



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI VERONA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE
SCUOLA DI DOTTORATO DI SCIENZE UMANISTICHE
DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE UMANE

CICLO XXXII/2016

Quando i piccoli pensano questioni grandi
I pensieri e le pratiche discorsive socratiche del progetto
“MelArete”

S.S.D. M-PED/01

Coordinatore: Prof.ssa Manuela Lavelli

Tutor: Prof.ssa Luigina Mortari

Firma

Handwritten signature of Luigina Mortari in black ink.

Dottoranda: Dr.ssa Lara Vannini

Handwritten signature of Lara Vannini in black ink.

Firma

Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione – non commerciale
Non opere derivate 3.0 Italia . Per leggere una copia della licenza visita il sito web:



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/>



Attribuzione Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche. Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



NonCommerciale Non puoi usare il materiale per scopi commerciali.

Non opere derivate —Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Quando i piccoli pensano questioni grandi – Lara Vannini

Tesi di Dottorato
Verona, 3 maggio 2020
ISBN

SOMMARIO

La tesi affronta il tema dell'educazione all'etica all'interno della scuola dell'infanzia adottando una prospettiva critico-riflessiva e presentando esperienze e strumenti validati sul campo attraverso una ricerca empirica di tipo qualitativo.

La ricerca di dottorato si colloca all'interno di "MelArete", un progetto di educazione etica promosso dal CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica) dell'Università degli Studi di Verona e pensato per i bambini della scuola dell'infanzia e primaria.

A partire dal riconoscimento delle ragioni ontologiche (Aristotele, *Etica Nicomachea*, I, 1094 a 1-3), educative (Mortari, 2015) e sociali (Bauman, 1999/2001) che giustificano la necessità di dedicare tempo e cura all'educazione etica, e dalle ipotesi pedagogiche individuate tramite una precedente ricerca teoretica (Mortari, 2009, 2019), lo studio presenta la ricerca educativa realizzata che si è posta obiettivi educativi ed obiettivi euristici.

L'obiettivo educativo è coltivare la passione per la ricerca del bene e portare i bambini a riflettere su alcuni concetti eticamente rilevanti, oltre che sulla loro esperienza di azioni eticamente orientate; l'obiettivo euristico è duplice: investigare come si qualifica il pensiero etico dei bambini e verificare l'efficacia delle attività proposte durante il percorso educativo.

Da un punto di vista metodologico la ricerca realizzata si qualifica come ricerca empirica qualitativa che situandosi all'interno dell'approccio naturalistico (Lincoln & Guba, 1985) viene condotta là dove i soggetti cui si rivolge vivono quotidianamente; una ricerca dal carattere pragmatico e trasformativo perché intende migliorare il contesto educativo e fornire concrete ipotesi di intervento (Mortari, 2007); e una ricerca per i bambini (Mortari, 2009) perché nel suo attualizzarsi offre buone esperienze educative per i bambini e su queste fa ricerca. La ricerca sul campo ha coinvolto 116 bambini di 4 e 5 anni provenienti da sei scuole dell'infanzia del Nord e Centro Italia (Trento, Bologna, Roma) lungo 12 incontri proponendo loro una serie di attività di educazione etica: narrazioni, conversazioni socratiche, vignette, giochi concettuali, attività esperienziali, attività riflessive (il diario/fogliario delle virtù).

Nell'ambito di tali azioni sono stati raccolti molteplici materiali di studio e ricerca: conversazioni; descrizioni delle produzioni grafiche; interviste finali ai bambini e alle insegnanti coinvolte. I dati raccolti sono stati analizzati seguendo i principi dell'approccio fenomenologico (Mortari, 2007; Tarozzi & Mortari, 2010) al fine di mettere in evidenza l'"essenza" del pensiero etico dei bambini, l'evoluzione delle concettualizzazioni lungo il percorso, e la descrizione delle pratiche discorsive socratiche messe in campo.

I dati emersi evidenziano la ricchezza del pensiero etico dei bambini esplorato e codificato nei significati che i bambini attribuiscono alle virtù (in particolare le 4 esplorate nel progetto: coraggio, generosità, rispetto, giustizia) e nell'identificazione delle azioni riconosciute come virtuose nella loro esperienza.

Dai dati raccolti è stato inoltre possibile rilevare le evoluzioni concettuali mostrate dal pensiero etico dei bambini lungo il percorso: i bambini si sono avvicinati al concetto di virtù (totalmente ignorato all'avvio del percorso) e si sono rivelati capaci di riconoscere le differenti componenti dell'azione virtuosa (la motivazione, l'emozione, la conseguenza) vista o agita. La loro capacità di riflessione si è sviluppata fino al punto di riconoscere la complessità delle situazioni/azioni e arrivando ad identificare differenti virtù nel singolo gesto.

La mappatura delle mosse conversazionali e la descrizione narrativa di stili di conduzione problematizzanti, realizzate secondo una prospettiva d'analisi pedagogica

(Mortari 2002, 2009), offre alle insegnanti prospettive e strumenti di riflessione per aumentare la consapevolezza della loro azione verbale, orientare in modo incisivo gli esiti della sua realizzazione, e in tal modo migliorare le opportunità discorsive offerte ai bambini.

ABSTRACT

The thesis addresses the theme of ethics education within kindergarten from a critical-reflexive perspective, presenting experiences and tools validated through a qualitative empirical research.

MeLArete is a project for ethical education promoted by CRED (Center of Educational and Didactic Research) of the University of Verona (Italy) and created for children of kindergarten and primary school. The ethics of care and the ethics of virtue are the fundamental theoretical references: in fact the word “MeLArete” is created by the union of the greek terms *meléte* (which means care) and *areté* (which means virtue).

Starting from the ontological assumption that care is prime in life and without it the human being cannot flourish in his/her humanity (Mortari, 2015), the project is based on an interpretation of the pedagogy of care: moreover, according with theoretical and empirical studies (Mortari, 2014) to care is oriented by virtuous attitudes. Starting from these premises, it is legitimate to suggest that an education to ethics in the light of care can be an education to virtues.

According to the Socratic thought, that encourages people to reason on virtues, and the Aristotle theory, that focuses on the attention to learn virtues through experience, “MeLArete” project promotes children’s reflection on the meaning of ethical concepts and on their own virtuous actions.

The research was aimed at exploring children’s ethical thinking, studying the effectiveness of the project, and offer to the teachers data useful to improve the ethics education.

The framework of the research is rooted in the naturalistic epistemology, according to which the objects of inquiry should be studied in the context where they appear (Mortari, 2007).

The study can be described as an «experiential-transformative» research (Mortari, 2007) and a «research for children»(Mortari, 2009) because it aims to improve educative practice and promote participant’s flourishing.

According to that theoretical and epistemological background, in the year 2016-2017, were involved 116 four to five years old children attending six kindergartens.

The educative path was structured in twelve meetings where the children were encouraged to reflect on the meaning of good, care and virtue and on four specific virtues: courage, generosity, respect and justice.

The research was aimed at exploring children’s ethical thinking and studying the effectiveness of the project.

The children were involved in the following activities: *Socratic conversations*, to analyse ethical concepts and improve reflection, *storytelling*, to express the many ways we can interpret virtues, *vignettes*, to debate ethical dilemmas, *games*, to deepen children’s reflections on virtues, and *drawing the “leaves of virtues”*, a year diary to reflect on the ways of practicing virtues.

The analysis of the data have been realized through a qualitative method based on a phenomenological-ermeneutic theory (Mortari, 2007).

The findings highlight the growth of the ethical sensibility and the complexity of children’s thinking from the beginning to the end of the project.

INDICE

INTRODUZIONE	9
PRIMA PARTE: IL PROGETTO MELARETE	
1. MelArete: un progetto educativo e di ricerca	14
1.1 La teoria filosofica e pedagogica	14
1.2 La struttura del percorso	18
1.3 Il progetto nella scuola dell'infanzia	25
SECONDA PARTE: IL QUADRO TEORICO	
2. L'educazione all'etica nella scuola dell'infanzia	39
2.1 Introduzione	39
2.2 Gli approcci teorici di riferimento: la values education, la moral education e la character education	42
2.3 Le forme implicite ed esplicite di educazione morale	45
2.4 Riflessioni e connessioni con MelArete	58
3. Il dialogo socratico come pratica educativa nella scuola dell'infanzia: una revisione sistematica e sintesi narrativa	63
3.1 La domanda di revisione	63
3.2 La metodologia e fasi della ricerca	65
3.3 La sintesi narrativa dei dati emersi	87
3.4 Il meta-sommario dei risultati dell'analisi degli articoli empirici	94
3.5 Riflessioni e connessioni con MelArete	96
TERZA PARTE: IL QUADRO METODOLOGICO	
4. I riferimenti epistemologici	100
4.1 Premesse e obiettivi della ricerca	100
4.2 Orientamenti di fondo della ricerca empirica	101
• la finalità	102
• i partecipanti	102
• le tecniche di indagine	104
• il metodo di analisi dei dati	106
5. La strutturazione del processo di analisi:	108
5.1 L'analisi dei pensieri dei bambini	109

• l'analisi del materiale eidetico	109
• l'analisi del materiale narrativo	118
• l'analisi del materiale riflessivo-esperienziale	124
5.2 L'analisi delle pratiche discorsive degli adulti	130
• l'analisi descrittiva	130
• l'analisi narrativa	136
QUARTA PARTE: LA PRESENTAZIONE E DISCUSSIONE DEI DATI	
6. I pensieri raccolti all'inizio del percorso	147
6.1 I concetti di bene e cura	147
6.2 Le definizioni iniziali delle virtù del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia	161
6.3 L'analisi dei disegni	184
7. I pensieri raccolti durante alcune attività	189
7.1 La storia sul coraggio	189
7.2 Le vignette sulla generosità	206
7.3 Il gioco sul rispetto	214
8. I pensieri raccolti alla fine del percorso	232
8.1 Le definizioni finali delle virtù del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia	232
8.2 Le interviste individuali: che cosa è rimasto nella mente e nel cuore?	269
9. L'evoluzione dei pensieri lungo il percorso: i fogliari delle virtù	281
9.1 Quali e quante virtù descrivono e nominano i bambini?	285
9.2 Lo sviluppo dei pensieri all'interno dei fogliari	300
10. Le pratiche discorsive di MelArete	310
10.1 Le conversazioni socratiche	310
• La mappatura degli atti discorsivi	313
• L'identità formale delle conversazioni: gli stili di conduzione	329
CONCLUSIONI	390
BIBLIOGRAFIA	393

INTRODUZIONE

“Tutto quello che è vero, nobile, giusto, puro, amabile, onorato, quello che è virtù e merita lode, tutto questo sia oggetto dei vostri pensieri” (San Paolo, Fil 4,8).

Parlare di educazione all’etica è compito massimamente complesso e arduo. Complesso per il contesto storico che stiamo attraversando, dominato dal relativismo, dall’individualismo, e dallo scarso interesse per ciò che non è monetizzabile, complesso per la profonda crisi educativa che stanno attraversando le principali agenzie formative come la famiglia e la scuola, ma complesso soprattutto perché è un tema, forse potremmo dire “il tema esistenziale”, che interroga l’essere umano fin dalle origini e al quale ognuno di noi (anche inconsapevolmente) tenta ogni istante di dare una risposta dando una forma alla propria vita.

Con il termine etica si intende quel discorso che dà voce alla ricerca di ciò che rende la vita degna di essere vissuta; per Platone e per Aristotele è la ricerca del bene; e infatti ognuno fa quello che fa in vista del bene (Platone, *Repubblica*, VI, 505 E).

L’idea del bene, con la quale si misura l’etica, rischiarà quel domandare che cerca di capire cosa è di valore per la vita e come agire in modo da poter fare esperienza del piacere giusto dell’esserci (Mortari, 2019. p. 22)

Nulla diviene quindi così interessante, così massimamente desiderabile per la vita di ciascuno di noi della questione etica, ma come afferma Romano Guardini (1954, p. 81) “mentre nel corso dei tempi moderni il potere su ciò che esiste, uomini e cose, si è accresciuto in misura immensa, la serietà della responsabilità, la chiarezza della coscienza, la forza del carattere non si sono mantenute al livello dell’accrescimento”.

In altri termini il tempo che dedichiamo e abbiamo dedicato al progresso economico, tecnologico, industriale, scientifico, è maggiore di quello che destiniamo alla riflessione etica nonostante questa sia fondativa rispetto a tutte le altre. E questo trova riscontro anche nel campo educativo e scolastico: le competenze che oggi vengono richieste agli studenti sono principalmente quelle richieste dal contesto economico attuale, l’attenzione è focalizzata su quelle competenze tecniche e quei saperi disciplinari specialistici valutati maggiormente spendibili all’interno della cultura utilitaristica. Se l’essenzialità e l’urgenza di un’educazione all’etica sono evidenti, si rende altrettanto

evidente la necessità di progetti educativi capaci di rinnovare “un’etica viva che si costruisce attraverso un’interrogazione radicale e profondamente meditata delle questioni essenziali per l’esistere” (Mortari 2019, p.8).

Tutte queste ragioni fondano la necessità di una ricerca che aiuti a capire quali significati i bambini attribuiscono a concetti etici rilevanti e che sappia indicare buone prassi didattiche per sviluppare una buona riflessione etica.

Per tentare di rispondere a tale esigenza, non affrontabile in modo solitario, il percorso di ricerca qui presentato si colloca all’interno di un progetto più ampio, denominato “MelArete”, attivo già da anni all’interno dell’Università di Verona sotto la supervisione scientifica della prof.ssa Luigina Mortari. MelArete, nome derivato dall’unione dei due termini dell’antico greco che ne indicano il nucleo concettuale di riferimento (*melete*, che significa ‘cura’ e *arete* che significa ‘virtù’), è un progetto educativo che propone un modo di realizzare l’educazione all’etica fondato su una precisa filosofia ispirata da una teoria della cura secondo virtù.

Il progetto è stato messo in atto in diverse scuole dell’infanzia e scuole primarie da parte di un gruppo di ricerca afferente al CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica) dell’Università di Verona. Lo studio sviluppato all’interno di questa tesi intende restituire in modo specifico il progetto realizzato nel corso del 2016/2017 all’interno delle scuole dell’infanzia, dove sono stati coinvolti 116 bambini di 4 e 5 anni in diverse attività di riflessione intrasoggettiva ed intersoggettiva sul significato di bene, di cura, sull’idea generale di virtù e su alcune virtù specifiche (coraggio, generosità, rispetto, giustizia).

Gli esiti ottenuti attraverso la ricerca empirica, radicata all’interno dell’approccio epistemologico naturalistico, e la successiva analisi qualitativa dei dati, realizzata attraverso il metodo fenomenologico-ermeneutico, intendono mettere in evidenza la ricchezza del pensiero etico dei bambini e i cambiamenti concettuali rilevati dall’inizio alla fine del progetto.

In particolare, a partire dalla presentazione delle teorie e delle pratiche di riferimento dell’educazione etica (o educazione morale come risulta essere più comunemente definita) nella scuola dell’infanzia documentate nella letteratura scientifica internazionale, viene affrontata in modo specifico la pratica della conversazione socratica, una delle attività principali attorno a cui si sviluppa il progetto.

Nella prospettiva del paradigma socratico assunto come riferimento, il progetto MelArete individua come centrali all'interno del percorso formativo proposto quelle attività che facilitano il ragionare insieme sulle virtù. Queste attività non propongono le virtù come oggetti da insegnare, contenuti già formulati, ma come questioni di significato essenziali a cui dedicare attenzione. Il metodo che fa da riferimento per promuovere il ragionare insieme è quello socratico, la cui caratteristica essenziale è di problematizzare il pensiero dell'interlocutore per sviluppare la disposizione a pensare i propri pensieri e, costruendo una postura riflessiva e critica, ad apprendere a pensare da sé.

Attraverso una systematic review e narrative synthesis degli articoli scientifici che presentano l'utilizzo del Metodo Socratico in ambito scolastico mettendone in luce le diverse caratteristiche ed applicazioni congruenti all'età dei bambini coinvolti nonché gli esiti positivi riscontrati, si intende mettere in rilievo l'importanza che questa pratica può rivestire anche con i bambini della scuola dell'infanzia.

Quotidianamente i bambini mostrano di porsi problemi di tipo etico e si impegnano a cercare risposte adeguate attraverso le quali vanno strutturando un orizzonte di principi per interpretare l'esperienza (Coles, 1997). Questo dura tutta la vita ma certamente nei primi anni ha un ruolo ontogenetico incisivo e da qui l'importanza di monitorare il campo relazionale anche nei contesti educativi intenzionalmente strutturanti. Come sostenerli in questo processo?

Secondo il modello socratico le virtù non sono oggetti da insegnare ma questioni essenziali a cui dedicare costantemente attenzione (Mortari, 2019). La proposta delle virtù non avviene quindi attraverso un modello adattivo-passivizzante, ma passa attraverso una radicale pratica di analisi critica di ogni aspetto dell'esperienza. L'analisi delle interazioni verbali espresse nelle conversazioni deregistrate durante le attività di MelArete infanzia possono rappresentare un punto di riferimento per la comprensione e la valutazione delle pratiche discorsive messe in atto con i bambini. La mappatura delle mosse conversazionali messe in atto dagli adulti (ricercatori e insegnanti) consente di verificare in quale misura il pensare socraticamente inteso prende forma nelle differenti conversazioni raccolte.

Educare all'etica attraverso la conversazione ispirata al modello socratico significa quindi coltivare la passione per la ricerca del bene e sviluppare la capacità di prendere in esame analiticamente e criticamente le questioni considerevoli da un punto di vista

etico. In fondo questa è la finalità stessa del processo educativo: coltivare il giusto orientamento dell'anima, così da tenerla alla ricerca di ciò che fa bene alla vita e all'esistenza (Mortari, 2019). Tale disposizione necessita di essere nutrita giorno per giorno attraverso un costante atteggiamento di cura premurosa affinché, come raccontato nella seguente storia tramandata all'interno della tribù degli Indiani Cherokee, non prevalgano la negatività e gli istinti egoistici che risiedono in ciascuno di noi.

Un giorno, un nonno e suo nipote si fermano a guardare il tramontare del sole. In quel mentre il bimbo chiede al nonno (un saggio capo Cherokee): "Nonno, perché gli uomini combattono?". Il vecchio, con voce calma, gli risponde: "Ogni uomo, prima o poi è chiamato a farlo. Per ogni uomo c'è sempre una battaglia che aspetta di essere combattuta, da vincere o da perdere, perché lo scontro più feroce è quello che avviene fra i due lupi". "Quali lupi nonno?". "Quelli che ogni uomo porta dentro di sé". Il bambino non riusciva a capire. Attese che il nonno rompesse l'attimo di silenzio che aveva lasciato cadere tra loro, forse per accendere la sua curiosità. Infine, il vecchio, che aveva dentro di sé la saggezza del tempo, riprese con il suo tono calmo: "Ci sono due lupi in ognuno di noi. Uno è cattivo e vive di odio, gelosia, invidia, risentimento, falso orgoglio, menzogna ed egoismo". Il vecchio fece di nuovo una pausa, questa volta per dargli modo di capire quello che aveva appena detto. "E l'altro?". "L'altro è il lupo buono. Vive di pace, amore, speranza, generosità, compassione, umiltà e fede". Il bambino rimase a pensare un istante a quello che il nonno gli aveva appena raccontato. Poi diede voce alla sua curiosità ed al suo pensiero. "E quale lupo vince?". Il vecchio Cherokee si girò a guardarlo e rispose con occhi puliti: "Quello che saprai nutrire di più."

PRIMA PARTE

IL PROGETTO MELARETE

CAP. 1

MELARETE: UN PROGETTO EDUCATIVO E DI RICERCA

“Dedicare tempo a ragionare sulle questioni essenziali per trovare risposte vere, solo dalle quali può svilupparsi l’arte di esistere, significa cercare la sapienza delle cose umane” (Mortari, 2019, p. 93)

1.1 La teoria filosofica e pedagogica

Il progetto si fonda sulla teoria filosofica e pedagogica presentata da Luigina Mortari nel volume “MelArete. Cura, etica, virtù” (2019). Lo studio propone di recuperare il pensiero sull’educazione etica nato all’interno della filosofia greca antica assumendo come sfondo vitale la teoria della cura. Dall’unione del termine *melete*, che in greco significa cura, e *arete*, che indica la virtù, trae origine il nome MelArete che identifica la teoria e il conseguente progetto educativo e di ricerca. L’impianto teorico presentato si radica nel pensiero socratico/platonico e aristotelico, arricchito dal pensiero di Paul Ricoeur (1990) e riletto all’interno della filosofia della cura (Gilligan, 1982; Noddings, 1984; Mortari, 2015) che permette, infine, di dare alla visione etica una direzione che orienta la ricerca del bene come bene per un altro, come ricerca del beneficio per l’altro che – solo – permette anche al soggetto che agisce di fiorire come persona. A partire dal riconoscimento, grazie a studi teoretici ed empirici, dell’essenzialità della cura, che consente alla vita il pieno fiorire delle sue capacità esistenziali (Mortari, 2015), e del suo attualizzarsi in comportamenti chiaramente orientati dalle virtù (avere rispetto per l’altro, sentirsi responsabili, agire con generosità) il progetto propone un’educazione etica come educazione alle virtù. La concezione di educazione etica alla quale ci si riferisce non è quella riducibile ad un apprendimento di regole, diritti e doveri (modo di affrontare il discorso morale più diffuso) ma una riflessione profonda sulla vita.

Assumendo la visione di Mortari secondo cui l’etica è la “tensione a cercare ciò che è bene per realizzare una vita che sia la migliore possibile per tutti” (Mortari, Mazzoni, 2014, p. 25) la questione centrale diventa comprendere che cos’è il bene e in che cosa consiste una vita buona. Platone afferma che ciò che orienta l’anima nella vita è la ricerca del bene, infatti ognuno fa quello che fa in vista del bene (Platone, Repubblica, VI, 505 E). Concorda con lui Aristotele quando afferma che ogni essere tende al bene

(Etica Nicomachea, I, 1094 a 1-3). Ma in che cosa consiste il bene? E dunque in che cosa consiste una vita buona? Queste domande, ineludibili per dare forma a una vita autenticamente umana, trovano però difficile risposta: la limitatezza delle capacità umane le rende domande “irrispondibili” (Arendt, 1978; Mortari, 2008). Non però domande da evitare, ma da tenere necessariamente sempre aperte, in una continua ricerca che i soggetti e le comunità devono operare e tener desta. La disciplina che fa del bene il suo oggetto sistematico è l’etica.

La medesima tensione etica trova posto nel pensiero di Ricoeur (1990) che distingue l’etica intesa come “cura di sé, cura degli altri e cura delle istituzioni”, dalla morale che definisce regole e codici di condotta. Secondo Lobkowitz (1983, p.14) anche la visione etica della filosofia antica si muove in questa prospettiva, infatti «per i Greci l’etica e la filosofia pratica non erano tanto teorie fondative, delle prescrizioni a cui dobbiamo sottometterci o di ciò che possiamo permetterci, ma costituivano piuttosto una riflessione sul tipo di vita più consono al nostro essere uomini. [...] il tipo di vita che rende maggiormente perfetto l’uomo».

Grazie all’apporto di Ricoeur è dunque possibile ripensare il fondamento della vita buona, etica, come di una vita comune, una vita che si fa buona in quanto animata dalla cura, dove anche la cura di sé non si oppone (in modo individualistico e competitivo) alla cura degli altri e si pone all’interno del framework istituzionale che garantisce una vita buona per tutti, oltre il vis á vis (cfr. anche Lévinas, 1983).

La visione di Ricoeur trova un riscontro anche nel pensiero di Mortari (2015) la quale argomenta che la forma del gesto di cura è una forma etica e che l’etica trova la sua espressione più autenticamente umana nella forma della cura. Notevole apporto alla questione proviene dal pensiero femminile il quale afferma che esistono due tipologie di etica: l’etica della cura e l’etica della giustizia. Tale teorizzazione è stata codificata da Carol Gilligan (1987) la quale, attraverso le sue ricerche empiriche, evidenzia la presenza di due “voci” differenti nelle pratiche: l’autrice le presenta come opposte, l’una (la voce della cura) di tipo situazionale, l’altra (la voce della giustizia) di tipo geometrico.

