 33 (124/1958), p. 6; M.S. Vaccarezza, *Paths to flourishing. Ancient models of the exemplary life*, in «Ethics and Education», 15 (2/2020), pp. 152 e ss; T.J. VanderWeele, *On the promotion of Human Flourishing*, in «Perspective», 31 (114/2017), pp. 8148-8156; K. Kristjánsson, *El florecimiento como el fin de la educación: una aproximación y diez problemas persistentes*, in C. Naval - A. Bernal - G. Jover, J.L. Fuentes (coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*, Dykinson, Madrid 2020, pp. 17-36.

Dal punto di vista educativo, questa finalità è davvero importante perché non si concentra sull'imposizione di norme o doveri da interiorizzare forzatamente o a cui dover sottostare passivamente, ma cerca di promuovere la realizzazione dell'essere umano portando a compimento alcune potenzialità che meritano di essere valorizzate e incarnate nella propria esistenza. Per far meglio comprendere questo passaggio, si porterà un'esemplificazione.

Molto spesso ci riconosciamo in alcuni principi valoriali che riteniamo davvero importanti e significativi nella nostra quotidianità. A titolo esemplificativo, potrebbero essere annoverati: rispetto, attenzione all'altro, giustizia, tolleranza, fedeltà. Qualora venissimo interrogati su quanto siano decisivi, probabilmente non esiteremmo a confermarli senza alcuna reticenza.

Tuttavia, può succedere che, nel nostro agire quotidiano, quegli stessi valori così tanto apprezzati non siano sempre così evidenti. Anzi, alcune volte paiono davvero molto distanti dalle nostre azioni che manifestiamo: questo fenomeno si può definire *sbilanciamento cognitivo*. Detto in estrema sintesi, concerne la difficoltà di tradurre nell'azione quanto si riconosce, anche sinceramente e convintamente, come valore. Al riguardo G. Mari è chiarissimo. Così ammonisce: «Credo che il problema di oggi sia principalmente quello non di riconoscere il meglio [in senso morale], ma di praticarlo. La nostra educazione è troppo intellettualistica, si parla troppo di valori, ma non si presta abbastanza attenzione alle virtù: la pratica concreta dei valori»¹⁸. Come lavorare educativamente in tal senso? Come riuscire a promuovere un'educazione capace di consolidare buone abitudini e azioni in senso prosociale?

3. La Character education e il contributo delle virtù

Lo *sbilanciamento cognitivo* non soltanto richiama una condizione diffusa (anche colpevolmente nel mondo adulto), ma sollecita l'urgenza delle proposte di CE. Infatti, non riuscire a consolidare nella nostra esperienza di vita alcune idealità valoriali che riteniamo imprescindibili, oppure determinate potenzialità antropologiche che sentiamo particolarmente nostre, ma che non coltiviamo adeguatamente – anche a causa della man-

¹⁸ G. Mari, *Moral education, Western civilization and human dignity*, in «Pedagogia e Vita», anno 74, 2016, p. 226.

canza di opportunità che l'educazione formale riserva in merito –, non ci consente di poter portare a compimento il nostro progetto esistenziale, la direzione del nostro sviluppo. A questo proposito, ricorda D. Bruzzone: «Orientandoci verso una 'destinazione prescelta' possiamo superare la 'condizione data' e diventare protagonisti del nostro divenire»¹⁹.

Nello specifico, per poter portare a termine qualsiasi progettualità in ottica educativa, non in un senso meramente funzionalistico²⁰ – anche nel breve periodo come potrebbe essere seguire un percorso formativo – necessitiamo: a) di alcune *virtù performative* fondamentali²¹ come ad esempio *tenacia*, *determinazione*, essenziali quando l'argomento non è poi così interessante per noi, oppure quando le fatiche della giornata si riflettono negativamente sul nostro impegno; b) di saper deliberare in che modo quel percorso formativo sappia sostenere la vita buona e la fioritura umana: questa valutazione è resa possibile grazie alla *virtù della saggezza* (*phrónesis*). Quest'ultima, come sottolinea Aristotele, ci ricorda che «la caratteristica propria del saggio [è] la capacità di ben deliberare su ciò che è bene e utile per lui, non negli àmbiti particolari, come ciò che lo è per la salute o per il vigore fisico, ma in ciò che lo è per la vita buona in generale»²². Infine, dobbiamo poter disporre c) di alcune *virtù intellettuali*, come la *curiosità*, che sono appunto essenziali per poter personalizzare l'intero *iter* formativo.

La virtù risulta così centrale dal momento che, come desumiamo dal greco *aretè*, «indicava una peculiare capacità, o una condizione di perfezione ed eccellenza di qualità, così di uomini come di animali e cose»²³.

¹⁹ D. Bruzzone, *L'intenzionalità educativa*, in M. Amadini - D. Bruzzone - M. Musiaio - P. Triani - P. Zini, *Pedagogia generale. Temi fondamentali dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2023, p. 47.