Negli ultimi decenni l’etica della cura ha trovato un riconoscimento sempre crescente nella comunità scientifica, proponendo una visione che assume nella propria essenza la ricerca del bene dell’altro. È in questo paradigma che i teorici dell’etica della cura (Mayeroff, 1990; Noddings, 1984; Held, 2006; Tronto, 1993) descrivono la specificità

di tale prospettiva nell'aiutare l'altro a dare forma alla sua umanità, in una relazione nella quale il caregiver si sente coinvolto con responsabilità dentro la ricerca del bene dell'altro e con l'altro. Nella ricerca empirica di Mortari (Mortari, 2006; Mortari & Saiani, 2013) emerge che l'etica della cura si attualizza in un'etica delle virtù: la ricerca del bene per sé e per/con l'altro si traduce in un agire virtuosamente orientato (Mortari e Mazzoni, 2014).

In questa visione etica, centrale è il discorso sulle virtù. Sia Socrate che Aristotele assegnano loro un posto prioritario nell'educazione dei giovani. Nell'*Apologia* Socrate ricorda ai giovani che nella vita dell'essere umano nulla è più importante della virtù dell'anima: «non del corpo dovete aver cura né delle ricchezze né di alcun'altra cosa prima e più che dell'anima, sì che ella diventi ottima e virtuosissima; e che non dalle ricchezze nasce virtù, ma dalla virtù nascono ricchezze e tutte le altre cose che sono beni per gli uomini» (30 a, b). L'etica di Aristotele si fonda sull'assunzione secondo la quale la ricerca del bene è in relazione con l'agire secondo virtù (Etica Nicomachea, 1099a). Il progetto definisce quindi un percorso di educazione etica come educazione alle virtù riconoscendo in essa un fondamento ontologico primario e dunque anche educativo.

La teoria aristotelica e il pensiero socratico costituiscono anche i capisaldi teorici per le attività didattiche proposte all'interno del percorso educativo realizzato con i bambini. Viene fatto riferimento alla teoria aristotelica per l'attenzione che essa pone all'apprendimento delle virtù attraverso la riflessione sull'agire virtuoso, e al pensiero socratico per il metodo di educazione del pensiero proposto all'interno dei suoi dialoghi. La scelta di tali riferimenti teorici appartenenti alla filosofia occidentale non preclude l'espressione di pensieri ancorati a diverse tradizioni culturali, che possono emergere in un contesto multiculturale quale è quello scolastico contemporaneo, perché proprio per la natura di tali riferimenti le virtù, all'interno del progetto in oggetto, non sono proposte come oggetti culturali da trasmettere da una mente all'altra ma questioni da investigare con continuità. L'acquisizione delle virtù, nel riferimento teorico adottato, non segue un modello adattivo-passivizzante ma passa attraverso una radicale pratica di analisi critica di ogni aspetto dell'esperienza e assume come essenziale la questione posta da Aristotele "come dovremmo vivere?". L'oggetto centrale dell'apprendimento in questo percorso diviene quindi quello di imparare a "stare con attenzione nel reale, tenendo la mente alla ricerca di ciò che è bene fare per

declinare l'agire secondo il principio di obbedienza alla necessità del bene" (Mortari, 2019).

Se dunque si assume (a) che la cura abbia una primarietà ontologica, (b) che in conseguenza del fatto che l'agire con cura è mosso dall'intenzione di cercare ciò che è bene si possa parlare di un'etica della cura, e (c) che tale etica abbia il suo nucleo vivente in un modo di essere orientato alle virtù, allora un'educazione alle virtù trova un fondamento ontologico primario, e dunque anche educativo. (Mortari, 2014a, p. 17)

Passare dal piano ontologico e di filosofia dell'educazione a quello della pratica educativa richiede però di porsi seriamente due domande: le virtù possono essere insegnate? Ha senso affrontare questioni di questo tipo con i bambini?

La prima domanda era già un problema per la filosofia antica: secondo lo stile maieutico tipico del suo approccio, Socrate evita di rispondere a tale questione (Menone, 70 A). Aristotele invece offre una risposta affermativa: le virtù possono essere insegnate e apprese. Nell'argomentare la sua posizione, in chiara dialettica con il pensiero platonico, Aristotele suggerisce che l'obiettivo dell'etica è di tipo pratico, ovvero agire bene (Etica Nicomachea, I, 1098 b 20-22). Essa, in quanto disposizione abituale che orienta l'agire, può dunque venire appresa attraverso la pratica, una pratica che può essere educata. La virtù non è un'emozione, né un'abilità, né tantomeno un habitus irrazionale: è un habitus, un modo d'essere, che assume la sua forma sotto la guida critica della ragione e che delinea la postura etica di una persona (Pellegrino & Thomasma, 1993, p. 5).

La seconda domanda trova risposta affermativa nell'esperienza dei buoni insegnanti, che sanno come i bambini siano capaci di porsi grandi domande sull'esistenza, comprese quelle relative al bene e alle scelte da compiere in situazione (Ubbiali, 2017, p. 87). Tra i primi autori che hanno mostrato la ricchezza del pensiero etico-morale nell'infanzia c'è Coles (1986) che rubrica e analizza disposizioni, pensieri e azioni dei bambini che si pongono le grandi questioni sull'agire orientato al bene.

Nella prospettiva del paradigma socratico-aristotelico assunto come riferimento, il progetto MelArete fa spazio ad attività che facilitino il *ragionare insieme sulle virtù* alla luce delle idee di cura e di bene e il *riflettere sull'esperienza* per comprendere quale spazio hanno o possono avere le virtù nel nostro agire.

1.2 La struttura del percorso

Il progetto MelArete è un percorso di educazione all'etica delle virtù che si articola in una proposta per la scuola dell'infanzia e in una proposta per la scuola primaria. Le due proposte sono simili, anche se le attività sono declinate in forme e linguaggi diversi in modo da poter dialogare con gli stili cognitivi e le competenze tipiche delle diverse età. Oggetto della ricerca di dottorato è il progetto educativo e di ricerca rivolto ai bambini della scuola dell'infanzia. MelArete è un progetto educativo, perché ha l'obiettivo di portare il pensiero dei bambini a riflettere su specifici concetti etici, ma allo stesso tempo è un progetto di ricerca perché prevede un'indagine rigorosa sulle esperienze educative attivate. La sua valenza euristica è legata all'esplorazione e alla comprensione del pensiero etico dei bambini coinvolti oltre che alla valutazione e validazione dell'efficacia delle attività proposte, che è in relazione con la capacità di far fiorire l'esperienza e la riflessione etica dei bambini¹.

Per rendere possibile un rigoroso processo di ricerca tutti gli incontri in classe vengono audioregistrati. Inoltre vengono raccolti ed esaminati i pensieri relativi ai disegni individuali. I dati vengono trascritti fedelmente (quindi anche con gli eventuali errori lessicali dei bambini) e anonimizzati attraverso l'uso di nomi fittizi, nel rispetto della privacy degli alunni coinvolti. Per la stesura finale i testi sono stati corretti per facilitare la lettura.

Il percorso è così articolato:

- attività di sfondo, che fa da cornice all'intero progetto poiché prevedono una riflessione sui concetti di bene e di cura;
- attività di analisi eidetica, che portano il pensiero dei bambini a riflettere 1) sui significati di quattro virtù specifiche: coraggio, generosità, rispetto e giustizia; 2) sul concetto generale di virtù;

¹ La ricerca che ha permesso di validare il percorso si è svolta durante l'anno scolastico 2016-2017 in alcune scuole italiane: 12 sezioni di 6 scuole dell'infanzia di Roma, Aldeno (TN), Imola (BO), Galliera (BO), Minerbio (BO), con il coinvolgimento 116 bambini di 4-5 anni;

- attività di sviluppo concettuale, che attraverso l'utilizzo di diversi strumenti (storie, vignette e giochi) offrono ai bambini la possibilità di approfondire le virtù oggetto di riflessione;
- attività di analisi dell'esperienza: redazione di un diario esperienziale (il "fogliario delle virtù") nel quale i bambini tengono traccia delle loro azioni e riflessioni relative alle virtù.
- attività riflessive, che – situate al termine del progetto - portano il pensiero dei bambini a riflettere sui concetti che erano stati oggetto delle attività introduttive e consentono di raccogliere il loro punto di vista sull'esperienza educativa e sugli apprendimenti acquisiti;

Gli strumenti utilizzati

Nella prospettiva del paradigma socratico-aristotelico assunto come riferimento, il progetto MeLArete propone l'utilizzo di strumenti che facilitino il ragionare insieme sulle virtù alla luce delle idee di cura e di bene e il riflettere sull'esperienza per comprendere quale spazio hanno o possono avere le virtù nel nostro agire.

Le conversazioni socratiche

Il metodo che adottato per promuovere il ragionare insieme è quello socratico, la cui caratteristica essenziale è di problematizzare il pensiero dell'interlocutore per sviluppare la disposizione ad apprendere a pensare da sé (Mortari, 2019). Attraverso i dialoghi proposti all'interno del contesto intersoggettivo della classe si apprende a ragionare insieme sul significato delle parole che usiamo. Nella sua definizione socratica il metodo maieutico ha come oggetto domande eidetiche, cioè quelle che guidano alla ricerca dell'essenza di una cosa. In un progetto di educazione alle virtù, che non vuole insegnare contenuti già formulati ma guidare a riflettere sulle questioni di significato, le domande che vengono poste sono le seguenti: che cosa significa avere cura? Che cos'è il bene? Che cos'è una virtù? Che cos'è il coraggio? Che cos'è la generosità? Che cos'è la giustizia? Che cos'è il rispetto?.

Si parte dal linguaggio ordinario e dai significati comuni con cui le virtù vengono definite e si cerca sempre di tenersi radicati nell'esperienza così che il pensare si misuri con la realtà. Le domande eidetiche sono domande difficili che chiedono molto al pensiero dei bambini, domande che non pretendono di arrivare a una conclusione

definitiva ma che intendono sviluppare la dedizione a cercare di capire in che cosa consiste ciò che è bene per tutti (compito dell'educazione etica).

Le storie

Per avvicinare i bambini alle domande eidetiche, che se poste senza mediazione risulterebbero troppo intellettualistiche e quindi poco capaci di motivare a impegnarsi a pensare, sono state elaborate alcune storie poiché il pensiero narrativo è quello più vicino al modo di pensare del bambino. Sono storie che hanno come protagonisti gli animali del bosco e la loro caratteristica è di raccontare una situazione problematica che si conclude con un gesto etico. A partire dalla storia vengono formulate domande che invitano a descrivere l'evento narrato, ad esplorare le ragioni che hanno guidato le azioni dei protagonisti, ad immedesimarsi nei personaggi e infine a dare un nome al gesto etico. Le storie non sono state pensate per ispirare precisi comportamenti morali ma per aprire domande, spazi di riflessione, questioni esistenziali ed etiche. Sono, per l'appunto favole etiche, non morali (secondo la nota riflessione di Ricoeur, 2007²), che invitano i bambini a cercare il bene, insieme agli altri, e a non smettere mai di cercarlo, sentendosi mai arrivati. Si tratta di una ricerca del bene mai compiuta, ma insieme non caotica o relativistica: una ricerca che si fonda su alcuni grandi valori che il pensiero occidentale ci ha tramandato come fondativi per l'esistenza e la convivenza, e che insieme possiamo sperimentare come fondamentali per la nostra vita quotidiana.

Le vignette

Per facilitare lo sviluppo del ragionamento rigoroso sono state predisposte delle vignette che, in modalità grafica, presentano un dilemma etico oppure una situazione eticamente problematica.

Ai bambini viene chiesto di descrivere le situazioni rappresentate, poiché il descrivere facilita la comprensione, e poi cercare una soluzione confrontandosi con le scelte dei compagni. La domanda più impegnativa è quella che chiede di argomentare la

² L'etica si occupa di comprendere 'ciò che si valuta buono da fare', mentre la morale si occupa di 'ciò che è giusto fare'. Dunque l'etica va alla ricerca di che cosa sia una vita buona, mentre la morale si impegna nel definire regole e codici di condotta. Ricoeur assegna all'etica il primato rispetto alla morale (2007, p. 34): per quanto infatti si possano formulare regole, la complessità della vita resiste ad ogni possibile perimetrazione, definizione e indicazione perentoria e apriorica. Vivere, e vivere una vita buona, richiede una forma di saggezza in grado di considerare ogni situazione nella sua particolarità.

soluzione prefigurata. Anche in questo caso lo scopo non è indurre i bambini a trovare la soluzione giusta ma stimolarli a riflettere insieme su ciò che è bene fare.

I giochi

Le attività ludiche permettono ai bambini di approfondire il pensiero sulle virtù e rispondono alla necessità di rendere piacevole l'apprendimento. I giochi sono di vario tipo: ci sono ad esempio le “carte-gioco” che possono essere combinate in modo creativo dai bambini della scuola dell'infanzia per risolvere in modo coraggioso le situazioni problematiche proposte, e il cruciverba della generosità compilato dai bambini della scuola primaria per riflettere sulle differenti declinazioni dell'azione generosa.

Il diario o fogliario delle virtù

Questo strumento pone al centro il riflettere sull'esperienza per promuovere il “pensare a quel che si fa”. Attraverso il diario o fogliario delle virtù i bambini sono invitati a descrivere e nominare attraverso la scrittura o il disegno le azioni virtuose delle quali hanno fatto esperienza nella giornata.

L'oggetto di questo diario esperienziale sono azioni virtuose agite, ricevute, viste accadere, nominate e raccontate. Aiutare i bambini a lasciare traccia di queste azioni mettendole in parola permette di passare dal piano del mero vissuto al piano dell'esperienza, cioè un vissuto accompagnato dalla riflessione, unica condizione per un autentico apprendimento. Questa attività richiede un'applicazione regolare e continuata nel tempo.

Altre attività esperienziali

L'attenzione sul fare è collegata alla teoria aristotelica secondo la quale affinché le virtù possano essere apprese è necessario agirle.

All'interno del progetto vengono di conseguenza proposte alcune esperienze virtuose in cui rendere protagonisti i bambini coinvolgendoli in una forma di apprendimento attivo.

Le esperienze possono essere pensate e proposte dall'insegnante (es. “Facciamo un gesto generoso: prepariamo i biscotti per i bambini più piccoli”) oppure concordate insieme ai bambini (es. “Quale gesto generoso oggi potremmo fare per i nostri

compagni delle altre sezioni?"). Anche al termine di queste attività è necessario progettare e curare un momento riflessivo ben strutturato grazie al quale rileggere l'esperienza (in tutti i suoi aspetti: cognitivi, emotivi, affettivi, etici ecc.) e trasformare l'azione in un apprendimento.

Il setting narrativo

Il percorso ha una struttura unitaria, collegata e tenuta insieme dalla cornice narrativa del "bosco delle virtù" che rappresenta l'ambientazione comune delle storie narrate e di alcune attività proposte³.

La tradizione delle favole "educative" ci ha consegnato nel corso della storia racconti in cui i protagonisti sono animali. È nota e studiata la simpatia e l'empatia che gli animali innescano nei vissuti dei bambini: molto vicini all'esperienza (sono tutti animali antropomorfi), ma insieme sufficientemente distanti da ogni riferimento troppo reale, che può essere troppo duro o riferirsi a situazioni troppo immediate (nel senso letterale di non mediate) per l'esperienza del bambino. I bambini hanno bisogno di un mondo "trasposto", che permetta loro di stare sufficientemente distanti dalla realtà per non essere feriti da riferimenti troppo diretti, ma sufficientemente vicini per poterne ricavare esperienze educative, che diano loro indicazioni di senso per vivere e crescere. Il bosco è abitato da animali. Alcuni non hanno nome, in quanto compaiono come semplici interlocutori nell'accadere delle vicende. I protagonisti, invece, hanno nomi che si ispirano ai personaggi dei dialoghi platonici⁴ e della letteratura greca antica:

- Asino Alcibiade: "sa di non sapere" come direbbe Socrate, ma ha voglia di apprendere e capire. È goloso di erbe fresche ed è sempre alla ricerca di nuovi pascoli;

³ Creare un setting dentro la scuola ricco di riferimenti alla storia rende l'esperienza educativa ancor più significativa e forte per i bambini, che si sentono immersi nel Bosco delle virtù, insieme agli animali che incontreranno. Si può pensare a un grande cartellone o murale che riproduca l'intero bosco o si possono caratterizzare diversi luoghi della scuola come i diversi ambienti del bosco. Importante sarà realizzare un albero frondoso, sotto il quale radunarsi ogni volta per la narrazione o la riflessione, e sul quale appendere tracce del percorso svolto.

⁴ La maggior parte dei nomi è stata presa dai dialoghi scritti da Platone, filosofo vissuto tra il V e il IV secolo a.c.. Questi dialoghi ruotano attorno alla figura del padre della filosofia e della pedagogia occidentale Socrate e sono il modello di tutte le azioni educative del progetto. Non solo, sono anche la matrice del pensiero etico occidentale. Per questo il richiamo è una citazione che si fa anche tributo, ma insieme è la dichiarazione di uno stile del procedere educativo: quello della maieutica socratica, quello dello scavare dentro l'esperienza per tirar fuori significati e pensieri che i bambini elaborano da soli e insieme agli altri.

- Gufo Socrate: è l'anziano del bosco che sa dare consigli sicuri, ma soprattutto porre le domande giuste. Vive tra le fronde di un grande albero del bosco;
- Marmotta Santippe: laboriosa, un po' bisbetica, è la cuoca del bosco e sa prendersi cura degli altri animali con la sua generosità. Vive nella sua tana lungo il pendio del monte;
- Scoiattolo Teeteto: conosce i segreti del bosco e ama saltellare fra i rami di una grande quercia delle cui ghiande è molto ghiotto;
- Merlo Timeo: è un uccello che ama esplorare la natura e dal suo nido tra le fronde del faggio, con occhio attento vigila sui tanti particolari che potrebbero sfuggire ai disattenti;
- Stambecco Lachète: vive sulle montagne attorno al bosco, ha un carattere piuttosto deciso e testardo, ma sa rendersi disponibile quando serve;
- Mucca Cloe: è un amico degli animali del bosco, infatti non vive nella natura libera, ma in una vicina fattoria;
- Lontra Euridice: simpatica e giocherellona vive nel ruscello gorgogliante che scorre in mezzo al bosco;
- Anatra Andromaca: viene da lontano e arriva nel bosco dopo essere scappata da un cacciatore e vicino al ruscello trova un posto dove vivere.

Ospiti del bosco delle virtù sono anche Puc e Pec, due giaguari che nella storia iniziale vivono esperienze vicine alla quotidianità dei bambini.

Nella tabella che segue viene presentato il progetto per la scuola dell'infanzia specificando:

- le unità di apprendimento;
- gli obiettivi di apprendimento;
- le attività;
- la loro valenza educativa;
- la loro valenza epistemica.

1.3 Il progetto nella scuola dell'infanzia

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
ATTIVITÀ DI SFONDO SUI CONCETTI DI BENE E DI CURA	Il concetto di bene e il concetto di cura	<p>La storia di Puc e Pec</p> <p>Viene presentata ai bambini una storia, animata con i burattini, nella quale due piccoli giaguari, Puc e Pec vivono l'esperienza della cura e si confrontano con la ricerca del bene. Al termine della lettura animata si dà avvio a una conversazione socratica: il ricercatore, che agisce da facilitatore, invita i bambini a riflettere sul significato dei concetti di bene e di cura.</p> <p>Alla fine dell'attività i bambini disegnano un momento della narrazione che è particolarmente piaciuto. Il ricercatore, raccogliendo le descrizioni dei disegni, chiede anche ai bambini individualmente una definizione dei concetti di bene e di cura.</p>	La Storia di <i>Puc e Pec</i> funziona da cornice a tutto il progetto, poiché porta l'attenzione dei bambini sull'agire con cura per cercare ciò che fa bene. Sono proprio quelli di bene e di cura i concetti di fondo del percorso educativo al quale i bambini vengono introdotti attraverso un racconto.	Comprendere quali significati i bambini attribuiscono ai concetti di bene e di cura.
ATTIVITÀ ESPLORATIVE	Il concetto di virtù I concetti di coraggio, generosità, rispetto e giustizia	<p>Il gufo Socrate e le foglie delle virtù.</p> <p>Attraverso una cornice narrativa i bambini vengono stimolati a riflettere sul significato di coraggio, generosità, rispetto e giustizia, e a offrirne una prima definizione. Come ulteriore domanda si chiede ai bambini di trovare un nome collettivo per tutte queste parole.</p> <p>L'attività si conclude con un disegno individuale attraverso il quale i bambini raccontano e descrivono un "gesto di virtù" compiuto o visto agire. Questo disegno rappresenta la prima foglia del "fogliario" (vedi attività seguente).</p>	Verificare se i bambini conoscono la parola "virtù" e se conoscono il significato delle virtù specifiche su cui si concentrerà il progetto.	Comprendere il significato che i bambini attribuiscono all'inizio del percorso alla parola virtù e alle virtù specifiche su cui si concentra il progetto.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
SCRITTURA DI UN DIARIO ESPERIENZIALE	Le azioni virtuose compiute e viste compiere dai bambini	<p>Il “fogliario” delle virtù. Attività di disegno accompagnato dalla sua descrizione narrativa. Questa attività prevede la raccolta degli elaborati grafici in cui i bambini rappresentano e descrivono le azioni virtuose compiute o viste compiere. I disegni vengono realizzati su fogli di carta sagomati a forma di foglie (da qui il termine “fogliario”). Tempi e spazi da dedicare all’attività sono decisi dalle maestre, l’invito dei ricercatori è quello di proporre tale momento con continuità lungo l’anno scolastico. Successivamente i disegni di ogni bambino vengono rilegati insieme così da formare un vero e proprio “fogliario”.</p>	Il coinvolgimento dei bambini nell’attività diaristica offre uno spazio per riflettere sulla loro esperienza.	Esplorare come i bambini concettualizzano le virtù a partire dalla loro esperienza. Comprendere se e come cambia nel corso del tempo la qualità della riflessione e la concettualizzazione dell’esperienza.
		<p>L’albero delle virtù Prima di essere raccolti nei fogliari individuali i singoli disegni dei bambini vengono appesi su un albero di classe (che si può realizzare su un cartellone o tridimensionale) I disegni dei bambini vengono rappresentati esposti insieme a tutti quelli del gruppo sull’“albero delle virtù” di sezione. In questo modo i bambini sono valorizzati nelle loro riflessioni e invogliati a condividere con i compagni le proprie esperienze e i propri pensieri.</p>	Consentire ai bambini di condividere il mondo dei significati che attribuiscono alla loro esperienza.	
ATTIVITÀ SUL CORAGGIO	La virtù del coraggio	<p>La storia sul coraggio Il prato erboso. Viene presentata una storia sul coraggio attraverso l’utilizzo di burattini di stoffa. In essa lo scoiattolo Teeteto interviene in difesa dell’asino Alcibiade minacciato dai cinghiali.</p>	Incrementare il pensiero etico dei bambini attraverso l’uso di uno stimolo narrativo e di una riflessione strutturata.	Esplorare i pensieri dei bambini relativi al gesto virtuoso narrato. Raccogliere le definizioni di coraggio offerte dai bambini.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
		<p>Al termine si dà avvio a una conversazione di gruppo a partire dalle seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cosa ha fatto Teeteto? - Se tu fossi Alcibiade cosa penseresti? - Se tu fossi al posto di Teeteto cosa faresti? - Perché? <p>Dopo la conversazione i bambini vengono invitati a disegnare il momento della storia che più li ha colpiti (individualmente o in gruppo) o a drammatizzarla. Al termine il ricercatore domanda: “cos’è il coraggio?”.</p>		
		<p>Le vignette sul coraggio La volpe e la gallina Attività di riflessione. Ai bambini viene presentata in forma grafica la scena in cui la lontra vede una volpe che rincorre una gallina. Vengono poi presentate ai bambini altre tre immagini che rappresentano tre diverse modalità in cui la lontra potrebbe comportarsi in risposta alla situazione iniziale. L’attività si svolge in cinque momenti differenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentare la scena iniziale; - descrivere in gruppo le tre situazioni di possibile sviluppo della storia; - scegliere individualmente quale situazione realizza il coraggio motivando il perché; - discutere insieme le proprie idee; - disegnare individualmente un finale di coraggio (possono disegnare la scena da loro preferita fra le tre proposte nelle vignette oppure inventarne una nuova). 	<p>Incrementare il pensiero etico dei bambini offrendo loro differenti situazioni attraverso cui confrontarsi e ragionare sull’idea di coraggio.</p>	<p>Comprendere:</p> <ul style="list-style-type: none"> -le idee di coraggio presenti nel pensiero dei bambini; -i ragionamenti che i bambini sviluppano per identificare azioni ispirate dalla virtù del coraggio.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
		<p>Il gioco sul coraggio Carte-azioni coraggiose per lo scoiattolo Teeteto Attività ludica. Il gioco è composto da alcune carte, sulle quali sono rappresentati dei disegni. Nelle carte di tipo S sono disegnate situazioni problematiche; nelle carte di tipo O sono disegnati degli oggetti. I bambini a turno pescano prima una carta S e comprendono la situazione problematica in essa disegnata, poi pescano una carta O e pensano a come l'oggetto in essa disegnato potrebbe essere usato dallo scoiattolo Teeteto per risolvere in modo coraggioso la situazione problematica.</p>	Stimolare i bambini ad approfondire le loro idee di coraggio.	Comprendere quali idee di coraggio sviluppano i bambini ragionando su situazioni problematiche.
LE ATTIVITÀ SULLA GENEROSITÀ	La virtù della generosità	<p>La storia sulla generosità/1: Il letargo di Santippe. In questa storia, narrata attraverso l'utilizzo di burattini di stoffa, lo stambecco Lachete offre la metà delle sue provviste a Santippe che non è pronta per il letargo. Al termine si dà avvio a una conversazione di gruppo a partire dalle seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cosa ha fatto Lachete - Se tu fossi Santippe cosa penseresti? - Se tu fossi al posto di Lachete cosa faresti? - Perché? <p>Dopo la conversazione i bambini vengono invitati a disegnare il momento della storia che più li ha colpiti (individualmente o in gruppo) o a drammatizzarla. Al termine il ricercatore pone la domanda "che cos'è la generosità?".</p>	Incrementare il pensiero etico dei bambini attraverso l'uso di uno stimolo narrativo e di una riflessione strutturata.	Esplorare le comprensioni dei bambini rispetto al gesto virtuoso messo in atto dal protagonista. Raccogliere le definizioni di generosità offerte dai bambini.
		<p>La storia sulla generosità/2 La caduta di Socrate.</p>		

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
		<p>In questa storia, narrata attraverso l'utilizzo di burattini di stoffa, lo scoiattolo Teeteto rinuncia ad un picnic per dedicare tempo a Socrate ferito.</p> <p>Al termine della narrazione si dà avvio una conversazione di gruppo a partire dalle seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cosa ha fatto Teeteto? - Se tu fossi Socrate cosa penseresti? - Se tu fossi al posto di Teeteto cosa faresti? - Perché? <p>Dopo la conversazione i bambini vengono invitati a disegnare il momento della storia che più li ha colpiti (individualmente o in gruppo) o a drammatizzarla. Al termine il ricercatore pone la domanda "che cos'è la generosità?".</p>		
		<p>Le vignette sulla generosità La raccolta delle more</p> <p>Attività di riflessione. In forma grafica vengono presentate ai bambini tre diversi modi in cui può comportarsi Santippe che, avendo raccolto molte more, si trova di fronte ad Alcibiade, che non ne ha trovata nessuna.</p> <p>L'attività si svolge in cinque momenti differenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentare la scena iniziale; - descrivere in gruppo le tre situazioni; - scegliere individualmente quale situazione realizza la generosità motivando il perché; - discutere insieme le proprie idee; - svolgimento a coppie di micro-drammatizzazioni utilizzando le sagome dei protagonisti 	<p>Incrementare il pensiero etico dei bambini offrendo loro differenti situazioni attraverso cui confrontarsi e ragionare sull'idea di generosità.</p>	<p>Comprendere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le idee di generosità presenti nel pensiero dei bambini; - i ragionamenti che i bambini sviluppano per identificare azioni ispirate dalla virtù della generosità.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
		della vignetta, allo scopo di esprimere nuovamente la virtù della generosità.		
		<p>Attività esperienziale/1. Una merenda per i piccoli. I bambini vengono invitati dalla marmotta Santippe a preparare una merenda come gesto di accoglienza e cura per i bambini piccoli appena inseriti a scuola. Durante la preparazione, viene promossa una conversazione in cui il ricercatore invita i bambini a riflettere sulla modalità per rendere veramente generoso questo gesto.</p>	Proporre ai bambini un'esperienza di dono e condivisione. Stimolare i bambini ad approfondire la virtù della generosità.	Comprendere quali idee di generosità sviluppano i bambini a partire da un'esperienza di dono e condivisione.
		<p>Attività esperienziale/2 Gesti generosi a scuola. Le insegnanti chiedono a ciascun bambino di pensare e motivare un gesto generoso che potrebbero fare verso un compagno. I gesti, scritti su dei foglietti, vengono estratti a sorte ed affidati a ciascun bambino come compito da agire verso un coetaneo a sua scelta. Ai bambini viene lasciato del tempo disteso per agire ed interagire nella quotidianità. Al termine i bambini raccontano il gesto mentre l'insegnante li stimola a riflettere sui pensieri, i vissuti e le conseguenze del gesto.</p>		
LE ATTIVITÀ SUL RISPETTO	La virtù del rispetto	<p>La storia sul rispetto/1 L'anatra spennacchiata In questa storia, narrata attraverso l'utilizzo di burattini di stoffa, storia solo la lontra Euridice accoglie nel bosco l'anatra Andromaca, che viene rifiutata dagli altri animali perché brutta e spennacchiata.</p>	Incrementare il pensiero etico dei bambini attraverso l'uso di uno stimolo narrativo e di una riflessione strutturata.	Esplorare le comprensioni dei bambini rispetto al gesto virtuoso messo in atto dal protagonista. Raccogliere le definizioni di rispetto offerte dai bambini.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
		<p>Al termine si dà avvio a una conversazione di gruppo a partire dalle seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cosa ha fatto Euridice? - Se tu fossi Andromaca cosa penseresti? - Se tu fossi al posto di Euridice cosa faresti? - Perché? <p>Dopo la conversazione i bambini vengono invitati a disegnare il momento della storia che più li ha colpiti (individualmente o in gruppo) o a drammatizzarla. Al termine il ricercatore pone la domanda “che cos’è il rispetto?”.</p> <hr/> <p>La storia sul rispetto/2 La danza di Alcibiade.</p> <p>In questa storia, narrata attraverso l’utilizzo di burattini di stoffa, l’asino Alcibiade rispetta i fiori piantati dalla marmotta Santippe avendo cura di non calpestarli. Al termine si dà avvio a una conversazione di gruppo a partire dalle seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cosa ha fatto Alcibiade? - Se tu fossi Santippe cosa penseresti? - Se tu fossi al posto di Alcibiade cosa faresti? - Perché? <p>Dopo la conversazione i bambini vengono invitati a disegnare il momento della storia che più li ha colpiti (individualmente o in gruppo) o a drammatizzarla. Al termine il ricercatore domanda: “cos’è il rispetto?”.</p>		
		<p>Le vignette sul rispetto/1 Il corno rotto di Lachete.</p> <p>Attività di riflessione. In forma grafica vengono presentate ai bambini tre situazioni in cui sono</p>	<p>Incrementare il pensiero etico dei bambini offrendo loro differenti situazioni attraverso cui confrontarsi e</p>	<p>Comprendere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le idee di rispetto presenti nel pensiero dei bambini;

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
		<p>rappresentati tre diversi modi in cui possono comportarsi gli animali del bosco nei confronti dello stambecco che si è rotto un corno cadendo.</p> <p>L'attività si svolge in cinque momenti differenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentare la scena iniziale; - descrivere in gruppo le tre situazioni; - scegliere individualmente quale situazione secondo loro realizza il rispetto motivando il perché; - discutere insieme le proprie idee; - disegnare individualmente una situazione di rispetto (possono disegnare la scena da loro preferita fra le tre proposte nelle vignette oppure inventarne una nuova). <hr/> <p>Le vignette sul rispetto/2 Il picnic alla rupe Olimpia. Attività di riflessione. In forma grafica vengono presentate ai bambini tre situazioni in cui sono rappresentati tre diversi modi di gestire i rifiuti dopo un picnic</p> <p>L'attività si svolge in cinque momenti differenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentare la scena iniziale; - descrivere in gruppo le tre situazioni; - scegliere individualmente quale situazione secondo loro realizza il rispetto motivando il perché; - discutere insieme le proprie idee; - disegnare individualmente una situazione di rispetto (possono disegnare la scena da loro preferita fra le tre proposte nelle vignette oppure inventarne una nuova). 	<p>ragionare sull'idea di rispetto.</p>	<p>- - i ragionamenti che i bambini sviluppano per identificare azioni ispirate dalla virtù del rispetto</p>

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
		<p>Il gioco sul rispetto <i>I vasi del rispetto.</i> Attività ludica. Ai bambini vengono presentate otto scene di rispetto e non rispetto, ritagliate a pezzi a forma di puzzle. Dopo che in coppia hanno ricomposto i puzzle, sono invitati a descrivere le azioni in esse rappresentate. Successivamente in gruppo attribuiscono un ordine etico alle diverse scene, posizionando ciascuna di esse in corrispondenza di un vaso contenente più o meno foglie di rispetto.</p>	<p>Portare l'attenzione dei bambini a riflettere sulle diverse declinazioni del rispetto, per stimolarli ad esprimere un ordine etico fra esse.</p>	<p>Comprendere quale ordine etico i bambini attribuiscono alle diverse declinazioni di rispetto.</p>
LE ATTIVITÀ SULLA GIUSTIZIA	La virtù della giustizia	<p>La storia sulla giustizia/1 <i>Le provviste per l'inverno.</i> In questa storia, narrata attraverso l'utilizzo di burattini di stoffa, l'asino Alcibiade e il gufo Socrate propongono due diversi modi di distribuire il fieno agli animali. Al termine si dà avvio a una conversazione di gruppo a partire dalle seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cosa ha fatto Socrate? - Se tu fossi Cloe, Lachete e Santippe cosa penseresti? - Se tu fossi al posto di Socrate cosa faresti? - Perché? <p>Dopo la conversazione i bambini vengono invitati a disegnare il momento della storia che più li ha colpiti (individualmente o in gruppo) o a drammatizzarla. Al termine il ricercatore pone la domanda "che cos'è la giustizia?".</p>	<p>Incrementare il pensiero etico dei bambini attraverso l'uso di uno stimolo narrativo e di una riflessione strutturata.</p>	<p>Esplorare le comprensioni dei bambini rispetto al gesto virtuoso messo in atto dal protagonista. Raccogliere le definizioni di giustizia offerte dai bambini.</p>
		<p>La storia sulla giustizia/2 <i>La scorpacciata di lamponi.</i></p>		

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
		<p>In questa storia, narrata con l'utilizzo dei burattini, il merlo Timeo trova il modo per riparare al meglio ad un danno commesso involontariamente.</p> <p>Al termine si dà avvio a una conversazione di gruppo a partire dalle seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cosa ha fatto Timeo? - Se tu fossi Santippe cosa penseresti? - Se tu fossi al posto di Timeo cosa faresti? - Perché? <p>Dopo la conversazione i bambini vengono invitati a disegnare il momento della storia che più li ha colpiti (individualmente o in gruppo) o a drammatizzarla. Al termine il ricercatore pone la domanda "che cos'è la giustizia?".</p>		
		<p>Le vignette sulla giustizia <i>I regali per Andromaca.</i></p> <p>Attività di riflessione. In forma grafica viene presentata ai bambini la scena in cui Alcibiade si interroga su come distribuire i propri regali all'anatra Andromaca, che ha nel proprio nido soltanto un pacco, e al merlo Timeo che invece ne ha già molti. Successivamente vengono mostrate tre immagini che descrivono tre possibili scelte che Alcibiade può operare.</p> <p>L'attività si svolge in cinque momenti differenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> - presentare la scena iniziale; - descrivere in gruppo le tre situazioni; - scegliere individualmente quale situazione secondo loro realizza il rispetto motivando il perché; - discutere insieme le proprie idee; 	<p>Incrementare il pensiero etico dei bambini offrendo loro differenti situazioni attraverso cui confrontarsi e ragionare sull'idea di giustizia.</p>	<p>Comprendere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - le idee di rispetto presenti nel pensiero dei bambini; - i ragionamenti che i bambini sviluppano per identificare azioni ispirate dalla virtù del giustizia.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
		- disegnare individualmente un finale di giustizia (possono disegnare la scena da loro preferita fra le tre proposte nelle vignette oppure inventarne una nuova).		
		Il gioco sulla giustizia/1 Il memory dei diritti. Attività ludica. Ai bambini vengono presentate alcune carte sulle quali sono raffigurate alcune persone diverse per età, genere, caratteristiche. In sottogruppo i bambini sono invitati a riflettere su ciò di cui questi soggetti hanno diritto e a disegnarlo su una carta bianca. Queste coppie formeranno il mazzo delle carte del memory al quale tutti i bambini sono invitati a giocare.	Portare il pensiero dei bambini a riflettere sulla virtù della giustizia a partire dal concetto di diritto.	Comprendere in che modo i bambini interpretano il concetto di diritto.
		Il gioco sulla giustizia/2 Ripariamo i danni. Attività ludica. I bambini trovano delle carte con disegnata e descritta una situazione critica nella quale bisogna compiere un atto di giustizia, per riparare il danno. La carta viene estratta da un bambino e l'insegnante legge ad alta voce la situazione. I bambini devono trovare un modo giusto affinché il protagonista possa riparare il danno compiuto.	Portare il pensiero dei bambini a riflettere sulla virtù della giustizia intesa nella sua accezione riparativa.	Comprendere in che modo i bambini interpretano il concetto di giustizia riparativa.
LE ATTIVITÀ CONCLUSIVE	Concetto di virtù Concetti di coraggio, generosità, rispetto e giustizia	Il gufo smemorato Attività riflessiva. Attraverso una cornice narrativa i bambini vengono stimolati a riflettere sul significato di coraggio, generosità, rispetto e giustizia, e a offrirne una definizione. Come ulteriore domanda si chiede ai bambini di definire la parola virtù.	Riportare il pensiero dei bambini a riflettere sui significati delle virtù che sono state oggetto del percorso.	Comprendere il significato che i bambini attribuiscono alla fine del percorso alla parola virtù e alle virtù specifiche su cui si concentra il progetto.

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	OGGETTO DI APPRENDIMENTO	ATTIVITÀ	VALENZA EDUCATIVA	VALENZA EPISTEMICA
		L'attività si conclude con un disegno individuale o una drammatizzazione.		
	Apprendimento veicolato dal percorso	<p>Interviste individuali</p> <p><i>Che cosa ti è rimasto nel cuore e nella mente?</i></p> <p>Attività riflessiva. Al termine del progetto i bambini vengono stimolati a riflettere e a rispondere individualmente alle seguenti domande:</p> <ul style="list-style-type: none"> - che cosa ti è rimasto nel cuore e nella mente del percorso che abbiamo svolto insieme? - che cosa hai imparato di importante? 	Portare il pensiero dei bambini a riflettere su quanto appreso attraverso il progetto.	Comprendere dalla voce dei bambini cosa pensano di aver appreso grazie al percorso in cui sono stati coinvolti.

SECONDA PARTE

IL QUADRO TEORICO

CAP. 2

L'EDUCAZIONE ALL'ETICA

NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA

“Il compito più importante degli educatori sia all'interno che all'esterno dei contesti scolastici è quello di nutrire gli ideali etici di coloro con cui entrano in contatto” (Noddings, 1984, p. 49)

Prima di evidenziare gli esiti del progetto MelArete di seguito vengono presentati i dati emersi dall'analisi della letteratura che consentono non solo di costruire il panorama di riferimento attualmente mancante nel contesto italiano ma anche di evidenziare l'originalità del progetto qui sperimentato. Dopo un breve richiamo introduttivo alle teorie psicologiche più recenti che hanno rivalutato la presenza e lo sviluppo di un senso morale nei bambini già nella prima infanzia, verranno presentati i principali approcci teorici e i metodi educativi di riferimento utilizzati in ambito internazionale per proporre l'educazione etica all'interno della scuola dell'infanzia.

2.1 Introduzione

I bambini cominciano ad apprendere valori e riferimenti morali molto presto nella loro vita, inizialmente all'interno della propria famiglia ma successivamente anche dai media, dai pari, dalle figure educative, dalla comunità sociale d'appartenenza e dalle altre agenzie formative. Le ricerche evidenziano l'esistenza e lo sviluppo di un senso morale nei bambini già nei primi due anni di vita (Kagan & Lamb, 1987; Buzzelli, 1992) e questo risulta strettamente connesso con lo sviluppo emotivo e sociale (Dunn, 1988; Kuebli, 1994).

In particolare, il contributo di Jerome Kagan (1987) si è focalizzato sul ruolo degli standard morali di riferimento che compaiono precocemente nel corso dello sviluppo, orientando la condotta del bambino. L'idea di standard corrisponde ad una sorta di traguardo cognitivo, un match mentale tra come qualcosa è e come dovrebbe essere, che riguarda non solo gli oggetti, ma anche le relazioni tra gli adulti e i pari (Bacchini, 2013). Kagan ha osservato che i bambini di 1 anno e mezzo si rivelano particolarmente turbati quando vengono mostrati loro dei giocattoli rotti, mentre qualche mese prima non manifestavano alcun segno di inquietudine. Sempre secondo questo autore verso

i 2 anni i bambini provano agitazione e rabbia se non riescono ad eseguire alcuni compiti che essi considerano alla loro portata e mostrano una necessità intrinseca a fare le cose giuste nel modo giusto (Kagan descrive il comportamento di una bambina di 2 anni particolarmente angosciata per non aver trovato un letto-giocattolo di dimensioni adatte per la sua piccola bambola). Kagan quindi ritiene che i bambini inizino precocemente a costruire un proprio sistema normativo fissando le proprie idee su come debba andare il mondo, e il desiderio del bambino di aderire alla norma non dipende da imposizioni o volontà esterne, come quella dei genitori, ma dal valore prescrittivo intrinseco assegnato alla norma stessa.

Gli approcci più recenti disconfermano quindi la teoria Piagetiana che riteneva i bambini sotto i 5 anni immersi in una fase premorale, senza interessi etici: Piaget avrebbe quindi assegnato troppa rilevanza all'egocentrismo cognitivo sottostimando l'età in cui i bambini diventano consapevoli delle intenzioni morali di un'altra persona (Piaget 1965; Oswalt 2010).

Anche gli studi relativi allo sviluppo della teoria della mente hanno dimostrato che verso i 4 anni i bambini sono per lo più in grado di risolvere il compito della falsa credenza, ovvero comprendere che le azioni possono essere determinate da credenze erronee (Wimmer e Perner, 1983) e, ben prima di superare il compito di falsa credenza, i bambini si impegnano in attività quotidiane che suppongono una almeno implicita conoscenza dell'altro come soggetto di stati mentali (Wellman, 1992). Secondo tale approccio teorico a due anni i bambini sono in grado di interpretare le azioni sulla base dei desideri e spiegare le reazioni emotive congruentemente al fatto che i desideri siano stati soddisfatti o meno, mentre a 3 anni sono in grado di prevedere che le azioni di una persona saranno guidate non soltanto dai suoi desideri, ma anche dalle sue credenze e che tali credenze possono anche essere false.

Anche la "Social-Moral Domain Theory" o Teoria degli ambiti considera i bambini in grado di cogliere l'essenza dei principi morali propriamente detti sin dai primi anni di vita (Turiel, 1998, 2002, 2010; Smetana, 1995, 2006; Nucci & Nucci, 1982; Nucci & Narvaez, 2008; Killen e Smetana, 2008, 2010).

Quando si tratta di azioni come rubare o fare del male a un'altra persona, i bambini di età compresa fra i 4 e i 6 anni danno priorità al significato intrinseco dell'azione e alle conseguenze che essa implica, piuttosto che allo status della persona che si trova in posizione di autorità (Kim, Turiel, 1996).

Secondo la proposta di Nucci (2001), già da prima dei 3 anni si è in grado di anticipare le conseguenze negative verso una potenziale vittima, distinguendo così tra ciò che è morale (l'ambito morale possiede prescrittività intrinseca, universalità e non discende da un'autorità esterna) e ciò che è convenzionale (l'ambito convenzionale attiene alle convenzioni che regolano il comportamento sociale e perciò dipendenti dal contesto in cui si sviluppano).

Più avanti subentra la capacità di capire la gravità dell'azione: questa comprensione avviene tramite scambi sociali, ma principalmente arriva intuitiva e immediata.

Nella più recente visione dello sviluppo morale i bambini sono quindi ritenuti capaci di esprimere giudizi adeguati sull'azione morale (Smetana, Daddis, 2002), sono in grado di provare sentimenti di empatia e simpatia, sanno controllare molto presto i propri impulsi sociali e sono impegnati in uno sforzo di comprendere le emozioni, le altre persone, sé stessi e le relazioni esistenti fra sé e gli altri (Arsenio, Lemerise, 2004; Nucci, 1981).

Se quindi da un punto di vista degli studi psicologici è stata rivalutata l'importanza della fascia d'età 3-6 anche nell'ambito dello sviluppo morale, non si può dire la stessa cosa in ambito pedagogico.

Mentre l'educazione etica, principalmente nei paesi anglosassoni, costituisce l'oggetto di molti progetti e di diverse ricerche nell'ordine scolastico primario e secondario (Nucci, 2014), nell'ambito relativo all'infanzia 3-6 anni, l'ambito prescolastico per intenderci, anche se in Italia tale segmento viene denominato 'scuola dell'infanzia', tale settore di studi risulta ad oggi sottosviluppato (Thornberg, 2016).

Nonostante tale carenza di studi è comunque possibile tracciare alcuni riferimenti teorici e pratici presenti nel panorama internazionale.

La prima considerazione da cui partire nell'esame delle diverse definizioni e pratiche di riferimento documentate nella letteratura scientifica è che non esiste un solo modo di definire e intendere l'educazione all'etica e vi sono diverse modalità di proporla all'interno dei contesti scolastici.

2.2 Gli approcci teorici di riferimento: la values education, la moral education e la character education

Per la stessa ragione per cui non si dà una sola risposta alla questione aristotelica “come dovremmo vivere?”, non si dà una sola risposta alla domanda “come educare il senso etico dei bambini?” e di conseguenza sono presenti diversi approcci all’educazione del senso morale dei bambini e differenti modi di definire questa tipologia di educazione. I differenti riferimenti teorici su cui si basano gli approcci all’educazione etica sono trasversali e comuni rispetto ai diversi ordini scolastici e possono essere raggruppabili nelle tre seguenti principali correnti di pensiero: la ‘values education’, la ‘moral education’ e la ‘character education’.

Values education o educazione ai valori

La ‘values education’ si riferisce alla pratica pedagogica attraverso la quale i bambini e i giovani apprendono valori e costruiscono il loro senso morale, acquisendo le capacità di mettersi in relazione con gli altri e di applicare in modo intelligente nel contesto quotidiano tali valori e riferimenti morali (Aspin, 2000). Sebbene il concetto di ‘values education’ è spesso usato in modo intercambiabile in letteratura numerosi ricercatori dei Paesi Nordici europei, come la Norvegia, la Finlandia, la Danimarca e la Svezia (e.g., Thornberg 2016) e dell’Australia (e.g., Lovat 2010) utilizzano il termine ‘values education’ come un concetto complessivo che include al suo interno concetti come la ‘moral education’, la ‘character education’, l’educazione etica e l’educazione alla cittadinanza.

All’interno di questa corrente di pensiero vengono descritti in letteratura due principali approcci (e.g., Halstead, 1996; Solomon et al., 2001). L’approccio tradizionale enfatizza il ruolo dell’adulto chiamato a trasmettere le norme morali della comunità d’appartenenza attraverso l’insegnamento diretto, l’esortazione, l’utilizzo di richiami e punizioni (Durkheim, 1961). Lo scopo è di formare ‘buone’ persone capaci di inserirsi nella società. L’approccio costruttivista o progressivo enfatizza la partecipazione attiva da parte dei bambini, attraverso processi di interazione sociale e di discorsi morali, alla costruzione di un senso morale e di principi di giustizia e di attenzione verso il benessere degli altri (Solomon et al., 2001, p. 573).

Character education o educazione del carattere

Questa corrente di studi, che ha subito una serie di cambiamenti nel corso dell'ultimo secolo (McClellan, 1999), è radicata nei paesi anglo-sassoni e in modo significativo negli Stati Uniti dove è particolarmente cresciuta nel corso degli ultimi anni in opposizione a quella corrente educativa che enfatizza il ruolo delle prove di verifica scolastica, soprattutto relative all'alfabetizzazione e all'apprendimento matematico (Sutton, 2009).

Negli anni '80, soprattutto nel Nord America, vi è stato un ritorno e una riscoperta all'etica delle virtù in ambito educativo in risposta agli scarsi risultati accademici e al comportamento irriverente degli alunni.