²⁰ Inteso secondo una modalità che si presenta *unicamente* centrata nel conseguimento dell'obiettivo di apprendimento prescelto a prescindere da una valutazione complessiva della sua legittimità e valenza etica.

²¹ Queste considerazioni s'inseriscono nella cornice teorica elaborata dal *Jubilee Centre for Character & Virtues* (University of Birmingham), grazie al lavoro di J. Arthur e K. Kristjánsson (2022³). Nello specifico, puntualizzando la cornice teorica della CE per le scuole (<https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2024/04/The-Jubilee-Centre-Framework-for-Character-Education-in-Schools-April-2024.pdf>), gli autori identificano quattro categorie di virtù che possono aiutare a formare un buon carattere: a) le *virtù intellettuali*; b) le *virtù morali*; c) le *virtù civiche*; d) le *virtù strumentali/performative*.

²² Aristotele, *Etica Nicomachea* VI 5, 1140 a 25-28 (traduzione, introduzione e note di Carlo Natali), Laterza, Bari 20033, p. 231.

²³ *Virtù* in Aa.Vv., *Enciclopedia filosofica*, vol. XII, Bompiani, Milano 2006, p. 12159.

Questa eccellenza viene raggiunta attraverso un esercizio continuo (da cui l'etimo latino *vis* che richiama la forza nel saper continuare in una specifica attività quando è arduo farlo), grazie alla quale si produce la formazione di un certo *habitus*, ossia di una *disposizione stabile* che accompagna ogni azione virtuosa (seppur con intensità e modalità espressive molto diverse da soggetto a soggetto). Inoltre, ci deve essere anche una *motivazione adeguata*: ad esempio, una persona generosa è tale perché motivata ad agire per il bene dell'altro, aiutandolo nelle difficoltà, e non per poter beneficiare di una tassazione agevolata in sede di dichiarazione dei redditi.

Ne consegue, in estrema sintesi che, oltre alla *motivazione retta*, il soggetto virtuoso, come argomenta C.B. Miller, deve a) essere in grado di poter *esibire una molteplicità di azioni, anche differenti*, che siano espressione di quella stessa virtù (si è coraggiosi in molti modi che sono tutti espressioni diverse di quella stessa virtù); b) l'azione deve anche essere adeguata alle circostanze (ad esempio aiutare chi è in difficoltà senza alcuna forma di sensibilità compassionevole non è un'azione *appropriata alle circostanze* di una virtù come l'altruismo); c) bisogna essere capaci di costruire una *tendenza* che si mantiene nel tempo (la virtù della generosità implica la tendenza ad essere generosi nelle diverse situazioni della vita); d) esibire un comportamento che si presenta per un periodo *esteso di tempo*²⁴.

In prospettiva educativa, ne consegue come la virtù sia essenziale per la piena fioritura umana dal momento che non soltanto consente di poter attuare e concretizzare particolari potenzialità antropologiche (le disposizioni naturali), ma allo stesso tempo ci offre l'occasione per conseguire l'eccellenza umana in alcuni ambiti particolari all'interno dei quali possiamo ritrovare il senso della nostra esistenza e il significato delle nostre relazioni interumane. Ecco perché la virtù non è soltanto il processo che ci consente di poter giungere alla felicità: essa stessa è, già di per sé, esperienza di felicità e compimento.

Avviandoci alla conclusione, viene da domandarsi: in che modo poter promuovere la CE e la coltivazione delle virtù nei contesti educativi? A tal proposito, l'approccio pedagogico-educativo-didattico del *Service-Learning* (d'ora in avanti SL) può essere davvero strategico. Nel prossimo

²⁴ Cfr. C.B. Miller, *Questione di carattere. Quanto siamo realmente buoni?* (traduzione di Maria Silvia Vaccarezza), Mimesis, Sesto San Giovanni 2020, pp. 29-35.

paragrafo verranno soltanto avanzate alcune rapide considerazioni che meriterebbero uno spazio di approfondimento ben più ampio.

4. Il *Service-Learning* come occasione per una progettualità di *Character education*

La CE avendo a cuore la coltivazione di alcune virtù in chiave etica (nella declinazione precedentemente esposta) si orienta alla promozione di uno sviluppo integrale della persona. In questo modo, ogni progettualità di CE, a prescindere dal contesto educativo in cui è pensata e strutturata – che sia formale, informale o non formale – necessita di occasioni di sviluppo e promozione concreta che vanno debitamente predisposte. Fra queste, l'approccio pedagogico-educativo-didattico²⁵ del *Service-Learning* può essere davvero promettente.