La finalità principale della 'character education' è la formazione del carattere negli studenti.

Il documento ufficiale emesso dalla 'Character Education Pilot Projects' (2008), promosso dal Dipartimento dell'Educazione degli Stati Uniti, definisce la 'character education' come un termine inclusivo che comprende tutti gli aspetti attraverso i quali le scuole, insieme alle istituzioni sociali e alle famiglie, possono sostenere lo sviluppo positivo del carattere di bambini e adulti. Howard (2004) individua tre principali approcci alla character education: "l'approccio cognitivo" (spesso identificato con la moral education) che riconosce come aspetto prioritario *la conoscenza del bene*, "l'approccio affettivo" che enfatizza *il desiderio del bene* ed infine la tradizionale "character education" che individua come fondamentale *il fare il bene*. Questi approcci sono spesso mescolati nelle pratiche didattiche e attivati con altri programmi educativi : programmi che coinvolgono gli studenti in esperienze pratiche che promuovono i valori (Stott & Jackson, 2005); programmi per la risoluzione dei conflitti (Howard, Berkowitz, & Schaffer, 2004); programmi per lo sviluppo cognitivo che coinvolgono le classi in discussioni e dilemmi morali attraverso il racconto di storie che pongono al centro dell'attenzione le virtù (Lickona, 1978; 1993;1997). Anche se le varie correnti possono riportare elementi differenti possiamo riassumere che la 'character education' è il tentativo intenzionale di sviluppare valori etici universali e azioni morali nelle persone in fase di crescita (Lickona, 1993). Berkowitz e Bier (2004) definiscono il carattere come l'insieme complesso delle caratteristiche psicologiche che guidano un soggetto nel compiere azioni morali. Berkowitz, nel testo 'Moral anatomy' (1997), ha identificato sette aspetti psicologici che costituiscono il carattere: l'azione morale, i

valori morali, la personalità morale, le emozioni morali, il ragionamento morale, l'identità morale e le caratteristiche fondamentali. Secondo William Damon (1988), uno dei primi esponenti di tale approccio, ciascuna di queste caratteristiche si sviluppa lungo l'intero percorso della vita e specialmente nell'infanzia e nell'adolescenza. L'impatto predominante sullo sviluppo di tali caratteristiche è causato dalla famiglia (Berkowitz and Grych 1998; Lickona 1983), ma anche i contesti scolastici possono generare una grande influenza (Berkowitz and Grych 2000; Lickona 1991; Gottfredson 2001).

Moral education o educazione morale (definita anche moral reasoning)

Il termine 'moral education' viene strettamente associato al quadro teorico riferibile alla corrente di studi del costruttivismo cognitivo. Diventata popolare prima attraverso l'opera di Jean Piaget (1965) e successivamente con gli studi di Lawrence Kohlberg (1971, 1976), la 'moral education' rappresenta il tentativo di promuovere lo sviluppo delle strutture cognitive morali di bambini e adolescenti all'interno di contesti scolastici. L'approccio cognitivo alla moral education si sviluppa intorno a due principi fondamentali. Il primo postula un'interdipendenza tra sviluppo cognitivo e sviluppo morale, il secondo un'evoluzione per stadi del ragionamento morale. Gli esponenti di questo approccio focalizzano quindi la loro analisi più sul ragionamento morale che sul comportamento morale (Bacchini, 2013). Questo approccio è stato egemone per tutta la seconda metà del XX secolo fino alla comparsa nel campo della psicologia scientifica di altri modelli teorici che hanno evidenziato l'influenza sullo sviluppo morale di componenti affettive (Hoffman, 2000), biologiche e socioculturali (Bandura, 1997) poste relativamente in secondo piano dall'approccio cognitivo-evolutivo.

Wolfgang Althof e Marvin W. Berkowitz (2006) hanno identificato alcune differenze principali tra la moral education (definito come approccio cognitivo allo sviluppo morale) e la character education:

-la moral education si riferisce a precise teorie psicologiche mentre la character education a volte si pone come a-teoretica, e a volte si riferisce a diverse combinazioni tra l'etica delle virtù e il comportamentismo di matrice psicologica.

-la moral education nasce all'interno della tradizione delle scienze sociali liberali mentre la character education nasce in modo predominante all'interno della tradizione filosofica classica e conservatrice.

-la moral education si pone l'obiettivo specifico e ristretto di sviluppare il ragionamento morale mentre la character education persegue una serie di risultati diversificati e globali. Similmente la moral education si riferisce a specifiche e limitate pratiche mentre la character education comprende al proprio interno attività multiple e diversificate (Berkowitz & Bier, 2004).

-la moral education, come il termine suggerisce, è più focalizzata sull'ambito etico rispetto alla character education. La character education, in quanto approccio molto ampio, spesso confonde e supera la linea di distinzione tra concetti morali e altri concetti che non riguardano l'etica ma sono in relazione con essa (es. aspetti relativi al social-emotional learning).

Nonostante tali differenze, in sintesi possiamo riscontrare una sostanziale sovrapposizione tra gli ambiti di interesse della character education e della moral education, evidenziata anche dall'affiliazione di un largo numero di studiosi americani sia all'Associazione per l'Educazione Morale (AME), sia alla Character Education Partnership. Nei progetti realizzati, infatti, molti 'educatori del carattere' includono il ragionamento morale e lo stesso Lickona (1991) sottolinea l'importanza del ragionamento morale attraverso l'utilizzo di discussioni tra pari. Berkowitz e Bier (2004) descrivono frequentemente tra i risultati conseguiti dai programmi di Character education l'aumento di conversazioni in classe sui temi etici. Lickona e Davidson (2005) includono il pensiero critico all'interno degli '8 punti di forza del carattere' da loro individuati.

2.3 Le forme implicite ed esplicite di educazione morale

L'educazione morale si è connotata e sviluppata storicamente come pratica e non come scienza (Berkowitz, 2002). Questo si traduce nella diffusione di molteplici metodi educativi e progetti curriculari (in particolar modo negli ordini scolastici superiori) ma a allo stesso tempo nella carenza di ricerche significative sull'efficacia di tali metodi.

In questo studio, a partire da un'analisi della letteratura scientifica, si intende offrire un panorama sufficientemente completo delle diverse metodologie utilizzate oggi nel mondo all'interno dei contesti prescolastici, per proporre l'educazione morale.

Una prima linea di demarcazione all'interno dei differenti metodi educativi documentati nel panorama internazionale, può essere tracciata tra modalità implicite e modalità esplicite di educazione morale (Diffenbaugh, 1992).

Le modalità esplicite si riferiscono a tutte quelle proposte di educazione morale che vengono intenzionalmente formalizzate e realizzate all'interno delle classi attraverso attività specifiche che hanno come focus preciso lo sviluppo morale dei bambini.

Le modalità implicite comprendono al proprio interno tutte quelle attività e/o caratteristiche del contesto scolastico che, pur non avendo l'esplicito scopo intenzionalmente formalizzato (o riconosciuto) di educare alla moralità, costituiscono indirettamente esperienze di educazione morale significativamente rilevanti.

L'importanza della riflessione su quest'ultima modalità è strettamente collegata ad una visione dello sviluppo morale inteso come un processo sociale e culturale continuamente costruito e ridefinito giorno per giorno attraverso le relazioni sociali che ci coinvolgono.

La vita quotidiana scolastica per se stessa rappresenta una 'lezione morale' (Hansen, 1993).

Modalità esplicite o dirette

All'interno di questi metodi è possibile annoverare la philosophy for children, le pratiche conversazionali focalizzate sui temi etici, l'utilizzo di storie, l'ascolto di musiche, e la proposta di esperienze al servizio della comunità.

La philosophy for children o P4C

La philosophy for children (P4C) è una disciplina filosofica e pedagogica recente, finalizzata a sviluppare nei bambini la riflessione, il pensiero critico e le competenze argomentative attraverso il confronto e la conversazione tra pari (Lipman, 1984, 1987). L'obiettivo fondamentale della P4C è insegnare ai bambini a 'pensare bene', aiutandoli a sviluppare il proprio pensiero personale attraverso la 'comunità di ricerca'. In questa comunità il ruolo dell'insegnante non è insegnare, ma porre domande e problemi per

indirizzare la discussione su profondi campi filosofici. Il metodo di base si ispira al dialogo socratico e l'insegnante deve saper guidare e accelerare la discussione, agendo da facilitatore.

I bambini scelgono le domande sulle quali desiderano discutere dopo aver ascoltato un breve racconto filosofico (o un libro illustrato nel caso dei bambini più piccoli) e attraverso l'analisi concettuale, la richiesta di argomentazioni, l'utilizzo di esempi e il confronto con altri punti di vista, vengono sollecitati allo sviluppo di un pensiero critico.

I temi etici sono parte integrante di quasi tutti i programmi di filosofia con i bambini. Argomenti come amicizia, amore, valori sono tematiche frequentemente indagate all'interno delle comunità di ricerca della P4C. Il fondatore del movimento P4C, Matthew Lipman, propone una teoria sul pensiero multidimensionale che include il pensiero critico, il pensiero creativo e il pensiero caring. All'interno del pensiero caring Lipman individua il pensiero normativo-morale inteso come 'pensiero su ciò che è' e 'pensiero su ciò che deve essere'. Per Lipman l'obiettivo principale del pensiero di attenzione ai valori è definire i valori stessi. Sviluppando il pensiero, viene sviluppata anche la componente di attenzione ai valori, che è separata, ma si intreccia con le altre due componenti del pensiero. Lipman afferma a tal proposito: "Come una composizione musicale pensa ai suoni, la scrittura narrativa pensa al linguaggio e la pittura pensa ai colori, così occorre che il pensiero pensi ai valori. Proprio come il pittore non può pensare ai colori se non è in grado di apprezzarli, così per pensare ai valori si deve prima essere in grado di apprezzare quello che è di valore" (Lipman, 2003, p. 130).

Ann Margaret Sharp nell'articolo "Philosophy for children and the development of ethical values"(1995) afferma che la stabile partecipazione dei bambini alla comunità di ricerca filosofica mira a coltivare il pensiero critico e creativo non come fine in se stesso ma per coltivare la virtù. Secondo la studiosa se i bambini del mondo riescono ad apprendere a fare filosofia allora potranno acquisire le competenze di cui hanno bisogno per pensare, giudicare e agire bene nel rispetto del bene comune.

Pratiche conversazionali sui temi etici

Molteplici studi afferenti ad ambiti disciplinari anche differenti (antropologia, psicologia, sociologia, pedagogia) hanno messo in luce come nell'interazione verbale

quotidiana condivisa con gli adulti i bambini non solo imparano a parlare, ma esercitano ed acquisiscono capacità di pensiero e ragionamento, co.costruiscono significati e sensi dell'esperienza e del mondo, i loro diritti e doveri conversazionali, le regole dell'interazione e del contesto (Rogoff, 1990; Bruner, 1996).

Questo valore viene oramai riconosciuto e confermato anche all'interno della maggior parte dei progetti di educazione etica documentati in letteratura.

Noddings (1994) identifica nella conversazione ordinaria tra insegnante e bambini "il vero cuore dell'educazione morale" indicandone le tre qualità: l'adulto partecipante deve essere una buona persona (che cerca di essere buona, che considera gli effetti delle proprie azioni sugli altri e risponde alle sofferenze con premura e compassione); l'adulto deve aver cura dei bambini e apprezzare la loro compagnia (prendere in seria considerazione le loro opinioni, chiedendone le ragioni); per entrambe le parti le persone coinvolte nella conversazione sono più importanti del contenuto, della conclusione e delle argomentazioni.

Clare e Gallimore (1996) definiscono un approccio alla conversazione basato sulla teoria della zona di sviluppo prossimale elaborata da Vygotsky (1934). Tramite le loro ricerche le studiosi affermano che una discussione efficace su contenuti etici richiede un insegnante molto competente. L'insegnante deve essere consapevole delle capacità di ragionamento morale possedute dai bambini, deve saper selezionare temi appropriati alle loro abilità e sapere come presentare le tematiche individuate. Attraverso l'utilizzo di domande aperte l'insegnante può chiarire, sintetizzare, problematizzare i pensieri espressi ed incoraggiare i bambini ad esprimere i propri punti di vista in rapporto a quello degli altri (Clare & Gallimore 1996).

Secondo Zachrisen (2016) nelle interazioni di gruppo come le conversazioni i bambini hanno più opportunità di sviluppare un senso di appartenenza alla comunità dei pari e fare propri i valori democratici.

Tra i differenti riferimenti teorici a cui ci si ispira per le conversazioni sui temi etici il principale è sicuramente rappresentato dal Dialogo Socratico.

Questo metodo prende il suo nome dal filosofo greco Socrate (469-399 a.C.) e potremmo riassumerlo nella seguente affermazione: "insegnare ponendo delle domande, invece di spiegare".

All'inizio del XX secolo, il filosofo tedesco Leonard Nelson sviluppa il metodo del dialogo socratico come strumento di dialogo filosofico di gruppo (1950). Lo scopo del

dialogo socratico secondo il filosofo è quello di raggiungere il consenso nella risposta a una domanda generale. Il punto di partenza dell'analisi è un esempio preso dalla vita reale. Il metodo socratico può essere utilizzato in aula come dialogo tra insegnante e studenti su valori, principi e credenze.

Nel testo "A scuola di libertà" Luigina Mortari (2008) descrive le caratteristiche di un dialogo socratico autentico: dare fiducia (condizione essenziale perché l'altro che viene interpellato arrischi il libero movimento del pensiero), riconoscere la difficoltà della domanda (utilizzando anche pause meta-riflessive dove il facilitatore interrompe il dialogo per evidenziare la qualità dei pensieri o anche per fare autocritica), ascoltare (dare attenzione intensiva e continuata), creare un ambiente cooperativo-amicale dove si coltiva rispetto e cura del pensiero dell'altro essenziale per sostenere la fatica del pensare radicale.

Reich (2003) a partire dalle caratteristiche del dialogo socratico definisce un elenco di consigli per l'insegnante:

- Cercate uno spazio appropriato e create un ambiente accogliente;
- Imparate i nomi degli studenti e fate che anche gli studenti imparino i nomi di tutti;
- Spiegate le regole di base;
- Ponete domande e accettate il silenzio. Anche il silenzio è produttivo. Se nessuno risponde, riformulate la domanda con altre parole;
- Non eliminate subito le situazioni imbarazzanti, perchè è così che procede l'apprendimento dei singoli. Lasciate che gli studenti traggano conforto dall'ambiguità.
- Accettate ogni forma di differenza;
- Non rigettate le "idee pazze", perchè possono offrire nuove prospettive, ma lasciate cadere quelle idee che cercano solo di trovare vie di fuga all'impegno dei partecipanti;
- Ponete domande di rinforzo, per chiarire punti oscuri nella risposta a una domanda precedente;
- Siate pronti a imparare qualcosa di nuovo, anche come insegnante.

In sintesi secondo tali prospettive teoriche e pratiche il metodo del dialogo socratico aiuta i bambini a sviluppare competenze comunicative, il pensiero critico, le capacità relazionali, il rispetto per gli altri e l'onestà intellettuale, e a interpretare e valutare le informazioni, trasformandole in conoscenza e la conoscenza in giudizio e azione.

I dilemmi etici

L'uso dei dilemmi etici risale agli inizi della filosofia morale. Storie ed esempi sono stati spesso utilizzati come strumenti didattici, per esempio per dimostrare l'importanza etica di caratteristiche personali, principi o valori. I dilemmi etici sono una forma di storia che porta in primo piano un aspetto molto importante della vita, vale a dire la necessità di scegliere. La motivazione principale di questo approccio consiste nell'espone la rilevanza etica di una particolare situazione, per evidenziarla e metterne in luce il significato facendo emergere le diverse prospettive attraverso le quali vengono giustificate le possibili soluzioni.

In particolare, nel periodo storico più recente, i dilemmi etici sono stati utilizzati da Kohlberg(1975) e colleghi per promuovere il ragionamento morale.

Howard-Hamilton (1995) le descrivono in connessione anche con i 'circle time' e i 'consigli di scuola', e Dobbstein-Osthoff & Reinhardt (1992) ne presentano una relazione con il ruolo dell'insegnante.

La discussione dei dilemmi etici è particolarmente diretta a promuovere il ragionamento attraverso l'espressione di differenti punti di vista e la stimolazione di conflitti cognitivi.

Sono due gli obiettivi che si intendono raggiungere. In primo luogo, in questo modo gli studenti possono colmare più facilmente il divario tra la teoria e la pratica etica, nel senso che essi possono provare diversi approcci alla situazione e vedere qual è il più adatto, supponendo che essi siano in grado di ripeterlo o adattarlo in casi simili che potrebbero presentarsi nella loro vita reale. In secondo luogo, tale metodo aumenta il loro impegno e dà agli studenti "l'opportunità di immergersi completamente nella situazione e nella disputa che viene trattata. Gli studenti sono più propensi a quest'analisi quando possono avere un'esperienza simulata del dilemma" (Burns et al. 2012). In questo modo il caso ci consente di seguire un ragionamento morale sensibile al nostro contesto e che si basa su di un'esperienza reale.

La discussione deve essere aperta e possono essere studiate diverse soluzioni alternative.

Gli esempi possono essere di diversa complessità. I casi semplici di conflitti morali si presentano in quelle situazioni in cui il conflitto è incoerente, laddove un particolare principio morale sembra inadeguato, dove due principi sono in conflitto tra loro,

oppure più valori sono in gioco. Il dilemma etico è un conflitto in cui deve essere effettuata la scelta tra due o più obblighi equivalenti.

I dilemmi aiutano ad immaginare delle possibili situazioni: non viene usata qui solo l'intuizione morale o razionale, ma anche la riflessione morale, la percezione morale, l'emozione morale e l'immaginazione morale.

L'utilizzo di storie

L'utilizzo di storie è largamente riconosciuto come motore di sviluppo del giudizio morale e allo stesso modo del carattere dei bambini perché amplifica la loro immaginazione morale (Coles, 1989) e sviluppa la parte emotiva del carattere (Lickona, 1991, p. 79).

La narrazione di storie, seguite da discussioni incentrate sulle questioni morali incontrate nell'ascolto, risulta quindi una tra le più diffuse ed efficaci strategie per promuovere lo sviluppo morale dei bambini (Krogh & Lamme 1985; Clare & Gallimore 1996).

Attraverso i racconti i bambini possono incontrare le vite, le esperienze e i conflitti morali vissuti da altri e imparare ad assumere i loro punti di vista. I bambini inoltre, attraverso i comportamenti dei personaggi delle storie possono riconoscere i dilemmi etici presenti.

Krogh e Lamme (1985) e Clare and Gallimore (1996) descrivono alcune importanti strategie utili all'insegnante per organizzare efficaci gruppi di discussione dopo l'ascolto di storie. Oltre a scegliere storie appropriate allo sviluppo morale dei bambini e al sostegno alla partecipazione di tutti, le insegnanti dovrebbero organizzare piccoli gruppi (max 8 bambini) di discussione differenziati per livelli cognitivi e culturali e proporre attività di follow-up come ad esempio disegni individuali o rappresentazioni della storia. Anche la scelta della storia è importante: Kevser Koc e Cary A. Buzzelli (2004) presentano nel loro articolo una lista di criteri di scelta a cui riferirsi nella ricerca di libri che presentano dilemmi etici e una selezione di libri su tematiche morali per giovani lettori.

Lo studio di Greta Griffin Freeman (2013) ha indagato la correlazione tra l'utilizzo di libri illustrati con bambini dai 4 ai 6 anni e la prevenzione di atti di bullismo. Attraverso la lettura di libri illustrati e le attività di formazione del carattere aventi al centro il tema

del bullismo, bambini in età prescolare hanno evidenziato una miglior conoscenza delle caratteristiche relative al bullismo e delle strategie per affrontare eventuali situazioni di bullismo. Come risultato della sua ricerca l'autrice offre una bibliografia dei 20 libri illustrati preferiti dai bambini sulle tematiche del bullismo.

Altri studi forniscono importanti considerazioni sull'impatto positivo che le fiabe e i racconti tradizionali svolgono sull'apprendimento da parte dei bambini dei valori e delle virtù appartenenti alle differenti culture (Hadaway & Mundy, 1992).

In particolare, la ricerca di Gunnestad, Morreaunet e Onyango (2015) mette in luce come in alcune scuole dell'infanzia di Norvegia, Kenya e Swaziland, l'utilizzo di storie ha contribuito alla comprensione e valorizzazione da parte dei bambini della virtù del perdono.

All'interno di questo studio vengono proposte differenti storie ma particolare attenzione viene data al racconto della storia biblica di Giuseppe e i suoi fratelli. Questa storia è stata scelta perché contiene un forte aspetto di perdono e perché si tratta di un racconto molto conosciuto e amato all'interno di tre tradizioni: quella ebraica, quella cristiana e quella islamica.

Anche la recente ricerca di So Jung Kim, An Song, Guang-Lea Lee & Amy Bach (2018), testimonia la rilevanza pedagogica e culturale dell'utilizzo dei racconti animati appartenenti alla tradizione in particolare quali opportunità per bambini bilingue di apprendere valori sociali e culturali. Diversi racconti in formato digitale condividono molte delle stesse caratteristiche dei libri tradizionali per bambini ma possiedono anche qualità distintive come l'animazione.

La qualità multimediale dei racconti coinvolge maggiormente i bambini nell'ascolto rendendoli più partecipi sia a livello emotivo sia nel processo di decostruzione dei significati dei valori culturali comunicati nella storia e nell'espressione del loro punto di vista.

Attività musicali

Diversi autori considerano il legame esistente tra l'educazione morale e l'educazione musicale (De Vries, 2007; Power, 2007; Southcott, 2007).

Nell'approccio introdotto da Weigel (1988) l'educazione musicale proposta attraverso il canto collettivo o di gruppo favorisce lo sviluppo di competenze cognitive, linguistiche, psicomotorie e socioaffettive.

Angela Lee (2016) nella sua ricerca sviluppata all'interno del contesto prescolastico di Taiwan ha rintracciato una forte connessione tra la proposta di attività musicali e lo sviluppo del carattere. I percorsi musicali hanno aiutato i bambini ad indirizzare in modo proattivo i problemi morali incontrati nei loro contesti di vita quotidiana. Le interviste con le insegnanti partecipanti alla ricerca identificano in particolare 6 tematiche significative che beneficiano della possibilità di integrare le attività musicali all'interno del curriculum strutturato per promuovere gli interessi dei bambini verso lo sviluppo morale: "avere cura degli altri", "avere coraggio", "cooperare", "rispettare", "assumersi responsabilità", "essere onesti".

Le stesse insegnanti indicano come sostenere la formazione di queste caratteristiche nei bambini: proporre giochi musicali, giochi di ruolo, giochi tra pari, e accompagnando le canzoni per bambini a giochi e attività di movimento.

Attività al servizio della comunità o service learning

In diverse parti del mondo all'interno dei progetti indirizzati all'educazione morale dei bambini vengono proposte esperienze pratiche al servizio della comunità.

Un esempio di questi progetti consiste nel recarsi presso case di riposo per assistere e/o intrattenere con canti/giochi gli anziani ospiti delle strutture. Oppure i bambini più grandi possono recarsi dai bambini più piccoli ed aiutarli nel momento del pranzo per l'apparecchiatura e/o sparecchiatura..ecc.

Altre esperienze al servizio della comunità possono consistere nel coinvolgimento di bambini, famiglie e insegnanti nella manutenzione, pulizia e abbellimento degli edifici scolastici o parchi pubblici (Lewis, Robinson, Hayes, 2011).

Vi sono evidenze che mostrano quanto la crescita morale all'interno di queste esperienze sia strettamente correlata alla possibilità successiva data ai bambini di discutere e riflettere sui temi etici incontrati. Un gruppo di bambini tra i 5 e i 7 anni coinvolto all'interno di un centro estivo in esperienze di servizio seguite da discussioni e confronti di gruppo ha evidenziato una sensibile crescita morale rilevata attraverso la strutturazione del concetto di giustizia distributiva consolidatosi in seguito alle esperienze vissute (Bredemeier et al., 1986).

Modalità implicite o indirette di educazione etica

All'interno di questi metodi è possibile annoverare il processo di definizione e di applicazione delle regole scolastiche, il ruolo dell'insegnante e altre pratiche come la gestione dei rituali di transizione da un'attività all'altra.

Modalità di definizione e applicazione delle regole scolastiche

Sebbene in letteratura e nel mondo della ricerca spesso le regole scolastiche sono associate all'organizzazione dei contesti formativi e al tema della disciplina e del controllo dei gruppi, alcuni studi le riconoscono come una parte essenziale dell'educazione morale in scuola (Jackson et al., 1993; Powney et al., 1995). Come sottolineato da Boostrom (1991), "attraverso il rispetto delle regole gli studenti non solo sono invitati ad adottare certi comportamenti nel breve periodo, ma entrano a far parte di un modo di pensare a sé stessi e al mondo" (p. 198).

Juutinen e Viljamaa (2016), per esempio, hanno esaminato come i valori possono essere comunicati nella vita quotidiana di una scuola dell'infanzia attraverso l'utilizzo di uno strumento pedagogico come il 'tabellone del semaforo'. La luce verde indica ai bambini che è permesso giocare, la luce gialla indica che il tempo del gioco sta per terminare, la luce rossa segnala la fine del gioco e la necessità di riordinare.

Sebbene l'intento alla base del progetto sia disciplinare (mantenere l'ordine ed evitare il caos) la pratica narrativa attraverso il quale lo strumento viene proposto riconosce ai bambini un ruolo attivo e creativo nella negoziazione delle regole e dei valori.

All'interno di questo ambito, quindi, assume particolare rilevanza etica il processo attraverso il quale i bambini vengono coinvolti nella definizione delle regole.

La discussione delle regole può avvenire durante il 'circle time' oppure durante il 'consiglio di scuola'. Le ragioni che giustificano il coinvolgimento dei bambini nel processo di sviluppo della disciplina scolastica sono rintracciabili nelle seguenti opportunità d'apprendimento: comprendere la natura delle regole, sviluppare un ragionamento morale e comprendere i diritti e i doveri dei cittadini; promuovere una responsabilità personale in occasione di ingiustizie od azioni scorrette; contribuire alla costruzione comunitaria dell'identità della scuola. È inoltre noto che i bambini che hanno partecipato alla negoziazione delle regole sono successivamente maggiormente disposti a seguirle e a non infrangerle.

L'analisi svolta da Thornberg (2016) sulle regole presenti all'interno di due scuole dell'infanzia e sei classi di scuola primaria in Svezia ha portato all'identificazione di 5 categorie di regole e 3 strategie di intervento utilizzate dalle insegnanti.

Le regole incontrate sono state raggruppate nelle seguenti categorie: regole relazionali che indicano come essere e come comportarsi in relazione alle altre persone (es. non fare male ai compagni), le regole scolastiche che hanno lo scopo di ordinare e mantenere le attività tipiche scolastiche (es. rispettare la fila), le regole protettive relative alla salute e alla sicurezza (non correre in corridoio), le regole personali che sottolineano alcuni buoni comportamenti (es. rifletti prima di parlare), ed infine le regole relative all'etichetta che si riferiscono a quei costumi e tradizioni che è bene osservare in certi contesti (es. non si gira nudi in classe). Le insegnanti nel loro lavoro con le regole mostrano di mettere in atto le seguenti principali strategie: *l'affermazione e il richiamo delle regole*, soprattutto in casi di infrazione, è la strategia più utilizzata, *la spiegazione*, che viene utilizzata per esplicitare le ragioni che hanno portato alla definizione delle regole, e *la negoziazione*, che si riferisce a quelle modalità attraverso le quali viene proposto uno spazio di definizione condivisa delle regole. Il dominio riscontrato delle modalità assertive proposte dalle insegnanti nello studio viene ricondotto ad un approccio tradizionale-trasmissivo dell'educazione morale e alla necessità di un maggior atteggiamento riflessivo del corpo docente sul valore e sull'utilizzo di tali pratiche.

La figura dell'insegnante

Il modello etico testimoniato dal comportamento degli insegnanti costituisce il fondamento per un buon progetto di educazione morale (Pearson & Nicholson, 2000). Questo è reso evidente anche dalle ricerche svolte in altri ambiti: l'influenza primaria sul senso etico di coloro che entrano a far parte di una professione lavorativa (come ad esempio i medici) è costituita dal comportamento etico dei professionisti che li hanno formati (Pellegrino 1989). Robert Coles nel libro "The moral intelligence of children" ammette di avere imparato, attraverso l'esempio etico del suo professore di medicina, la stessa modalità attraverso la quale noi possiamo aiutare i bambini a sviluppare la loro intelligenza morale: rendendoli testimoni del nostro comportamento.

“Il bambino è un testimone; il bambino cerca continuamente dei segni che gli mostrano come dovrebbe vivere e li trova in abbondanza nel modo in cui i genitori e gli insegnanti vivono le loro vite, facendo delle scelte, mostrando

attraverso le azioni i loro desideri e valori e facendo questo dicendo molto di più ai loro giovani osservatori di quello che noi mai potremmo pensare” (Coles, 1997. p. 5).

Secondo DeRoche e Williams (2001) l’imitazione dell’insegnante rappresenta il più potente di tutti i fattori che influenzano la ‘character education’. Se si verifica una distanza tra ciò che l’insegnante afferma con le parole e ciò che agisce attraverso i suoi comportamenti, i bambini ignoreranno la maggior parte delle parole ascoltate interrompendo il processo di insegnamento-apprendimento.

A partire da queste considerazioni la ricerca di Narinasamy e Logeswaran (2015), ha approfondito il ruolo del comportamento di cura degli insegnanti nell’educazione morale dei bambini. Lo studio di caso proposto si è basato su una serie di interviste ed osservazioni rivolte ad una insegnante e ai suoi studenti in Malesia. I risultati hanno evidenziato alcuni aspetti mostrati dall’insegnante e valutati efficaci nell’educazione morale degli studenti: l’empatia, la capacità di prendersi cura, la capacità di valorizzare/elogiare, la pazienza e l’ascolto. I loro studi suggeriscono che i processi di insegnamento e apprendimento, nell’ambito dell’educazione morale ma non solo, vengono sostenuti e implementati dalle azioni di cura messe in atto dagli insegnanti all’interno della classe.

I rituali di transizione

Un interessante studio svolto nella Carolina del Nord (McCadden, 1997) attraverso il metodo dell’osservazione partecipante, ha messo in rilievo come i riti di passaggio da casa a scuola messi in atto in una scuola dell’infanzia sono pratiche attraverso le quali viene costruita l’identità morale del ruolo dello studente e viene rafforzato l’attaccamento dei bambini a tale ruolo. L’autore risignifica questi atti educativi come veri e propri atti morali, che indicano ai bambini come diventare “buoni studenti”.

Riti transizionali diffusi come ad esempio il mettersi in fila e ‘fare il trenino’ per uscire dall’aula, l’utilizzo di canzoni come introduzione o conclusione di un’attività, trasmettono precise indicazioni morali su ciò che è bene fare e su come comportarsi all’interno del contesto scolastico. I bambini attraverso tali rituali vanno apprendendo per esempio che possono colorare solo in certi momenti e solo con certi strumenti indicati da un’autorità esterna.

I rituali proposti all’interno dell’attività quotidiana possono quindi essere letti come dispositivi pedagogici che introducono i bambini all’interno di ruoli sociali e portano

alla costruzione di una loro identità morale, cioè all'interiorizzazione di un insieme di norme e valori (McCadden, 1997). L'acquisizione di una consapevolezza circa il loro valore etico può aiutare l'insegnante a svolgere un ruolo maggiormente riflessivo nella loro costruzione.

Principi generali per l'efficacia delle pratiche di educazione morale

Berkowitz e Bier (2004), attraverso la revisione delle ricerche scientifiche realizzate nel campo dell'educazione del carattere in ambito scolastico hanno messo in luce le caratteristiche/attenzioni rispettate da quei progetti che si sono rivelati maggiormente efficaci.

Appare particolarmente utile, nell'ambito di uno studio sull'educazione all'etica nella scuola dell'infanzia, descrivere tali principi generali che possono guidare gli studiosi, i pratici e i decisori politici nei percorsi di progettazione e valutazione di iniziative di educazione morale.

Nello studio citato i fattori che rendono le iniziative di educazione morale maggiormente efficaci risultano i seguenti:

- qualità nella realizzazione del progetto: uno dei principali fattori critici riscontrati nei progetti di educazione del carattere è l'accuratezza con la quale vengono svolti. Progetti efficaci di educazione morale richiedono di essere realizzati con precisione (Solomon e altri, 2001);

- approcci olistici e sfaccettati: tra i progetti di educazione morale risultati maggiormente efficaci si trovano quelle iniziative che sono state capaci di includere al proprio interno diverse componenti come ad esempio la gestione della classe, elementi curricolari, la formazione delle competenze sociali, il coinvolgimento dei genitori, e aspetti di riforma della scuola;

- la vicinanza emotiva dei bambini alla loro classe/scuola: è stato dimostrato che dall'ambito prescolare fino ad arrivare a tutti gli ordini scolastici superiori l'attaccamento emotivo dei bambini alla loro classe costituisce un fattore critico che influenza l'efficacia dell'educazione del carattere. Nella scuola dell'infanzia, Howes and Ritchie (2002), attraverso una serie di studi, hanno dimostrato che i bambini che interagivano in modo maggiormente positivo e mostravano un attaccamento sicuro nei confronti dei loro insegnanti si rivelavano come quelli più positivi, socievoli,

coinvolti nei giochi sociali più complessi, più avanzati nelle attività cognitive e avevano dimostrato maggiori capacità di recupero personale (resilienza).

-la presenza di una leadership informata e coinvolta: la dirigenza della scuola svolge un ruolo centrale nel successo o fallimento delle iniziative di educazione morale. Tali progetti richiedono che coloro che svolgono le funzioni di coordinamento della scuola comprendano l'iniziativa, condividano le sue ragioni e il suo significato, si impegnino alla sua realizzazione ma soprattutto che cerchino di dare forma alla loro vita personale e professionale secondo gli stessi valori che vengono proposti agli studenti;

-l'integrazione dell'educazione morale all'interno del curriculum scolastico: l'educazione morale si configura sotto tutti gli aspetti come educazione di qualità e come tale contribuisce allo sviluppo di quelle competenze che le stesse ricerche confermano come centrali per il conseguimento del successo scolastico (Heckman, Kautz, 2012) come ad esempio la capacità di lavorare e collaborare con gli altri, la capacità di esprimere il proprio punto di vista, la capacità di confronto e senso critico e la capacità di instaurare relazioni improntate al rispetto e alla cura reciproca.

-il coinvolgimento dei genitori: per l'efficacia dei percorsi educativi le famiglie dovrebbero diventare a pieno titolo partner del progetto. I genitori possono essere coinvolti in differenti modalità: ad esempio una newsletter potrebbe comunicare con continuità le attività proposte, lasciando uno spazio per la voce dei genitori (Benninga et al., 2006);

-il modello di comportamento offerto dagli adulti: i genitori, il personale scolastico, e le persone della comunità d'appartenenza rappresentano con i loro comportamenti dei modelli di vita (e quindi anche di moralità) per i bambini. Poche ricerche sono state condotte su questo aspetto che viene però testimoniato da abbondanza di esperienze che connettono in modo significativo il comportamento degli insegnanti con il senso morale dei bambini. All'interno di uno dei progetti esaminati un dirigente ha più volte ricordato come la via più facile per far sì che gli studenti cominciassero a pulire il cortile del giardino della scuola fosse stata che lui stesso avesse cominciato a farlo ogni giorno.

2.4 Riflessioni e connessioni con MelArete

Dopo la presentazione degli approcci e delle pratiche di educazione morale nei contesti prescolari documentati nella letteratura scientifica è possibile e opportuno condividere

alcune riflessioni di sintesi generale e identificare gli elementi di comunanza e differenza di tali approcci e pratiche con il progetto al centro del presente studio.

Una prima considerazione da cui partire nella riflessione è che non può non esserci un'educazione morale: in ogni scuola accade l'educazione morale, ciò che fa la differenza è la consapevolezza e l'intenzione con la quale questa avviene.

La riflessione sui valori e sull'educazione morale rischia di essere relegata all'interno del dominio del curriculum nascosto, dell'abitudine irriflessa (Gariboldi, 2007), con conseguente scarsa consapevolezza e controllo circa i riferimenti etici che i bambini comunque apprendono.

A partire dalla considerazione che ogni giorno e ogni momento all'interno del contesto prescolare i bambini costruiscono il loro senso etico in relazione a ciò che vivono all'interno delle relazioni significative che li coinvolgono, e che le proposte educative-didattiche e le parole e le azioni che l'insegnante ogni momento esprime veicolano in ogni momento riferimenti e messaggi morali, ogni scuola è chiamata a:

- divenire consapevole dell'influenza decisiva svolta in un momento della vita in cui i bambini apprendono la visione etica e gli standard della moralità;
- assumersi la responsabilità di definire intenzionalmente una chiara visione e coerente strategia di educazione all'etica;
- coinvolgere tutto il personale in una formazione su tali tematiche;
- riferirsi ad un approccio olistico all'educazione all'etica che non può essere relegata all'insegnamento diretto di valori e riferimenti morali;

La responsabilità etica della scuola rimette inequivocabilmente al centro della questione educativa la figura dell'insegnante. Gli insegnanti sono chiamati a svolgere un ruolo centrale nell'educazione etica dei bambini ma spesso gli studi e le considerazioni espresse in questo studio non fanno parte del patrimonio di conoscenze in possesso degli insegnanti, che, come evidenziano diverse ricerche sviluppate in ambito europeo non si sentono attrezzati per farlo in modo adeguato (Osguthorpe e Sanger 2013).

In un'indagine svolta in Svezia pochissimi professori descrivono spazi didattici all'interno dei corsi di formazione dei futuri insegnanti dedicati all'approfondimento dell'educazione etica (Franberg 2004). Questa sorta di 'vacuum etico' nella formazione degli insegnanti (Osguthorpe e Sanger 2013) potrebbe spiegare anche la carenza di un linguaggio professionale nell'ambito dell'educazione ai valori riscontrato in una ricerca

azione sviluppatasi all'interno di scuole dell'infanzia dell'Islanda (Sigurdardottir e Einarsdottir 2016). In questa esperienza le insegnanti si mostravano molto in difficoltà a definire il concetto di valori e il loro punto di vista su questi aspetti.

Queste considerazioni richiamano l'attenzione di ciascuno sulla necessità di dedicare e difendere spazi e tempi personali e collettivi in cui mettere al centro l'educazione all'etica, le visioni personali del 'bene', dei 'valori' che guidano la prassi quotidiana all'interno dei contesti scolastici e attraverso la quale essi vengono veicolati ai bambini. Tutto ciò nella consapevolezza che l'educazione etica in quanto educazione non può ridursi a tecnica o strategie da mettere in campo in modo acritico ma consiste in una proposta di buone esperienze che si rivolgono a persone originali e irripetibili, alla libertà sempre nuova e imprevedibile dei bambini.

In tutti gli ambiti educativi, inclusa l'educazione etica, noi facciamo un errore se pensiamo che un particolare insieme di contenuti o una particolare strategia didattica o una particolare disposizione degli studenti e dello spazio possa garantirci il risultato desiderato. La risposta è più difficile e più semplice al tempo stesso: noi, genitori e insegnanti, dobbiamo vivere con i nostri bambini, parlare loro, ascoltarli, compiacerci della loro compagnia e mostrare loro attraverso ciò che facciamo e le nostre parole che è possibile vivere con riconoscenza con le altre persone. Anche se facciamo tutto questo non abbiamo garanzie che i nostri figli diverranno buone persone. Nonostante ciò dobbiamo fare il nostro meglio e continuare a stare in una relazione di cura e di fiducia con i nostri bambini. (Nel Noddings, 1994)

La specificità del progetto MelArete all'interno del panorama sopra esposto trova sia elementi di comunanza e sia elementi di differenza (Mortari & Ubbiali, 2017).

Rispetto agli approcci presenti soprattutto nel panorama americano, quali la moral education e la character education, MelArete si distingue dalle proposte di moral education perché, pur insistendo sul lavoro critico della ragione nell'analizzare e comprendere pensieri, affetti ed effetti in gioco nelle azioni orientate al bene, non riduce l'etica a una questione di mero ragionamento separato dalla vita vissuta in prima persona, ricordando che la virtù ha a che fare con l'agire buono; come la character education, insiste sulla formazione di un modo d'essere della persona che sia orientato all'agire bene, senza però ridursi a una mera socializzazione o introduzione dentro i codici morali di una comunità.

Come la values education anche MelArete riconosce come primaria urgenza l'attenzione ai valori che guidano le vite delle persone, ma preferisce parlare di virtù, perché il concetto di valore rimane astratto, teorico e declinabile anche in senso

negativo e inoltre spesso tale approccio è riconducibile ancora a pratiche di modellizzazione e socializzazione morale dei bambini.

All'interno di MelArete vengono quindi compresi elementi caratteristici del moral reasoning quali la centralità assunta dal ragionare insieme sulle cose degne di valore, elementi caratteristici della character education, quale l'importanza assegnata all'esperienza come ambito dell'azione etica, e alla values education come l'attenzione ai valori positivi all'interno dei contesti educativi.

Oltre però a tali aspetti i riferimenti teorici di MelArete riconoscono un posto centrale all'etica della cura così come presentata dai suoi maggiori teorici (Mayeroff, 1971; Noddings, 1984; Held, 2006; Kittay, 1999; Tronto, 2006). L'essenza dell'etica della cura è data dal cercare il bene dell'altro e la specificità quindi di questa prospettiva etica consiste nel facilitare l'altro a dare forma alla sua umanità. Dunque, prendendo a riferimento l'etica della cura, l'approccio di Ricoeur, l'etica delle virtù di Aristotele e il metodo dialogico socratico, MelArete si propone come un approccio nuovo all'educazione etica: il nome stesso nasce proprio dalla fusione tra le due parole greche che indicano le direzionalità fondative del progetto, ossia melete (cura) e arete (virtù). Alla base di questo progetto c'è una domanda dal carattere squisitamente pedagogico: come orientare le persone a prestare attenzione alle virtù e a riflettere sul valore che esse possono assumere al fine di realizzare una buona qualità della vita?

Per cercare di rispondere a tale domanda MelArete propone attività a misura di bambino per educare all'etica (alla ricerca aperta del bene) delle virtù (puntando sull'azione finalizzata al bene, ma continuamente posta sotto l'esame critico della ragione), all'interno del quadro della filosofia della cura (dove il bene dell'altro è cercato insieme al proprio). Situandosi all'interno delle pratiche esplicite e dirette di educazione etica MelArete propone in particolare attività che facilitano il pensare per storie, il ragionare insieme, il riflettere sull'esperienza, e il riflettere e giocare.

Rispetto alle pratiche etiche utilizzate all'interno di contesti prescolari e descritte all'interno della letteratura scientifica MelArete si pone in continuità per quanto riguarda l'utilizzo di storie, dei dilemmi etici, e delle conversazioni, mentre si differenzia per l'importanza che in essa viene assegnata alla riflessione sull'esperienza per promuovere il "pensare a quel che si fa".

Attraverso l'elaborazione di una sorta di diario esperienziale i bambini sono invitati a descrivere e nominare utilizzando il linguaggio grafico e la narrazione orale le esperienze virtuose delle quali hanno fatto esperienza nella giornata.

Aiutare i bambini a lasciare traccia di queste azioni mettendole in parola permette di passare dal piano del mero vissuto al piano dell'esperienza, cioè un vissuto accompagnato dalla riflessione, unica condizione per un autentico apprendimento.

L'utilizzo di diverse attività permette inoltre l'intercettazione dei diversi stili di apprendimento dei bambini e la possibilità di coinvolgere in modo olistico le diverse dimensioni di crescita della persona.

CAP. 3

IL DIALOGO SOCRATICO COME PRATICA EDUCATIVA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: UNA REVISIONE SISTEMATICA E SINTESI NARRATIVA

“Una vita non esaminata non vale la pena d'essere vissuta” Socrate

3.1 La domanda di revisione

L'idea di educazione su cui si fonda il progetto MelArete si ispira a quella che Platone disegna nella Repubblica, dove si parla di conversione dell'anima alla ricerca del sapere sul bene (517c-d). L'educazione secondo tale concezione non è intesa avere la forma del mettere nella mente idee già strutturate di cosa sia il bene da cercare per autenticare l'esistenza, ma come pratica tesa a coltivare quelle capacità e quelle disposizioni cognitive necessarie a tenere la mente in una continua ricerca del sapere essenziale alla vita (Repubblica 521 c-d).

L'educazione etica in tale cornice viene a configurarsi come “coltivazione della chiarezza del pensiero e con essa all'attenzione pura rispetto all'oggetto da pensare” (Mortari, 2019 p.104)

Nella prospettiva del paradigma socratico-aristotelico assunto come riferimento, il progetto MelArete individua quindi come centrali all'interno del percorso formativo proposto quelle attività che facilitano il ragionare insieme sulle virtù alla luce delle idee di cura e di bene. Queste attività non intendono proporre le virtù come oggetti da insegnare, contenuti già formulati, ma come questioni di significato essenziali a cui dedicare attenzione. Risulta essenziale proporre in classe esperienze che orientano a esplicitare il significato che assegniamo alle parole che indicano le virtù poiché dal significato assegnato dipende la qualità della valutazione che informa le decisioni riguardo al proprio agire (Nussbaum 2001). Il metodo che fa da riferimento per promuovere il ragionare insieme è quello socratico, la cui caratteristica essenziale è di problematizzare il pensiero dell'interlocutore per sviluppare la disposizione a pensare i propri pensieri e, costruendo una postura riflessiva e critica, ad apprendere a pensare da sé.

Il metodo socratico costituisce una pratica cognitiva essenziale per apprendere a coltivare un pensiero vivo poiché risponde all'intenzione di problematizzare i contenuti cognitivi, sollevando questioni che mettono in discussione i significati che usiamo quasi automaticamente. (Mortari, 2019 p. 106)

Nella sua definizione socratica il metodo maieutico ha come oggetto domande eidetiche, cioè quelle che guidano alla ricerca dell'essenza di una cosa.

Nel progetto MelArete le questioni eidetiche hanno come oggetto le virtù e le domande che vengono poste sono le seguenti: che cosa significa avere cura? Che cosa è il bene? Che cosa è una virtù? Che cosa è il coraggio? Che cosa è la generosità? Che cosa è il rispetto? Che cosa è la giustizia?

Le conversazioni socratiche con i bambini rappresentano il cuore del progetto realizzato e come tali sono state oggetto di questioni teoretiche e metodologiche.

Se dal punto di vista della ricerca scientifica è ormai consolidato da una parte il riconoscimento (anche se non sempre diffuso e condiviso tra i pratici) di una competenza 'filosofica' naturale presente nei bambini più piccoli (G. Matthews, 1980; Coles, 1997; Lipman, 2003; Murrin, 2000; Kennedy, 2012) e dall'altra del valore del 'dialogo con gli altri' come motore di sviluppo del pensiero e del ragionamento, mezzo attraverso il quale i bambini interpretano e danno senso all'esperienza e al mondo (Vygotskij, 1934; Lumbelli, 1981; Bruner, 1996; Pontecorvo et al., 2004), si constata un vuoto di conoscenze circa le modalità e gli effetti dell'utilizzo di una specifica modalità di dialogo quale è quello socratico all'interno dei contesti educativi-scolastici (Knezic et al., 2010).

Ci si è quindi chiesti:

-quale forma può assumere il dialogo socratico in questi contesti? Quali accortezze mettere in campo?

-quale posizione il ricercatore e le insegnanti sono chiamate ad assumere per facilitare l'espressione dei pensieri e lo sviluppo di un pensiero critico-riflessivo?

A partire quindi dalla considerazione circa la centralità del metodo socratico all'interno del percorso oggetto di questo studio è quindi risultato necessario capire:

- come tale metodo prende forma all'interno dei contesti educativi-scolastici con particolare attenzione a quelli rivolti all'infanzia;

-quali evidenze vengono riportate dalla letteratura scientifica circa il suo utilizzo in tali ambiti;

A tale scopo è stata realizzata una revisione sistematica e sintesi narrativa delle evidenze documentate nella letteratura scientifica circa l'utilizzo e l'efficacia del dialogo socratico nei contesti educativi rivolti alla fascia d'età 3-6anni.

3.2 La metodologia e fasi della ricerca

La revisione sistematica della letteratura si riferisce a quel processo di ricerca attraverso il quale viene passato in rassegna e vagliato un corpus di affermazioni derivanti dalla letteratura scientifica rispetto ad un preciso ambito di interesse. Attraverso tale processo vengono identificate, selezionate e comunicate in modo aggregato le evidenze pertinenti ad uno specifico tema.