«Le radici teoriche di tale proposta vengono individuate principalmente nel pensiero di John Dewey, negli Stati Uniti e di Paulo Freire, nell'America Latina, anche se, nel suo sviluppo, il *Service-Learning* si è arricchito dell'apporto di una pluralità di fonti teoriche e soprattutto di contributi empirici da diversi contesti internazionali che, nel corso degli anni, hanno dato origine ad un corpus metodologico sostanzialmente uniforme basato su elementi fondanti comuni. Prova della diversa articolazione storico-geografica della proposta pedagogica del *Service-Learning* è la molteplicità delle denominazioni: *Civic Engagement education* (UK), *Aprendizaje y Servicio Solidario* – (America Latina e Spagna), *Lerner durch Engagement Education* (Germania), *Service-Learning* (USA), ed altro ancora»²⁶.

Riprendendo una definizione proposta da una delle studiosi internazionali più accreditate sul tema, si scopre che «l'apprendimento-servizio [*Service-Learning*] potrebbe definirsi, in prima istanza, come una proposta pedagogica che permette a bambini, adolescenti e giovani di sviluppare le proprie conoscenze e competenze grazie a una pratica di servizio solidale nei confronti della comunità. È una pedagogia che può essere utilizzata

²⁵ La triplice articolazione si radica in un solido *fondamento pedagogico*, anche confermato da una letteratura scientifica sempre più ampia e diffusa, con una chiara *missione educativa* vincolata ad una specifica *progettualità didattica* (o più in generale con un peculiare *obiettivo di apprendimento*).

²⁶ Mim, *Una via italiana per il Service Learning*, Mim, Roma 2019, p. 7, corsivo mio (<https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/UNA+VIA+ITALIANA+PER+IL+SERVICE-LEARNING.pdf/ba13cfb6-151f-d071-a124-46566ce58b28?t=1710775998789>).

sia nell'ambito dell'educazione formale che nei diversi spazi dell'educazione informale che possono offrire le organizzazioni giovanili e la società civile»²⁷.

Ne discende, ai fini del presente contributo, come il SL abbia *due finalità decisive* (che poi si articoleranno in obiettivi e sottobiettivi) *inestricabilmente intrecciate*: favorire a) il processo di *apprendimento (Learning)* in un determinato ambito disciplinare – quindi organizzato secondo le modalità progettuali e normative previste in un ambiente formale (qualora si trattasse di scuola), oppure anche negli altri contesti educativi e formativi a patto che vi siano intenzionalmente obiettivi di apprendimento da conseguire – attraverso b) attraverso un'azione di *servizio (Service)* con/per la comunità. Quindi, non soltanto implementata per la comunità, ma *progettata e realizzata con la comunità*, coinvolgendo la stessa comunità²⁸.

In questo modo, scuola e comunità devono pensarsi sempre di più in forma sinergica e cooperativa, alla luce di una processualità circolare virtuosa²⁹. La sfida più grande è proprio per la prima (la scuola), che deve avere il coraggio di pensarsi «oltre l'aula»³⁰, dialogando e collaborando con la realtà territoriale in cui è inserita per il bene della stessa e cercando di corrispondere ai suoi bisogni. Al contempo, nell'azione di servizio, prende forma un apprendimento profondo, trasformativo³¹, in cui il radicamento con la vita e con l'esperienza vissuta diventa una delle sue più intime caratteristiche (andando così anche a contrastare il fenomeno dello *sbilanciamento cognitivo* precedentemente evocato).

Alla luce di quanto appena soltanto accennato, si può cogliere come alcuni progetti di CE – in cui ad esempio impegnarsi per lo sviluppo di determinate virtù civiche fondamentali come il *rispetto*, la *responsabilità*, la *solidarietà* (tipiche dell'insegnamento obbligatorio di *Educazione civi-*

²⁷ M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006, p. 22.

²⁸ Cfr. S. Bornatici, *Connettersi con la comunità. La pedagogia della scuola per l'identità civica e la cittadinanza*, in «Quaderni di pedagogia della scuola», 1 (1/2021), p. 106.

²⁹ Cfr. P. Triani, *Scuola e territori: per un circolo virtuoso*, in «Quaderni di pedagogia della scuola», 1 (1/2021), pp. 128-130.

³⁰ Cfr. I. Fiorin (ed.), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.

³¹ Cfr. C. Albanesi e al., *The Manifesto of Italian Universities Network for Service-Learning*, in «Form@re», 23 (2/2023), p. 10; J. Mezirow, *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003, p. 118.

ca) –, incontrino nelle proposte di SL un fertile terreno di maturazione, in cui avere anche l'occasione di poter effettivamente consolidare la strutturazione di quelle stesse virtù che, senza questa occasione di messa in opera, rimarrebbero sterili o depotenziate per lo sviluppo completo dell'essere umano.

Per meglio chiarire si fornirà un'esemplificazione. Generalmente, l'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado sviluppa una riflessione sui Principi fondamentali della Costituzione italiana (primi 12 articoli). L'articolo 2 della nostra Carta costituzionale definisce i «doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale» verso la collettività. Potrebbe essere particolarmente interessante ipotizzare il consolidamento di questa virtù civica, imprescindibile del vivere insieme (la solidarietà), non semplicemente padroneggiando cognitivamente il contenuto proposto, ma cercando davvero di esercitare questa virtù attraverso un'azione concreta, ad esempio, co-progettando con una realtà associativa del territorio un percorso formativo di aiuto nei compiti pomeridiani per coloro che vivono in situazioni di povertà educativa e culturale. Così facendo, non soltanto si andrebbe ad intercettare un bisogno autentico della comunità cittadina ma, al contempo, si avrebbe modo di comprendere in profondità il valore, ma anche la complessità, dell'azione solidale in termini partecipativi, i suoi limiti, le criticità in ottica organizzativa quando implicano la rinuncia di una parte del proprio tempo libero e le difficoltà nella continuità temporale della proposta quando si ha voglia di “mollare tutto” alla prima difficoltà.

Bibliografia

- Albanesi G. e al., *The Manifesto of Italian Universities Network for Service-Learning*, in «Form@re», 23 (2/2023), pp. 7-12.
- Anscombe G.E., *Modern Moral Philosophy*, in «Philosophy», 33 (124/1958), pp. 1-16.
- Aristotele, *Etica Nicomachea* (traduzione, introduzione e note di Carlo Natali), Laterza, Bari 20033.
- Arthur J. - Kristjánsson K. - Harrison T. - Sanderse W. - Wright D., *Teaching Character and Virtue in Schools*, Routledge, London 2017.
- Arthur J. - Kristjánsson K., *The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools. Third edition*, University of Birmingham 2024.
- Balduzzi E., *Character education e Service-Learning. Un'opportunità educativa per la scuola*, Vita e Pensiero, Milano 2025.

- Berkowitz M.W., *PRIMED for Character Education. Six Design Principles to School Improvement*, Routledge, New York 2021.
- Bornatici S., *Connettersi con la comunità. La pedagogia della scuola per l'identità civica e la cittadinanza*, in «Quaderni di pedagogia della scuola», 1 (1/2021), pp. 104-112.
- Bruzzo D., *L'intenzionalità educativa*, in M. Amadini - D. Bruzzone. - M. Musiaio - P. Triani - P. Zini, *Pedagogia generale. Temi fondamentali dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano 2023, pp. 31-63.
- Chiosso G. - Grassi O., *Oltre l'egemonia del cognitivo*, in G. Chiosso - A.M. Poggi - G. Vittadini (eds.), *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*, Il Mulino, Bologna 2021, pp. 23-42.
- D'Addelfio G., *Desiderare e fare il bene. Un commento pedagogico all'«Etica Nicomachea»*, Vita e Pensiero, Milano 2008.
- Felini D., *Educazione morale scolastica: l'approccio della Character education*, in «Studium Educationis», 1 (12/2021), pp. 6-15.
- Fiorin I., (ed.), *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.
- Kristjánsson, K., *El florecimiento como el fin de la educación: una aproximación y diez problemas persistentes*, in C. Naval - A. Bernal - G. Jover - J.L. Fuentes (coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*, Dykinson, Madrid 2020, pp. 17-36.
- Mari G., *Moral education, Western civilization and human dignity*, in «Pedagogia e Vita», anno 74, 2016, pp. 217-227.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano 2003.
- Miller C.B., *Questione di carattere. Quanto siamo realmente buoni?* (traduzione di Maria Silvia Vaccarezza), Mimesis, Sesto San Giovanni 2020.
- Mim, *Una via italiana per il Service Learning*, Mim, Roma 2019.
- Naval C. - Fuentes J.L., *En el corazón pedagógico: pensar y educar el carácter de la persona que puede llegar a ser*, in C. Naval - J.L. Fuentes - L.D. Rojas, (coords.), *Desarrollo de la identidad y buen carácter en el siglo XXI*, Dykinson, Madrid 2023, pp. 9-18.
- Ricoeur P., *Etica e morale*, Morcelliana, Roma 2023³.
- Tapia M.N., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.
- Triani P., *Scuola e territori: per un circolo virtuoso*, in «Quaderni di pedagogia della scuola», 1 (1/2021), pp. 127-136.
- Vaccarezza M.S., *Paths to flourishing. Ancient models of the exemplary life*, in «Ethics and Education», 15 (2/2020), pp. 114-157.
- VanderWeele T.J., *On the promotion of Human Flourishing*, in «Perspective», 31 (114/2017), pp. 8148-8156.
- Watts P. - Kristjánsson K., *Character Education*, in R. Curren (ed.) *Handbook of Philosophy of Education*, Routledge, New York 2022, pp. 172-184.