Secondo la definizione fornita dalla Cochrane Collaboration “la revisione sistematica, a partire da un quesito formulato in modo chiaro, utilizza metodi espliciti e sistematici per identificare, selezionare e valutare criticamente la ricerca rilevante” (Moher D, Liberati A, et al., 2015).

Con l'affrontare la revisione “sistematica” ci inseriamo in quella che Pope, Mays e Popay (2007) chiamano “seconda e terza generazione” di revisioni della letteratura, che segue i principi della revisione sistematica propriamente detta.

Tali principi possono essere riassunti nei seguenti:

- pre-pianificazione del processo di revisione, ovvero predisposizione di un protocollo (review protocol);
- una ricerca comprensiva della letteratura utilizzando una strategia predefinita;
- una valutazione critica della qualità metodologica degli studi;
- la definizione trasparente dei criteri di inclusione e di esclusione;
- l'esplicitazione delle modalità di estrazione dei dati (data extraction);
- la dichiarazione del metodo di sintesi.

Mentre la revisione sistematica è divenuta una convenzione per le comunità scientifiche che adottano metodologie quantitative e confermative, all'interno dello studio presentato essa viene utilizzata come modalità di rassegna di studi teoretici ed empirici di tipo qualitativo.

Tale scelta di campo è orientata dall'oggetto di studio che ci si propone di indagare: l'utilizzo e l'efficacia di una pratica educativa (il dialogo socratico) all'interno di contesti scolastici. Questo oggetto di studio, il mondo dell'educazione, dove i protagonisti sono le persone con le loro relazioni e i loro vissuti, non è circoscrivibile e indagabile

attraverso un approccio quantitativo che sarebbe inevitabilmente riduttivo e richiede invece percorsi più rispettosi della problematicità intrinseca al vissuto umano che si intende indagare (Mortari, 2007).

Riprendendo le fasi del processo indicate da Pope, Mays e Popay (2007) descriviamo di seguito le fasi attraverso le quali si è sviluppato il processo di revisione oggetto del presente studio.

Il processo di revisione è stato pianificato attraverso la predisposizione di un protocollo (Fig. 1) redatto secondo lo schema proposto da PROSPERO (international prospective register of systematic reviews) sintetizzato e adattato all'ambito educativo (Prospero nasce infatti in ambito sanitario) avendo cura di mantenere le voci principali.

PROTOCOLLO PER UNA REVISIONE SISTEMATICA E METAMETODO

Pensare in profondità. Strategie e benefici dell'utilizzo del dialogo socratico nella scuola dell'infanzia

Review Question/domanda di revisione
Come viene utilizzato il dialogo socratico in scuola con i bambini più piccoli (età compresa tra i 3 e i 6 anni d'età)? Quali strategie risultano più efficaci? Quali i benefici riscontrati rispetto allo sviluppo dei bambini?

Searches /strategie di ricerca

Tipologie di fonti individuate: data base elettronici selezionati in quanto appartenenti all'ambito disciplinare coinvolto dalla domanda di revisione (settore pedagogico, psicologico e filosofico): Eric, Academic Research Premier, Scopus, Web of Science; il collettore di database dell'Università di Verona per la ricerca bibliografica integrata (Universe); solo per check; motori di ricerca generici come Google Scholar; la ricerca a mano o *Handsearching of key journals* nelle riviste autorevoli nel campo considerato (*Journal of Moral Education, Journal of Philosophy of Education, Research Papers in Education, Childhood Education, Childhood and Philosophy*).

Parole chiave/stringhe utilizzate nei campi di ricerca:

L'identificazione dei termini attraverso cui operare la ricerca degli articoli scientifici nelle fonti selezionate privilegia il riferimento alla metodologia: "socratic dialogue" or "socratic questioning" or "socratic seminar" or "socratic method" or "socratic circle"); e il contesto educativo nel quale viene praticata ("preschool" or "childhood" or "early childhood education" or "kindergarten" or "nursery") con l'attenzione di tenere in considerazione le differenti terminologie in uso.

Type of study to be included/criteri di inclusione
Vengono inclusi nell'analisi studi che si rivolgono a bambini nella fascia d'età 3-6 anni all'interno di contesti scolastici.
Si privilegiano studi di tipo qualitativo. Intendiamo analizzare sia ricerche di carattere teorico come analisi bibliografiche sul tema specifico o revisioni sistematiche, sia ricerche di carattere empirico perché lo scopo euristico è duplice: far emergere le modalità attraverso cui il dialogo socratico viene attuato con bambini piccoli ed evidenziare gli esiti emersi dall'applicazione di tale metodologia.
La ricerca viene limitata alle pubblicazioni in lingua italiana e inglese. IN fase iniziale è stato scelto di non restringere la ricerca ad un periodo temporale limitato.

Figura 1 Schema adottato per la pianificazione del Protocollo di revisione

All'interno del protocollo è stata definita la seguente domanda generativa della revisione: come viene utilizzato il dialogo socratico in scuola con i bambini più piccoli

(età compresa tra i 3 e i 6 anni d'età)? Quali strategie risultano più efficaci? Quali i benefici riscontrati rispetto allo sviluppo dei bambini?

La ricerca bibliografica di articoli scientifici sull'utilizzo del Dialogo Socratico (DS) con bambini dai 3 ai 6 anni è stata condotta, senza restrizioni relative al periodo temporale di pubblicazione degli articoli, all'interno dei seguenti 5 database elettronici selezionati in quanto appartenenti all'ambito disciplinare coinvolto dalla domanda di revisione (settore pedagogico, psicologico e filosofico): Eric, Academic Search Premier, Philosophers Index, Scopus, Web of Science Core Collection. Una ricerca generica è inoltre stata condotta attraverso motori di ricerca come Google Scholar, Research Gate, e il collettore di database dell'Università di Verona per la ricerca bibliografica integrata (Universe). È stata inoltre condotta una ricerca a mano o *Handsearching of key journals* nelle seguenti riviste autorevoli nel campo considerato: *Journal of Moral Education, Journal of Philosophy of Education, Research Papers in Education, Childhood Education, Childhood and Philosophy*.

L'identificazione dei termini attraverso cui operare la ricerca degli articoli scientifici nelle fonti selezionate ha privilegiato il riferimento alla metodologia: "socratic dialogue" or "socratic questioning" or "socratic seminar" or "socratic method" or "socratic circle", e il contesto educativo nel quale viene praticata; "preschool" or "childhood" or "early childhood education" or "kindergarten" or "nursery", con l'intenzione di comprendere i differenti termini in uso nei paesi per riferirsi al metodo socratico e ai contesti educativi rivolti ai bambini dai 3 ai 6 anni. Vengono inclusi nell'analisi studi che si rivolgono a bambini nella fascia d'età 3-6 anni all'interno di contesti scolastici.

Si intendono analizzare sia ricerche di carattere teorico come analisi bibliografiche sul tema specifico o revisioni sistematiche, sia ricerche di carattere empirico perché lo scopo euristico è duplice: far emergere le modalità attraverso cui il dialogo socratico viene attuato con bambini piccoli ed evidenziare gli esiti emersi dall'applicazione di tale metodologia.

La ricerca viene limitata alle pubblicazioni in lingua italiana e inglese. È stato scelto di non restringere la ricerca ad un periodo temporale limitato.

Attraverso la ricerca sopra descritta sono stati ritrovati in totale 681 articoli (vedi sintesi tabella successiva).

DATA BASE	STRINGHE di ricerca	RISULTATI-10/03/2019
Eric	Socratic*	363
Academic search Premiere + Philosophers Index	Socratic*	134
Scopus	Socratic* AND child*	54
Web of Science core collection	Socratic*	102
Motori di ricerca generici e riviste di settore	Socratic Dialogue Kindergarten Children	28
TOT.		681

Tutti i titoli degli articoli risultanti da tale ricerca con relativa indicazione degli autori sono stati inseriti in una tabella Excel che ha permesso di identificare e rimuovere manualmente i doppi (n = 31).

Si è quindi passati alla rassegna dei 650 articoli rimasti attraverso lo screening dei titoli e degli abstract. Gli articoli dovevano rispettare i seguenti criteri: studi in italiano o in inglese rivolti a bambini dai 3 ai 6 anni in ambito scolastico. 20 articoli sono stati esclusi per l'utilizzo di una lingua differente dall'italiano e dall'inglese (francese, spagnolo e tedesco). Ulteriori 565 articoli non sono stati considerati eleggibili perchè non riferiti all'ambito educativo-scolastico. Tra questi si segnala la presenza di diversi studi relativi all'applicazione del dialogo socratico nell'ambito medico, nei corsi di legge, in contesti sportivi, nei corsi di finanza etica o di leadership.

I full-texts dei 65 articoli rimasti sono stati letti e valutati, con la successiva esclusione di ulteriori 38 a causa della loro incoerenza con i criteri di eleggibilità sopra esposti .

Al termine del processo sono stati quindi selezionati 27 articoli: 23 studi teoretici e 4 studi empirici. Attraverso il diagramma di flusso PRISMA (The Preferred Reporting Items for Systematic Reviews) sono state documentate tutte le fasi della ricerca bibliografica descritta (Figura 2).

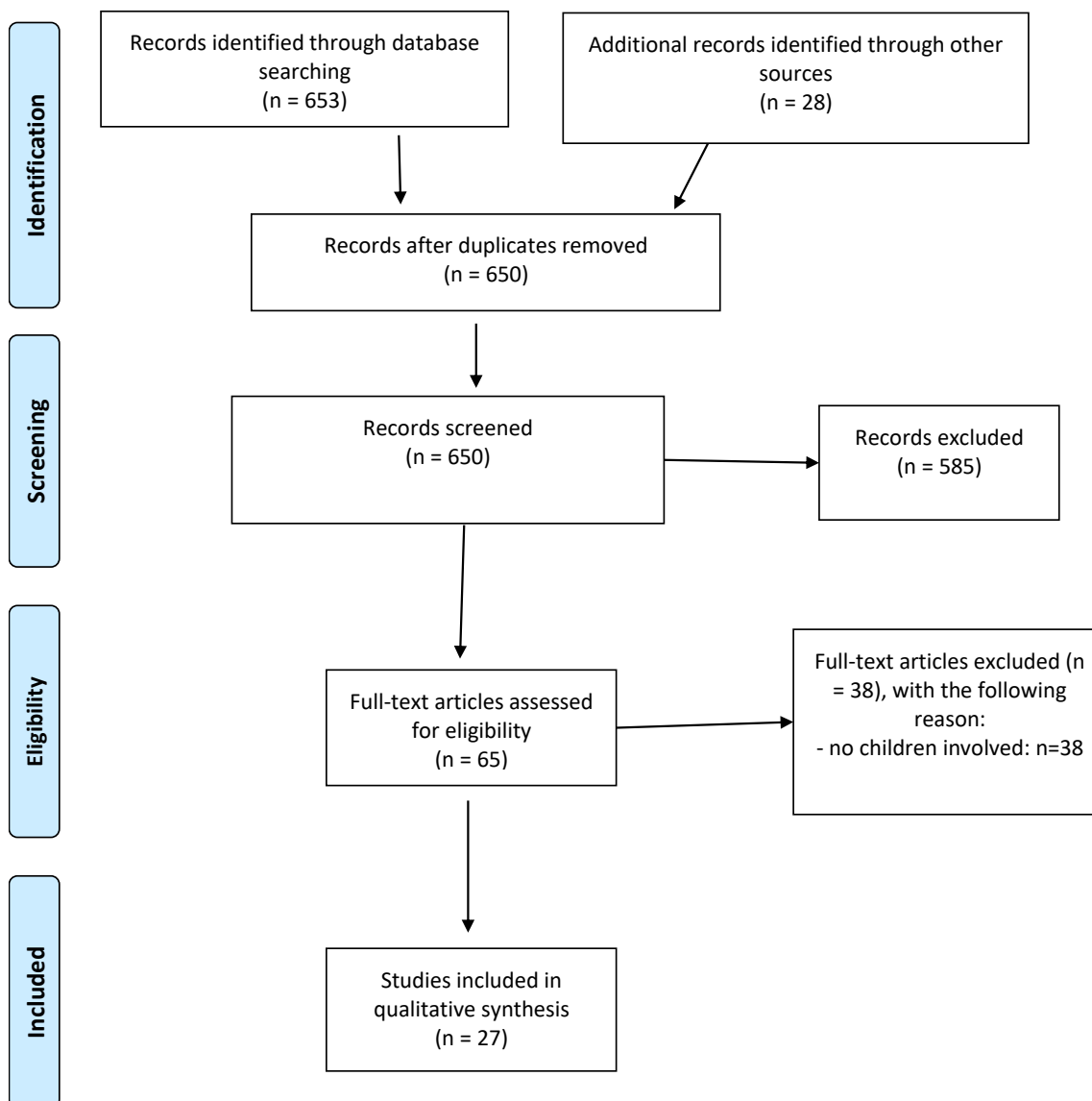


Figure 2. Diagramma di flusso relative agli step della revisione sistematica

Le principali caratteristiche degli studi selezionati alla fine del processo di revisione sono riportate nella Tabella 2 (articoli teorici) e Tabella 3 (articoli empirici). Tra gli studi empirici due sono stati condotti attraverso una ricerca di tipo osservativo, uno attraverso un disegno quasi-sperimentale e l'ultimo riguarda un disegno di ricerca sperimentale che include un post-test ripetuto a distanza di tempo. Non è stata condotta un'analisi critica della qualità metodologica degli studi empirici perché considerata non rilevante ai fini dello scopo dello studio. Ogni articolo incluso nella revisione è stato quindi analizzato estraendo tutti gli elementi utili al fine di rispondere alla domanda della revisione (data extraction). Anche in questo caso sono state create

due tabelle, una per gli articoli teoretici ed una per gli articoli empirici. La tabella degli articoli teoretici prevede le seguenti voci: autori, data, paese, nome rivista e ambito disciplinare di riferimento, titolo articolo e obiettivi dello studio, definizione di dialogo socratico e riferimenti teorici, principali esiti dell'indagine teoretica.

La tabella per l'analisi degli articoli empirici prevede le seguenti ulteriori voci: campione coinvolto, strategie di raccolta e analisi dei dati, risultati e conclusioni. Come ultimo step è stata creata un'ulteriore tabella per l'analisi tematica dei contenuti principali emersi all'interno di tutti gli articoli per identificare tematiche trasversali.

Tabella 2-Caratteristiche degli studi teoretici

AUTORI ANNI PAESE	RIVISTA SETTORE SCIENTIFICO	TITOLO ARTICOLO	OBIETTIVI
Altorf, H. M. (2019) UK	ARTS AND HUMANITIES IN HIGHER EDUCATION EDUCATION	<i>DIALOGUE AND DISCUSSION: REFLECTIONS ON A SOCRATIC METHOD.</i>	-Present the Socratic dialogues in the Nelson– Heckmann tradition and its capacity to create a sense of belonging or community among participants. -Argument that Socratic dialogue offers an alternative to more prominent forms of conversation, which it is called ‘discussion’ and ‘discourse of uncritical acceptance’.
Biondi, C.-A. (2008) USA	TEACHING PHILOSOPHY PHILOSOPHY	<i>SOCRATIC TEACHING: BEYOND “THE PAPER CHASE.”</i>	-Argue that the most crucial dimension of Socrate’s pedagogy is the function of the educator as an exemplar or role model.
Duytschaever I., & Conradie, P. (2016) Belgium	IN <i>PROCEEDINGS</i> OF IDC 2016 - THE 15TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON	<i>PHILOSOPHY WITH CHILDREN: HELPING DESIGNERS COOPERATE WITH CHILDREN</i>	-Explore where and how a philosophy with children methodology can be adapted for design,

AUTORI ANNI PAESE	RIVISTA SETTORE SCIENTIFICO	TITOLO ARTICOLO	OBIETTIVI
	INTERACTION DESIGN AND CHILDREN		exploring themes such as Socratic Attitudes, wondering, and question types. -Build an interdisciplinary community of researchers, designers, and practitioners to share and discuss their work and experiences.
Linda Elder Richard Paul (1998). USA, California	THE CLEARING HOUSE. EDUCATION	<i>THE ROLE OF SOCRATIC QUESTIONING IN THINKING, TEACHING, AND LEARNING</i>	-Present the importance of Socratic questioning for develop the critical thinking.
Heckmann, G. (1989) Germany	IN "ENQUIRING MINDS. SOCRATIC DIALOGUE IN EDUCATION" NEISSEN S. EDUCATION	<i>SIX PEDAGOGICAL MEASURES AND SOCRATIC FACILITATION</i>	-Present six pedagogical measures to facilitate the Socratic Dialogue in the light of Nelson's theory.
Paul, R., & Elder, L. (2008) USA	JOURNAL OF DEVELOPMENTAL EDUCATION	<i>CRITICAL THINKING: THE ART OF SOCRATIC QUESTIONING, PART III.</i>	-Focus on the formal mechanics of Socratic questioning.

AUTORI ANNI PAESE	RIVISTA SETTORE SCIENTIFICO	TITOLO ARTICOLO	OBIETTIVI
California	EDUCATION		-Distinguish three general categories of Socratic questioning: spontaneous, exploratory, and focused.
Elkind, D. H., & Sweet, F. (1997).	EDUCATIONAL LEADERSHIP EDUCATION	<i>THE SOCRATIC APPROACH TO CHARACTER EDUCATION.</i>	-Present the Socratic method as a way to teach good character.
Fisher, R. (1995) UK	THINKING: THE JOURNAL OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN PHILOSOPHY	<i>SOCRATIC EDUCATION.</i>	-Explore the use of the Socratic method in promoting philosophical inquiry. -Outline two broad approaches: formal lessons in Socratic inquiry (in the European and in the American tradition), and an infusion approach to Socratic teaching across the curriculum.
Fisher, R. (2007). UK	EARLY CHILD DEVELOPMENT AND CARE	<i>DIALOGIC TEACHING: DEVELOPING THINKING AND METACOGNITION THROUGH PHILOSOPHICAL DISCUSSION.</i>	-Explore the important relationship between dialogue and cognitive and metacognitive development in young children. -Identify the characteristics of dialogue

AUTORI ANNI PAESE	RIVISTA SETTORE SCIENTIFICO	TITOLO ARTICOLO	OBIETTIVI
	EDUCATION		<p>for involving young children in talking to think through philosophical discussion.</p> <p>-Provide a theoretical context for kinds of metacognitive development that it defines as 'mecognition'.</p> <p>-Describe how the theory and practice of dialogue can be used to develop cognition and 'me-cognition' in young children.</p>
Fullam, J. (2015) USA	EDUCATIONAL THEORY EDUCATION	<i>"LISTEN THEN, OR, RATHER, ANSWER": CONTEMPORARY CHALLENGES TO SOCRATIC EDUCATION</i>	-Compare Rancière's critique of Socratic education to (1) adaptations of Socratic education that are documented in the educational literature, and (2) Socratic education as it is portrayed through the character of Socrates in Plato's Republic.
Glatthorn, A. A. (1968). USA OHIO	INSTITUTE FOR DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ACTIVITIES EDUCATION	<i>LEARNING IN THE SMALL GROUPS</i>	-Explain the importance of small groups as an educational innovation, -Identify the maieutic group as a typology of group that uses the Socratic method to determine

AUTORI ANNI PAESE	RIVISTA SETTORE SCIENTIFICO	TITOLO ARTICOLO	OBIETTIVI
			the answer to a question through the once and honest exchange of informed opinion.
Goldman, L. (1984). Kansas USA	EDUCATIONAL LEADERSHIP EDUCATION	<i>WARNING: THE SOCRATIC METHOD CAN BE DANGEROUS.</i>	-Describe the reasons why the socratic method is inappropriate for children because it teaches them to question adult authority before they have the necessary experience.
Götz, I. L. (1999)	PHILOSOPHY OF EDUCATION: PROCEEDINGS OF THE ANNUAL MEETING OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION SOCIETY PHILOSOPHY	<i>ON THE SOCRATIC METHOD.</i>	-Present briefly the three parts of Socrates' method, and explain why only the first part has been traditionally studied and its practice recommended to teachers.
Helterbran, V. R., & Strahler, B. R. (2013). PENNSYLVANIA USA	CHILDHOOD EDUCATION PHILOSOPHY	<i>CHILDREN AS GLOBAL CITIZENS: A SOCRATIC APPROACH TO TEACHING CHARACTER.</i>	-Describe a Socratic approach to developing global citizenship. - Highlight ways in which teachers can scaffold critical thinking skills among students.

AUTORI ANNI PAESE	RIVISTA SETTORE SCIENTIFICO	TITOLO ARTICOLO	OBIETTIVI
Kennedy, D. (2018).	TEACHING PHILOSOPHY PHILOSOPHY	<i>COMMUNITY OF PHILOSOPHICAL INQUIRY AND THE PLAY OF THE WORLD.</i>	-Identify the role of play in the design and function of Socratic dialogue as practiced in community of philosophical of inquiry (CPI) in classroom.
Liritano, M. (2018) Italia	CHILDHOOD AND PHILOSOPHY PHILOSOPHY	<i>DOING PHILOSOPHY WITH CHILDREN. AN UTOPLAN PATH FROM SOCRATES TO HANNAH ARENDT</i>	-Rethinking, through the analysis of Hannah Arendt's Socrat, of the sense and way of conceiving philosophy with children.
Knezic, D., Wubbels, T., Elbers, E., & Hajer, M. (2010). Netherlands	TEACHING AND TEACHER EDUCATION: AN INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH AND STUDIES EDUCATION	<i>THE SOCRATIC DIALOGUE AND TEACHER EDUCATION</i>	-Review of the literature and empirical research supports the claim that the Socratic Dialogue promotes student teachers' interpersonal sensitivity while stimulating conceptual understanding.

AUTORI ANNI PAESE	RIVISTA SETTORE SCIENTIFICO	TITOLO ARTICOLO	OBIETTIVI
			-Provide a new definition of the Socratic Dialogue and introduce the idea of common concept formation.
Marsal, E. (2014). GERMANY	ANALYTIC TEACHING AND PHILOSOPHICAL PRAXIS PHILOSOPHY	<i>SOCRATIC PHILOSOPHIZING WITH THE FIVE FINGER MODEL: THE THEORETICAL APPROACH OF EKKEHARD MARTENS</i>	-Present the Five Finger Model, a way of Socratic philosophizing, developed by Martens. history of philosophy.
McCall, Catherine (2007) Scotland	DIOTIME, REVUE INTERNATIONALE DE DIDACTIQUE DE LA PHILOSOPHIE PHILOSOPHY	<i>SOCRATES FOR SIX YEARS OLD: THEORY AND PRACTICES.</i>	-Describe the origin and development of Philosophical Inquiry and compare and contrast this (McCall) method of PI with Lipman's Philosophy for Children method and Nelson's Socratic Method.
Nelson, L. (1980) Germany	THINKING: THE JOURNAL OF PHILOSOPHY FOR CHILDREN	<i>THE SOCRATIC METHOD</i>	-Describe the way to use the Socratic Method in educational context.

AUTORI ANNI PAESE	RIVISTA SETTORE SCIENTIFICO	TITOLO ARTICOLO	OBIETTIVI
	PHILOSOPHY		
Pekarsky, D. (1994).	JOURNAL OF MORAL EDUCATION EDUCATION	<i>SOCRATIC TEACHING: A CRITICAL ASSESSMENT.</i>	-Scrutinise "Socratic teaching", with special attention to the alleged desirability of the purposes that typically animate it.
Portelli, J. P. (1990). Canada	METAPHILOSOPHY PHILOSOPHY	<i>THE SOCRATIC METHOD AND PHILOSOPHY FOR CHILDREN.</i>	-Examine the nature of the Socratic Method -Explore some of the implications of following the Socratic Method in doing philosophy.
Rembert, R. B. (1995). Netherlands	INTERNATIONAL REVIEW OF EDUCATION EDUCATION	<i>SOCRATES, DISCUSSION AND MORAL EDUCATION.</i>	-Suggest how the Socratic concept of dialogue might be used in moral education today.s,

Tabella 3-Caratteristiche degli studi empirici

AUTORI ANNO PAESE	RIVISTA, ARGOMENTO RIVISTA	TITOLO ARTICOLO E OBIETTIVI	CAMPIONE	STRATEGIA DI RACCOLTA e ANALISI DEI DATI	PRINCIPALI RISULTATI
Erik Kenyon & Diane Terorde- Doyle (2017) USA	ANALYTIC TEACHING AND PHILOSOPHICAL PRAXIS PHILOSOPHY	ART & DIALOGUE: AN EXPERIMENT IN PRE-K PHILOSOPHY We propose teaching children philosophy as early as possible. We have adapted and distilled Wartenberg’s methods into a model that works for the Center’s 4- year-olds, and we have tested this model on a larger scale through a one-term collaboration with the Winter Park Day Nursery.	In the first school 16 children of 3- 4 year olds In the second school were involved 24 children of 4-year-olds.	The evidence presented is anecdotal. Benchmarks for assessing children’s interactions: 1. Engage with stories and activities at a basic level 2. Give relevant answers to questions 3. Disagree with peers in a civil way 4. Give reasons for positions 5. Revise positions based on peers’ reasons	we have noted changes in how children interact with teachers, parents and each other. By the end, most children had advanced to benchmark 3 or 4 and sometimes 5 during our meetings.

AUTORI ANNO PAESE	RIVISTA, ARGOMENTO RIVISTA	TITOLO ARTICOLO E OBIETTIVI	CAMPIONE	STRATEGIA DI RACCOLTA e ANALISI DEI DATI	PRINCIPALI RISULTATI
Ferholt, B., & Lecusay, R., (2010) USA, California	MIND, CULTURE, AND ACTIVITY EDUCATION	ADULT AND CHILD DEVELOPMENT IN THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT: SOCRATIC DIALOGUE IN A PLAYWORLD In this article we apply Cheyne and Tarulli's conceptions of Socratic and Magistral dialogue as interpretative tools to argue that the zone of proximal development is	20 K-1 students ranging in age from 5.3 to 7.2 years at the start of the school year. The K-1 classroom in which we worked was located in a public elementary school on a military base in the United States.	The study combined a pre- and post-test quasi- experimental design with participant–observer ethnography in an intervention or “design experiment.” We focus here on the ethnographic observations. Over the 1-year period during which the project took place there were 14 playworld sessions (once-weekly, 2- hr sessions).	Our analysis focuses on the discourse and communicative exchanges between an elementary school teacher and his students. We argue that in the preceding debate a Zo-ped was created in which the children and teacher together developed a solution to a conflict that neither the teacher nor his students had been able to think of on their own.

AUTORI ANNO PAESE	RIVISTA, ARGOMENTO RIVISTA	TITOLO ARTICOLO E OBIETTIVI	CAMPIONE	STRATEGIA DI RACCOLTA e ANALISI DEI DATI	PRINCIPALI RISULTATI
		a site for both child and adult development.		Audio and video recordings were made of all playworld sessions and of all interviews. We analyze a discussion that took place as part of the planning of this play.	
Peled-Elhanan, N., & Blum-Kulka, S. (2006).	LANGUAGE AND EDUCATION EDUCATION	DIALOGUE IN THE ISRAELI CLASSROOM: TYPES OF TEACHER-STUDENT TALK. The overall goal of the analysis was to explore the level of dialogicity manifest in the discourse of Israeli classrooms.	12 children's classrooms, ranging from Grade 1 to Grade 6, during the 1996–1997 school year	The study was based on classroom observations. 36 hours – four sessions of 45 minutes each for each class, audiotaped or videotaped.. The lessons were recorded by professional technicians and observed	Thepseudodialogue, and monologue were found to be dominant in the classes observed.

AUTORI ANNO PAESE	RIVISTA, ARGOMENTO RIVISTA	TITOLO ARTICOLO E OBIETTIVI	CAMPIONE	STRATEGIA DI RACCOLTA e ANALISI DEI DATI	PRINCIPALI RISULTATI
		Three main genres of classroom discourse were identified, differing in the degree of their dialogicity: Socratic dialogue, pseudodialogue, and monologue .		by researchers as non-participating observers. All the data were analysed qualitatively, through multiple viewing of videotapes, and repeated data sessions aimed at identifying salient discursive and interactional patterns, structural features of these patterns and their relative dominance.	
Honig, A. S., &	NHSA DIALOG	DOES BRIEF IN-SERVICE TRAINING	42 teachers from 9 Head Start centers and	Teacher-child interactions were	There were no significant differences in frequencies

AUTORI ANNO PAESE	RIVISTA, ARGOMENTO RIVISTA	TITOLO ARTICOLO E OBIETTIVI	CAMPIONE	STRATEGIA DI RACCOLTA e ANALISI DEI DATI	PRINCIPALI RISULTATI
<p>Martin, P. M. (2009). USA</p>	<p>A RESEARCH-TO-PRACTICE JOURNAL FOR THE EARLY INTERVENTION FIELD</p>	<p>HELP TEACHERS INCREASE TURN-TAKING TALK AND SOCRATIC QUESTIONS WITH LOW-INCOME PRESCHOOLERS?</p> <p>This study examined effects of 1-session training to increase two targeted teachers language behaviours: use of Socratic (open-ended questions) and length of turn-taking conversations with low income pre-schoolers.</p>	<p>5 Title XX centers serving low-income children in a moderate-size city in the northeast United States .</p> <p>Teachers were carefully matched on several demographic variables: age (M=32 years), years of formal education (M=2.09), years of experience (M=7,5), college training in child development (M=1,8 years), and number of</p>	<p>observed in the classroom at pretest (T1), posttest (T2; 2 weeks after training), and delayed posttest (T3; 3 months after training).</p> <p>Teacher-child interactions were taped via a microcassette recorder (hung around each teacher's neck) for 30 minutes during free play.</p> <p>Teacher verbal interactions were coded for convergent and divergent questions and</p>	<p>between the E and C groups for convergent questions between T1 and T2.</p> <p>There was a significant decrease among E teachers in the number of convergent questions from T1 to T2.</p> <p>Of the total number of teacher questions asked, the mean proportions for convergent and divergent questions for E and C groups at T1, T2, T3 were similar.</p> <p>Training did significantly increase teacher length of</p>

AUTORI ANNO PAESE	RIVISTA, ARGOMENTO RIVISTA	TITOLO ARTICOLO E OBIETTIVI	CAMPIONE	STRATEGIA DI RACCOLTA e ANALISI DEI DATI	PRINCIPALI RISULTATI
			<p>hours of prior in-service training (M=25 hours). One teacher from each pair was then assigned to the experimental group (E; n=21) or the contrast group (C; n=21).</p>	<p>for length of teacher-child turn-taking talk. Subsequent to the T1 observations, experimental teachers in groups of 5-6, attended an intensive, interactive 2,5 hr workshop. At T2 and T3, E and C teachers were again observed and taped in their classroom interactions during free play. Transcripts of the tapes were then coded for number of conversational turns and</p>	<p>turn-taking conversations with pre-schoolers. Two weeks after the training session, E teachers doubled their mean length of turn-taking conversations (from 6.56 to 13.11) with pre-schoolers. However the group differences were not sustained at delayed posttest.</p>

AUTORI	RIVISTA, ARGOMENTO RIVISTA	TITOLO ARTICOLO E OBIETTIVI	CAMPIONE	STRATEGIA DI RACCOLTA e ANALISI DEI DATI	PRINCIPALI RISULTATI
				number of convergent and divergent questions.	

I risultati emersi dall'analisi degli articoli vengono presentati di seguito attraverso una sintesi narrativa dei temi principali emersi trasversalmente all'interno degli studi (Tab. 4) e un meta-sommario dei dati emersi dagli studi empirici.

Tabella 4. Temi emersi dall'analisi dei contenuti principali degli studi

TEMI	SOTTOTEMI	ARTICOLI	FREQUENZE
Riferimenti teorici DS	Nelson	Altorf, 2019; Heckmann, 1989;	15/27
		Nelson, 1980; Fisher, 1995;	55,55%
		Knezic et al., 2010	
	Lipman-P4C	Fisher, 1995; Fullam, 2015;	
		Kennedy, 2018; McCall, 2007	
	Arendt	Altorf, 2019; Iiritano, 2018	
	Cheine and Tarulli	Ferholt et al., 2010	
	Martens	Marsal, 2014	
Finalità dell'utilizzo del DS	Wartenberg	Kenyon et al., 2017	
	Heather Reid e William Evans	Biondi, 2008	
	Pratica educativa - di insegnamento	Biondi, 2008; Elkind et al., 1997; Altorf, 2019; Helterbran et. al.,2013; Elder et al., 1998; Glatthorn, 1968; Goldman, 1984; Gotz, 1999; Heckmann, 1989; Nelson, 1980; Paul et al., 2008; Fisher, 1995; Fullam, 2015; Kennedy, 2018; McCall, 2007; Iiritano, 2018; Marsal, 2014; Kenyon et al., 2017; Fisher , 2007; Portelli, 1990; Pekarsky, 1994	27/27
	Strumento di ricerca	Rembert, 1995 Ferholt et. al.,2010; Peled et al., 2006; Duytschaever, I., et al.,2016; Honig et al., 2009;	100%

	Metodo formativo per insegnanti	Knezic et al., 2010	
Aspetti pratici	Ruolo del facilitatore	Fisher, 1995; Duytschaever et al., 2016; Elder et al., 1998; Helterbran, 2013; Kennedy, 2018; Altorf, 2019; Biondi, 2008; Nelson, 1989; Heckmann, 1989; Fullam, 2015; Iiritano, 2018; Elkind et al., 1997; Portelli, 1990	18/27 66,66%
	Fasi temporali	Altorf, 2019; Elder e Paul, 1998; Nelson, 1989; Heckmann, 1989; Fisher, 1995; Fullam, 2015; Kennedy, 2018; Helterbran, 2013; Glatthorn, 1968; Gotz, 1999	
	Tipologia delle domande	Paul et al., 2008; Fisher, 2007; Heltherbran, 2013; Elder et al., 1998; Fisher, 1995; Marsal, 2014;	
Adattamenti per bambini in fascia d'età 3-6	Composizione del gruppo	Glatthorn, 1968; Knezic et al., 2010;	5/27 18,51%
	Definizione delle regole	Kenyon, 2017; Fisher, 2007	
	Attività integrative	Elkind et al., 1997; Kenyon, 2017;	
Punti di forza e limiti	Punti di forza	Fisher, 1995	5/27
	Limiti	Fullam, 2015; Pekarsky, 1994; Goldman, 1984; Heckmann, 1989	18,51%

3.3 La sintesi narrativa dei dati emersi

I 27 studi analizzati alla luce della domanda di revisione evidenziano sei aspetti principali risultanti dall'analisi tematica: le teorie di riferimento in merito all'utilizzo del DS all'interno di contesti educativi; le finalità del DS; gli aspetti pratici relativi

all'utilizzo del DS; gli adattamenti necessari per l'utilizzo del DS con bambini in fascia d'età 3-6 anni; i punti di forza e i limiti dell'utilizzo del DS.

I riferimenti teorici dell'utilizzo del Dialogo Socratico in educazione

Quindici studi si riferiscono in modo chiaro all'applicazione in ambito educativo del Dialogo Socratico (DS) rifacendosi a precise concezioni teoriche: sei studi fanno riferimento alla visione teorica e pratica del DS proposta da Nelson e allievi (Altorf, 2019; Heckmann, 1989; Nelson, 1980; Fisher, 1995; Knezic et al., 2010); quattro studi riflettono sul DS così come esso prende forma all'interno della Philosophy for Children di Lipman e allievi (Fisher, 1995; Fullam, 2015; Kennedy, 2018) con una specifica differenziazione proposta da McCall (McCall, 2007); due studi riprendono alcune suggestioni proposte dalla lettura del Socrate di H. Arendt (Altorf, 2019; Iritano, 2018) evidenziando in particolare l'attenzione che la studiosa rivela per l'importanza dell'immaginazione all'interno del dispositivo dialogico; due studi si riferiscono a due specifici approcci teorici e pratici innovativi proposti da Martens e da Wartenberg (Marsal, 2014; Kenyon et al., 2017); uno studio fa riferimento alla concezione di Dialogo Socratico nella sua distinzione con il dialogo magistrale così come proposta da Cheyne e Tarulli (Ferholt et al., 2010); un articolo fa riferimento alla lettura teorica della figura di Socrate e del suo insegnamento proposta da Heather Reid e William Evans (Biondi, 2008) che ne sottolineano in particolare il valore di role-model.

Le finalità del Dialogo Socratico

Si rileva l'utilizzo del dialogo socratico per tre scopi: principalmente per scopi educativi con i bambini (n.22 studi), per scopi euristici all'interno di progetti di ricerca (n. 4 studi), e per scopi formativi con gli insegnanti nell'ambito della 'teacher education' (n. 1 studio). Come dispositivo educativo per lo sviluppo di competenze nei bambini, il DS viene praticato prevalentemente per lo sviluppo di competenze cognitive, ma in alcuni studi viene evidenziato il suo utilizzo anche per lo sviluppo di competenze dialogiche (Fisher, 2007), e per la promozione di competenze etiche e di cittadinanza (Biondi, 2008; Elkind et al., 1997; Altorf, 2019; Helterbran et al.,2013). La maggior parte degli studi indagati pone in primo piano come finalità del Dialogo Socratico in educazione lo sviluppo del pensiero critico (Elder et al., 1998; Paul et al., 2008;

Hackmann, 1989; Nelson, 1980; Fisher, 1995; Fullam, 2015; Glatthorn, 1968; Goldman, 1984; Gotz, 1999; Kennedy, 2018; McCall, 2007; Iritano, 2018; Marsal, 2014; Kenyon et al., 2017; Ferholt et al., 2010). Fisher (2007), in particolare sottolinea la relazione positiva tra l'offerta di contesti dialogici ispirati al metodo socratico e lo sviluppo metacognitivo che lui definisce 'me-cognition', intendendo con questa definizione la consapevolezza e la considerazione che ciascun individuo possiede circa i propri processi e le proprie strategie cognitive. Sempre lo stesso autore enfatizza il ruolo del DS nella formazione di competenze dialogiche quali l'ascolto e la ricezione di punti di vista differenti, la capacità di fare domande, la capacità di pensare creativamente e criticamente alle questioni poste, e l'esercizio di un buon giudizio su quello che si pensa e si fa (Fisher, 2007). Altri studi mettono in luce la rilevanza dell'utilizzo della pedagogia socratica nell'ambito dell'educazione morale alle virtù (Biondi, 2008; Elkind et al., 1997; Rembert, 1995), presentandolo come approccio altamente efficace nel sostenere i bambini nel percorso di crescita per diventare persone etiche, rispettose e responsabili, capaci di pensare criticamente, risolvere i problemi in modo non violento, fare le scelte basandosi su ciò che è giusto e non sui propri interessi personali (Elkind et al., 1997). All'interno di tale processo Biondi (2008) ne evidenzia come dimensione cruciale la funzione del maestro come esempio o role model, mentre Kennedy (2018) identifica in particolare la forma del dialogo socratico utilizzata nella comunità di ricerca filosofica della P4C, come pratica etica implicitamente emancipatrice che esemplifica una pratica profondamente democratica. Gli studi di Altorf (2019) e Helterbran et al., (2013) sottolineano l'utilizzo del dialogo socratico come dispositivo per promuovere nei partecipanti un senso di appartenenza alla comunità, un senso di cittadinanza globale, distinguendolo in questo da altre forme di conversazione come la 'discussione' e i 'discorsi di acritica tolleranza' dove non si desidera la conciliazione o l'avvicinamento dei diversi punti di vista espressi (Altorf, 2019). Nell'ambito della teacher education Knezic et al., (2010) presentano, attraverso la revisione della letteratura, il valore del DS come metodo formativo che attiva il dialogo polifonico, promuove le competenze comunicative, problematizza le opinioni personali e quelle degli altri, e nutre le competenze critiche e dialogiche. Negli studi di Honig, (2009) Ferholt et al., (2010) e di Peled et al., (2006) il dialogo socratico viene utilizzato come strumento di ricerca volto a comprendere il livello di dialogicità tra adulti e bambini all'interno delle conversazioni scolastiche. Anche nello studio di

Duytschaever, I., et al.,(2016) viene utilizzato il DS come strumento per indagare la visione dei bambini sugli spazi e sull'architettura.

Aspetti pratici

Diciotto articoli presentano le modalità attraverso le quali il DS viene praticato all'interno del contesto scolastico mettendone in luce differenti caratteristiche: il ruolo del facilitatore, le fasi temporali, la tipologia delle domande.

Il ruolo del facilitatore viene affrontato da tredici studi che ne mettono in evidenza differenti qualità. Le principali connotazioni distintive vengono identificate nell'arte di fare le domande (Fisher, 1995; Duytschaever et al., 2016; Elder et al., 1998; Helterbran, 2013), e nel 'sapere di non sapere' (Kennedy, 2018; Duytschaever et al., 2016), quindi vengono evidenziate anche l'imparzialità verso le risposte raccolte (Altorf, 2019), la pazienza (verso sé stesso e verso gli altri), la persistenza (Biondi, 2008), e la capacità di creare un ambiente d'apprendimento nel quale tutti i contributi vengono valorizzati e nessuno viene screditato o criticato (Helterbran, 2013). Gli studi riportano alcune differenti posizioni circa il grado di coinvolgimento del facilitatore all'interno della conversazione: mentre per alcuni studi (Nelson, 1989; Heckmann, 1989; Altorf, 2019; Helterbran, 2013; Elder et al., 1998) il facilitatore stabilisce il tema ed elabora specifiche domande che focalizzano la questione, per altri (Fullam, 2015; Kennedy, 2018; Iritano, 2018) le domande emergono dal confronto con i partecipanti; inoltre mentre per Elkind et al., (1997) l'adulto è chiamato a condividere i propri pensieri e non solo a raccogliere quelli del gruppo, altri autori, sulla scia della teoria di Nelson-Heckmann prevedono la totale assenza di contributi al tema della discussione, perché secondo tale scuola di pensiero il facilitatore è chiamato a nutrire la capacità propria dei partecipanti a giudicare tenendo per sé le proprie opinioni (Altorf, 2019; Nelson, 1989; Heckmann, 1989). Portelli (1990) si situa all'interno di questo dibattito definendo il compito dell'insegnante all'interno del DS come quello di calcolata imparzialità piuttosto che di una cieca neutralità. In tale visione l'imparzialità viene vista come la possibilità di esprimere la propria visione ma con la disponibilità a cambiarla.

Differenti posizioni si registrano anche in merito alle *fasi temporali del DS*. All'interno dei dieci che le presentano è possibile identificare una fase preparatoria, una fase iniziale contrassegnata dall'individuazione di uno stimolo di partenza, il momento della conversazione vera e propria e una fase conclusiva. Elder e Paul (1998) sottolineano l'importanza di una fase preparatoria in cui preparare le domande che saranno discusse secondo il loro approccio del 'developing prior questions'. Sempre all'interno di questa fase, Altorf (2019) sottolinea l'importanza del coinvolgimento dei partecipanti che devono esprimere adesione volontaria e motivata. La scelta dello stimolo da cui far partire il confronto nella fase iniziale del DS raccoglie posizioni differenti: mentre gli studi che fanno riferimento alla teoria di Nelson identificano tale stimolo nel racconto di esperienze personali-concrete sul tema del dialogo scelto dal facilitatore (Nelson, 1989; Heckmann, 1989; Altorf, 2019), gli autori che si inseriscono all'interno del movimento della P4C individuano come punto di partenza il racconto di storie 'filosofiche' create appositamente per i bambini che saranno poi chiamati ad esprimere le 'loro' domande su cui focalizzare il successivo dialogo (Fisher, 1995; Fullam, 2015; Kennedy, 2018). Altri autori non effettuano una precisa scelta di campo proponendo come punto da cui partire anche dipinti, canzoni, video clips, fotografie, discorsi storici o altri materiali capaci di provocare il pensiero (Helterbran, 2013). All'interno della fase di conversazione vera e propria alcuni autori individuano un primo stadio 'distruttivo' o 'negativo' nel quale vengono messe in dubbio tutte le certezze e i pensieri espressi, e un secondo 'ricostruttivo' o di 'conoscenza' perché viene data linfa ad un nuovo pensiero (Glatthorn, 1968; Gotz, 1999). La modalità attraverso la quale vengono portate avanti queste fasi consiste nella condivisione di un elenco di casi e il loro successivo esame volto a scoprire l'essenza che le accomuna (Gotz, 1999). Nelson (1989) definisce tale metodo induttivo, concepito alla base del metodo filosofico proposto da Socrate all'interno dei suoi dialoghi, il 'metodo regressivo di astrazione': attraverso l'analisi dei casi dell'esperienza si giunge all'individuazione dei principi che li guidano. Nella fase conclusiva del dialogo Heckman (1989) assegna un valore significativo al 'meta-dialogo' o 'meta-discorso', un momento di riflessione corale sul dialogo stesso, su come questo è stato vissuto dai partecipanti e su come si è approfondito il tema proposto. In questa fase ulteriore elemento che distingue alcuni approcci è l'intenzione o meno di raggiungere un consenso tra i partecipanti: mentre gli studi che fanno riferimento alla teoria di Nelson propongono il raggiungimento di

un consenso finale tra i partecipanti e la formazione di un giudizio finale (Nelson, 1989; Heckmann, 1989; Altorf, 2019), gli autori che si inseriscono all'interno del movimento della P4C pongono maggiore enfasi sull'espressione delle differenze all'interno del dialogo (Fisher, 1995; Fullam, 2015; Kennedy, 2018). Al termine del dialogo alcuni studi (Helterbran, 2013; Nelson, 1989; Heckmann, 1989; Fisher, 1995) prevedono ulteriori proposte di rielaborazione personale di quanto vissuto nella conversazione, tramite componimenti scritti (Nelson, 1989; Heckmann, 1989) o scambi orali (Helterbran, 2013) o attività successive come disegno, drammatizzazione, giochi (Fisher, 1995).

Riguardo alla *tipologia delle domande che caratterizzano il DS*, sei studi elencano le seguenti mosse del facilitatore: domande volte a chiarire, approfondire e stimolare il pensiero come le richieste di evidenze-ragioni e argomentazioni circa il pensiero espresso (domande introdotte dal 'perché' e 'come'); domande volte a creare connessioni e relazioni come le richieste di fornire esemplificazioni, di esprimere accordo/disaccordo o suggerimenti di esempi simili o differenti per far ragionare su analogie o differenze; domande che aiutano a riflettere sulle idee espresse attraverso la restituzione e sintesi accurata delle idee (Paul et al., 2008; Fisher, 2007; Heltherbran, 2013; Elder et. al., 1998; Fisher, 1995). Fisher (2007) evidenzia inoltre l'importanza di utilizzare domande capaci di stimolare l'immaginazione e l'immedesimazione in altri punti di vista e domande di riflessione sul processo di discussione attivato (Fisher, 2007). Heltherbran (2013) descrive le domande del DS successive alla lettura di una storia distinguendole tra domande iniziali aperte che pongono la questione di significato (es. cosa significa amicizia), domande centrali che approfondiscono i significati della storia proposta e domande personali che chiedono ai partecipanti di descrivere eventi della propria vita collegati al tema indagato. Marsal (2014), richiamando l'approccio proposto da Martens, descrive le domande del DS differenziandole tra domande fenomenologiche che chiedono di descrivere qualcosa in modo esatto, domande ermeneutiche volte alla comprensione di sé stessi e degli altri, domande analitiche tese a chiarire e ad argomentare i concetti espressi, domande dialettiche per esprimere accordo o disaccordo, e domande speculative per immaginare come poter interpretare in modo diverso la stessa tematica.

Adattamenti per bambini della scuola dell'infanzia

Cinque studi pongono in evidenza le attenzioni e gli strumenti utilizzati a supporto del processo dialogico qualora questo coinvolga bambini nella fascia d'età 3-6 anni. All'interno di tali attenzioni si annoverano la composizione del gruppo, la condivisione di regole, e la proposta di attività integrative. Glatthorn (1968), indica come condizione utile allo svolgimento di dialoghi efficaci l'organizzazione di piccoli gruppi, e Knezic et al. (2010) ne indica anche la composizione minima (6 membri) e massima (12 membri). Kenyon et al., (2017) suggeriscono alcune fondamentali regole del gioco da sottoporre ai bambini attraverso modalità verbali ma anche e soprattutto gestuali: 'noi ascoltiamo', 'noi pensiamo' e 'noi rispondiamo'. Ognuna di queste regole non viene solo trasmessa, ma vengono pensate e strutturate attività affinché i bambini possano attraverso il gioco imparare ad ascoltare, a pensare, e ad esprimere le proprie opinioni prima di essere coinvolti nel dialogo filosofico. Fisher (2007) pone in evidenza come la condivisione delle regole fondamentali per il dialogo aiuti i bambini nel ragionamento indicando come sia poi possibile ed auspicabile coinvolgere i bambini stessi al termine della conversazione nella revisione delle regole. Alcuni studi riferiscono inoltre come l'utilizzo di narrazioni animate con il supporto per esempio di burattini che i bambini possono vedere ed udire li aiuta a comprendere più in profondità il significato della storia (Elkind et al., 1997; Kenyon, 2017). Ancora lo studio di Kenyon (2017), riferendosi all'approccio educativo olistico di Wartenberg, propone un modo organico di integrare l'educazione al pensiero attraverso giochi, storie, e l'arte, valorizzando la modalità corporea che connota i bambini di questa fascia d'età.

Punti di forza e limiti

Secondo Fisher (1995), il metodo socratico ha il pregio di prefigurare un modello educativo e di scuola in antitesi a quello proposto dalla tradizione accademica (nata con Platone) che ancora oggi enfatizza una pratica educativa centrata sugli esami scritti, sugli esercizi individuali e su uno studio mnemonico delle conoscenze trasmesse dagli insegnanti. Il ricorso al DS potrebbe quindi arricchire il modello educativo tradizionale lasciando maggiore spazio allo sviluppo del pensiero critico e creativo e alla promozione di quelle competenze dialogiche e cooperative che inoltre risultano quelle maggiormente richieste dal mondo del lavoro. D'altra parte alcuni autori richiamano

l'attenzione su possibili esiti negativi che l'applicazione del metodo socratico potrebbe generare: Fullam (2015) riferendosi alla critica rivolta a Socrate dal filosofo francese Ranciere, avverte il rischio che un'applicazione troppo fedele del DS possa istupidire/stordire gli studenti invece che promuovere il loro autonomo pensiero critico, e Pekarsky (1994) e Goldman (1984) vedono nello stato di perplessità in cui il DS introduce gli studenti un possibile fattore negativo che l'insegnante è chiamato a valutare attentamente per evitare rischi di caduta nel nichilismo distruttivo soprattutto in una fase di crescita in cui i bambini hanno bisogno di riferimenti chiari e sicuri. Vengono inoltre suggeriti da Heckmann (1989) due fattori che possono limitare l'efficacia del DS: il livello di interesse dei partecipanti e il tempo disponibile per il dialogo.

3.4 Il meta-sommario dei risultati delle analisi degli articoli empirici

I quattro studi empirici analizzati hanno coinvolto circa 300 bambini dai 3 ai 10 anni e 42 insegnanti della scuola dell'infanzia, tre di queste ricerche sono state condotte negli Stati Uniti e una in Israele. Tutti gli studi sono stati svolti negli ultimi 15 anni. All'interno di questi studi il dialogo socratico viene utilizzato come pratica per sviluppare il pensiero critico nei bambini (Kenyon e Terorde-Doyle, 2017), come strumento di ricerca che permette di analizzare il livello di dialogicità presente nelle classi (Peled, Blum-Kulka, 2006), come metodo formativo volto a promuovere le competenze comunicative delle insegnanti (Honig, Martin, 2009) e come modalità che ponendosi in stretto rapporto con la zona di sviluppo prossimale vigotskijana promuove lo sviluppo sia di adulti che di bambini (Ferholt, Lecusay, 2010). Il recente articolo di Kenyon e Terorde-Doyle (2017) illustra una modalità di approccio alla filosofia e al dialogo socratico con i bambini più piccoli rifacendosi agli studi di Wartenberg che propone all'interno del curriculum un'integrazione organica di attività di educazione al pensiero, utilizzo di storie, arte, giochi e attività corporee. Ispirandosi a tali principi i ricercatori hanno quindi coinvolto 6 piccoli gruppi di bambini dai 3 ai 4 anni (max 6-8 componenti) frequentanti due scuole differenti, in 24 incontri lungo 6 settimane proponendo loro differenti attività e conversazioni ispirate al metodo socratico. L'approccio proposto all'interno di tale studio pone particolare enfasi sulle attenzioni necessarie a proporre conversazioni 'filosofiche' a bambini appartenenti a questa fascia d'età indicando modalità meno astratte e più corporee ritenute più

consone. Le evidenze riportate rispetto al successo del metodo proposto sono aneddotiche. Riferendosi a cinque standard di riferimento per la valutazione delle interazioni tra bambini durante le attività proposte (dimostrare coinvolgimento nelle attività, saper fornire risposte significative alle domande, saper esprimere il proprio disaccordo in modo civile, saper dare le ragioni dei diversi punti di vista, saper cambiare il proprio punto di vista in base alle ragioni fornite dai pari), i ricercatori riportano l'avanzamento della maggior parte dei bambini dal terzo al quarto livello e per qualcuno al quinto. La ricerca di Peled e Blum-Kulka (2006) analizza la trascrizione di 48 conversazioni (ciascuna di 45 minuti) raccolte all'interno delle 12 classi coinvolte nello studio per identificare il livello di dialogicità presente a partire dalla definizione di tre generi principali di discorso che possono caratterizzare il contesto scolastico: il dialogo socratico dove si realizza una concertazione dei diversi punti di vista; lo pseudodialogo in cui gli studenti sono valutati senza saperlo per quello che dicono e per come si comportano, e il monologo in cui l'insegnante pone questioni che chiedono la riproduzione di lezioni da lei stessa impartite in precedenza. Gli esiti di tale analisi identificano come modello prevalente degli scambi verbali raccolti l'interazione diadica multipla tra insegnante e singoli studenti. Lo studio suggerisce infine una stretta correlazione tra livello di dialogicità presente in una classe e il punto di vista dell'insegnante circa l'insegnamento, l'apprendimento e la conoscenza che determinerebbe in via principale la sua modalità di risposta ai contributi degli studenti. Il terzo articolo empirico intende presentare gli effetti nel breve e nel lungo periodo, in un campione di 42 insegnanti della scuola dell'infanzia, della frequenza di un percorso formativo (work-shop intensivo di 2,5 hr) sullo sviluppo di comportamenti comunicativi ispirati al DS (Honig, Martin, 2009). Il disegno sperimentale della ricerca, con relativo gruppo di controllo, prevede un pre-test, un post-test a breve termine e un post-test a lungo termine. Le osservazioni raccolte, video-registrate e trascritte, sono state codificate prendendo come riferimento la convergenza/divergenza delle domande poste e la lunghezza dei turni di parola. I risultati riportati indicano la mancanza della tenuta nel tempo dei cambiamenti evolutivi riportati dal gruppo sperimentale nel primo post-test e la necessità di interventi formativi più corposi. L'ultimo studio empirico analizzato (Ferholt e Lecusay, 2009) ha il merito di mettere in luce le positive valenze della pratica del dialogo socratico sia per gli adulti che per i bambini all'interno del progetto oggetto della ricerca, il "Playworld Project" che ha

coinvolto 20 bambini dai 5 ai 7 anni per 14 incontri lungo un intero anno scolastico. Le conversazioni si ispirano al dialogo socratico proposto secondo la lettura di Cheyne e Tarulli, ovvero a quella tipologia di dialogo che più corrisponde alla concezione di Zona di Sviluppo Prossimale proposta da Lindqvist, dove a crescere non è solo il bambino ma anche l'adulto stesso. Attraverso l'analisi della trascrizione di una conversazione realizzata all'interno del progetto l'articolo esemplifica i passaggi attraverso cui il dialogo si sposta da un modello magistrale (guidato da adulto che presuppone di possedere le conoscenze adeguate) a un modello socratico in cui l'adulto scopre insieme ai bambini nuove soluzioni inaspettate.

3.5 Riflessioni e connessioni con MeIArete

Dallo studio presentato emergono alcune considerazioni di sintesi. Innanzitutto, la pluralità delle esperienze e degli approcci teorici sviluppati secondo la prospettiva del DS lo qualificano come metodo non prescrittivo, flessibile e adattabile rispetto ai contesti e agli scopi che ci si prefigge. Un metodo e una pratica che è stata capace di investire e influenzare non solo l'ambito filosofico ma anche quello psicologico, sociologico, e non ultimo quello pedagogico.

Le diverse modalità con le quali ha ispirato nel corso del tempo luoghi e pratiche di dialogo (socratic seminar; socratic circle; socratic café; socratic dialogue; socratic questioning; socratic method; socratic education; socratic teaching, ecc.) costituisce un'ulteriore testimonianza di questa sua capacità generativa che non è decaduta nel corso della storia.

Al tempo stesso però questa proliferazione di approcci e pratiche non è stata accompagnata da progetti di ricerca empirica capaci di restituire evidenze circa gli esiti e gli effetti che l'utilizzo di tale metodo permette di conseguire. Le riflessioni ed esperienze principalmente di tipo aneddotico riportate dagli studi analizzati circa le competenze che l'utilizzo di tale dispositivo educativo permette di sviluppare nei bambini e negli adulti si focalizzano principalmente sulla dimensione cognitiva, valorizzando in modo primario la possibilità per chi partecipa al DS di imparare un metodo per pensare a partire da sé, un metodo per riflettere sull'esperienza e per pensare i pensieri (competenza metacognitiva). In pochi studi viene evidenziata invece la dimensione etica del DS, aspetto ritenuto centrale dallo stesso Socrate a cui preme

il rigore logico del pensiero ma per ragionare in modo corretto sulle cose degne di valore che rendono la vita buona e degna di essere vissuta.

Diversi spunti, non sempre concordi, vengono offerti rispetto alle modalità pratiche attraverso il quale il Ds viene utilizzato all'interno dei contesti scolastici. Tratti distintivi di tale metodo si possono riconoscere nel ruolo e nel compito del facilitatore e nel valore riconosciuto alle domande socratiche. Potremmo affermare che proprio queste sono le caratteristiche che configurano non solo un modello di dialogo, ma un processo educativo all'interno del quale vengono riconfigurate l'idea di insegnante, l'idea di bambino e l'idea di insegnamento.

L'insegnante socratico è colui che non intende modellare la mente del discente secondo una sua idea precostituita, che non è interessato a trasmettere contenuti già strutturati, ma è colui che propone domande autentiche di cui non possiede già la risposta e reputa l'altro (bambino, adulto..) degno di scoprire insieme a lui le possibili risposte.

Il bambino non è colui che non sa, ma colui che si pone delle domande "grandi" e ha in sé le risorse per cercare le risposte.

L'insegnamento non è quindi solo trasmissione di saperi, ma educazione del pensiero per coltivare la capacità di porsi in modo interrogante di fronte all'esperienza.

In tale senso come affermato da Fisher (1995), il metodo socratico ha il pregio di prefigurare un modello educativo e di scuola in antitesi a quello proposto dalla tradizione accademica (nata con Platone) che ancora oggi enfatizza una pratica educativa centrata sugli esami scritti, sugli esercizi individuali e su uno studio mnemonico delle conoscenze trasmesse dagli insegnanti. Il ricorso al DS potrebbe quindi arricchire il modello educativo tradizionale lasciando maggiore spazio allo sviluppo del pensiero critico e creativo e alla promozione di quelle competenze dialogiche e cooperative che inoltre risultano quelle maggiormente richieste dal mondo del lavoro.

Alla luce di tali considerazioni occorre una seria riflessione anche in merito alla necessità di definire percorsi formativi utili a condividere con gli insegnanti in servizio o all'interno dei percorsi universitari le posture e le strategie che connotano il metodo educativo del DS. Il DS risulta dagli studi analizzati un utile strumento per promuovere nelle insegnanti le competenze comunicative e offrire al tempo stesso esperienze di co-costruzione della conoscenza. Questo potrà permettere ai docenti di riflettere

criticamente sul proprio ruolo ed acquisire una prospettiva ulteriore rispetto alle modalità attraverso le quali sostenere lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini.

Per l'efficacia di tali interventi è auspicabile la loro reiterazione nel tempo come indicato da alcuni studi promossi in tal senso.

In futuro sono raccomandabili anche ulteriori ricerche capaci di intercettare le evidenze dell'utilizzo del DS in ambito scolastico, e a tal fine sarebbe opportuno identificare un chiaro strumento di analisi e valutazione delle pratiche discorsive socratiche attualmente ancora non sviluppato.

TERZA PARTE

IL QUADRO METODOLOGICO

CAP. 4

I RIFERIMENTI EPISTEMOLOGICI

4.1 Premesse e obiettivi della ricerca

La domanda generativa alla base della ricerca educativa promossa all'interno del progetto MelArete è la seguente: come orientare la persona a dedicare attenzione alle virtù e a riflettere sui valori da assumere per realizzare una buona qualità della vita?

Oltre però a questa domanda principale sono identificabili una serie di domande particolari che guidano le diverse fasi di questo macro-progetto. Tali domande sono distinguibili in esplorative e verificative: quelle esplorative sono guidate dall'intenzione di portare all'evidenza il pensiero originario dei bambini rispetto all'oggetto dell'indagine, quelle verificative sono tese a verificare se l'esperienza educativa proposta ha avuto degli effetti e se sì quali.

Il lavoro empirico è infatti stato costruito attorno a due dimensioni intrecciate: l'esplorazione delle idee, dei significati e dei pensieri dei bambini sulle questioni etiche rilevanti, e la verifica degli esiti che si registrano a seguito delle esperienze educative proposte.

La ricerca empirica oggetto del presente studio si è sviluppata nel corso del 2016/2017 all'interno di 6 scuole dell'infanzia di Galliera, Minerbio, Imola, Trento, e Roma, coinvolgendo 116 bambini di 4 e 5 anni e 16 insegnanti. In particolare la ricerca di dottorato ha coinvolto 58 bambini di 4 e 5 anni di tre scuole dell'infanzia del territorio bolognese⁵. Le attività proposte ai bambini, divisi in sottogruppi di circa 8-10 componenti, nei 12 incontri realizzati lungo l'anno, sono state le seguenti: narrazioni di storie di gesti virtuosi, conversazioni socratiche su concetti etici, vignette per discutere su dilemmi etici, giochi concettuali per approfondire in modo ludico i ragionamenti di tipo etico, attività esperienziali in cui proporre la realizzazione di gesti virtuosi, e il "fogliario" delle virtù, una sorta di diario esperienziale in cui ogni bambino lungo l'intero anno ha riportato i gesti virtuosi di cui è stato partecipe.

⁵ Le scuole dell'infanzia coinvolte sono state le seguenti: Scuola San Giovanni Bosco di Imola, Scuola Sacro Cuore di Galliera e Scuola Sacro Cuore di Minerbio

4.2 Orientamenti di fondo della ricerca empirica

MelArete rientra all'interno delle ricerche che possono essere definite educative (Mortari, 2009), poiché prevede la realizzazione di un percorso educativo e lo svolgimento di una ricerca su di esso.

La ricerca educativa realizzata si pone quindi obiettivi educativi ed obiettivi euristici. L'obiettivo educativo del progetto è quello di portare i bambini a riflettere su alcuni concetti eticamente rilevanti, oltre che sulla loro esperienza di azioni virtuose. L'obiettivo euristico consiste nel comprendere come si qualifica il pensiero etico dei bambini e verificare l'efficacia delle attività proposte lungo il percorso educativo. I criteri epistemici assunti nella presente ricerca fanno riferimento alla filosofia fenomenologica perché ritenuta la più sintonica all'oggetto di studio, ovvero al mondo dell'educazione, dove l'intricata problematicità dei vissuti educativi rende necessario "un approccio pensosamente critico e cautamente rispettoso" (Mortari, 2007). Tale filosofia, rifacendosi ad un approccio naturalistico (Lincoln and Guba, 1985), evita metodi sperimentali e assume come irrinunciabile punto di partenza l'esperienza vissuta perché si presuppone che l'essenza dell'esperienza umana così come è vissuta sia accessibile solo incontrando le persone là dove quotidianamente vivono (Van Manen, 1990).

Gli elementi caratterizzanti l'approccio naturalistico sono:

- lo svolgimento della ricerca all'interno dei contesti educativi dove i bambini vivono quotidianamente;
- l'utilizzo di strumenti sintonici con i dispositivi educativi che le insegnanti adottano nel loro lavoro quotidiano;
- il riferimento a metodi principalmente qualitativi perché più adatti all'indagine di fenomeni complessi come la dimensione etica e quindi a trattare – analizzare – significati, pensieri, idee e percezioni dei soggetti coinvolti;
- la definizione del disegno di ricerca non stabilito a priori ma costruito induttivamente a partire dal lavoro con i bambini;
- la collaborazione tra ricercatori e "pratici" (insegnanti) acquisisce rilevanza centrale perché viene considerata la sola opportunità per attivare dinamiche di cambiamento nei contesti educativi.

Il lavoro descritto in queste pagine si iscrive quindi in un paradigma di ricerca di tipo ecologico (Mortari, 2007) ed entro una tradizione empirica di tipo qualitativo, che

privilegia un approccio idiografico volto alla descrizione, comprensione e interpretazione dei fenomeni “educativi” situati e circoscritti. Entro tale quadro acquisiscono rilevanza l’unicità e la particolarità dell’esperienza analizzata e una postura del ricercatore volta ad andare in profondità nei “dati”, evidenziandone la “qualità”, piuttosto che tendere alla standardizzazione e alla quantificazione con pretese di validità generale.

In questo quadro è una filosofia fenomenologico-ermeneutica (Bertolini, 1988; Tarozzi, 1997; Tarozzi, Mortari 2010; Caronia, 2011), che offre la prospettiva idonea per valorizzare le potenzialità della relazione tra soggetto e oggetto della conoscenza, il cui rapporto si struttura sull’idea che non esiste oggetto senza soggetto, così come quest’ultimo non può prescindere dall’oggetto che sta guardando. Entrambi fanno parte di un fenomeno, il cui senso e significato è imprescindibile dall’intenzionalità del soggetto stesso, che richiede cura e rigosità descrittiva, non finalizzati a cogliere l’oggettività e la comprensione definitiva della realtà, ma la sua significatività.

LA FINALITÀ

Ulteriore aspetto che qualifica epistemologicamente la ricerca in oggetto è il suo carattere pragmatico.

La ricerca pedagogica può essere di tipo “constatativo-ricognitivo”, quando si prefigge di raccogliere dati per comprendere un fenomeno così come accade e incrementare la conoscenza esistente su un determinato tema, oppure di tipo “esperienziale-trasformativo”, quando si prefigge di realizzare nuove esperienze che possano apportare miglioramenti all’interno di un contesto o nella pratica educativa (Mortari, 2007; Mortari, 2009). Compito specifico della ricerca di tipo educativo attivata risiede nel provocare cambiamenti migliorativi attraverso la sua capacità di innescare nel contesto quei processi che intensificano la capacità critica e riflessiva degli individui.

I PARTECIPANTI

MelArete si qualifica come ricerca *per i bambini* e ricerca *per le insegnanti*. Il percorso di ricerca è guidato dall’intenzione di realizzare una “children centred research”, non semplicemente una ricerca “con” i bambini, ma più propriamente una ricerca “per” i bambini (Mortari, 2009), in quanto animata dall’intenzione di offrire esperienze positive e significative ai partecipanti, una ricerca che mette al centro l’esperienza dei

bambini e i processi di significato che elaborano con l'intento di offrire loro buone esperienze. Non si tratta cioè soltanto di coinvolgere i bambini in una ricerca per conoscere il loro punto di vista su un determinato fenomeno, ma si tratta anche di progettare e realizzare attività che possano contribuire alla loro fioritura interiore e, nello specifico, allo sviluppo del loro pensiero etico.

In questa direzione la ricerca educativa mentre si attualizza, si propone di contribuire a un incremento della qualità delle esperienze di apprendimento vissute dai più piccoli (Mortari, 2009).

Anche il coinvolgimento delle insegnanti al progetto in un'ottica partecipativa oltre a permettere di restituire la parola ai soggetti, valorizzando il loro sapere, e di comprendere il loro punto di vista, restituendo descrizioni e interpretazioni della realtà coerenti con i loro sguardi, permette di innescare nei soggetti processi riflessivi sulla realtà e sul proprio agire. La dimensione partecipativa rappresenta così anche il luogo in cui si può realizzare il suo risvolto formativo (Mortari, 2007; Bove, 2009). Sebbene non fosse nelle finalità di questo lavoro intraprendere con le insegnanti un vero e proprio processo di formazione si ritiene che la possibilità di prendere parte attiva alla ricerca esprimendo idee e punti di vista sul suo oggetto (attraverso l'intervista, scambi informali e la partecipazione nella conduzione delle attività e nella raccolta dei dati) possa aver costituito l'occasione per le insegnanti di ripensare al proprio agire educativo. In questo senso il risvolto formativo della ricerca si proietta in una dimensione futura, attraverso il tentativo di elaborare alcune indicazioni utilizzabili dalle e/o con le insegnanti per riflettere su alcuni aspetti della dimensione discorsiva nella scuola dell'infanzia, evidenziando l'opportunità e i termini in cui è auspicabile porre al centro della riflessione pedagogica tale aspetto della realtà.

La ricerca si pone quindi al servizio dei pratici per l'attivazione di un processo trasformativo del contesto capace di rendere la pratica meno legata alle abitudini e più scientifica (Dewey, 1984). I pratici, infatti, spesso si lasciano prendere dentro azioni routinarie (*la pratica inerte che ruba il fine*, come dice Aristotele). Oppure, in ossequio alle scienze, utilizzano i risultati delle ricerche come ricette da applicare.

La ragione d'essere della ricerca educativa è quella di consentire a chi è impegnato in essa (sia ricercatori accademici, sia educatori) di acquisire quella pensosità critica sull'esperienza necessaria per valutare come agire in modo adeguato in una situazione

educativa e tale competenza si costruisce nel tempo coltivando un'attenzione riflessiva sul fenomeno educativo e sui processi discorsivi che lo istituiscono.

“Una visione chiara e distinta delle cose non ci viene da altri, ma può essere solo l'esito di un impegno personale di ricerca della conoscenza”(Habermas, 1983).

Le insegnanti di scuola dell'infanzia hanno fatto ricerca sulla loro esperienza e sulle loro pratiche qualificandosi per certi aspetti come co.ricercatori perché hanno partecipato alla fase ideativa del progetto di ricerca avendo avuto la possibilità di proporre attività specifiche, e andando poi successivamente a prendere parte attiva nella raccolta dei dati. Questo ha permesso ai pratici di concepirsi non come esecutori di procedure decise da altri, ma come ricercatori-pratici, protagonisti di percorsi grazie ai quali acquisire maggiore consapevolezza e capacità di intervento nell'esperienza quotidiana.

LE TECNICHE DI INDAGINE

I dispositivi scelti per la raccolta dei dati fanno riferimento ad una metodologia di tipo qualitativo. Se intendiamo rivolgerci al mondo dei significati, la loro comprensione non sarà resa possibile da una quantificazione, ma da processi di interpretazione degli eventi discorsivi. In tale processo il ricercatore non è interessato a raccogliere dati per una ricerca ricognitiva ma vuole comprendere quali significati le persone attribuiscono alla loro esperienza e agli eventi di cui sono partecipi.

Dare voce all'altro in modo che possa esprimersi secondo i suoi modi propri su questioni sensibili significa raccogliere dati che richiedono un'analisi qualitativa.

Il mondo dei significati in cui un bambino vive, per essere compreso, richiede procedure di ricerca differenti (Mortari, 2009). Innanzitutto l'indagine si deve sviluppare negli ambienti reali di vita del bambino.

A lungo la vita e l'esperienza dei bambini è stata esplorata attraverso lo sguardo e le parole degli adulti poiché si pensava che i bambini non avessero le competenze per capire il loro mondo e mancassero di abilità linguistiche necessarie a mettere in parola i loro pensieri (Docherty, Sandelowski, 1999).

Con gli studi di Piaget e la successiva svolta interazionista e costruzionista, i bambini divengono soggetti competenti, attivi e produttori sapienti di pensiero. Secondo tale tipo di prospettiva i bambini sono soggetti che costruiscono il pensiero nello scambio

con altri ed è dunque assumendo tecniche di ricerca che valorizzano la loro posizione di produttori di pensiero che si accede al loro punto di vista (Vygotskij , 1973).

Il processo di indagine in questo caso diviene quindi un processo di ascolto che implica fondamentalmente per i ricercatori-insegnanti una dimensione di passività, di ricettività, uno stare in attesa del dirsi dell'altro: da qui la scelta di utilizzare la conversazione guidata ma non direttiva come strumento d'indagine.

All'interno di tale quadro di riferimento acquista un valore primario il processo attraverso cui la persona del ricercatore si prende cura di sé per modellare quelle disposizioni intellettuali e quelle posture relazionali che gli consentono di divenire uno strumento etico nella relazione. Le posture etiche fondamentali sono riconducibili all'*ascoltare* e al *dare tempo* (Mortari, 2019). Per cogliere in pienezza il vissuto dell'altro il ricercatore è chiamato a stare autenticamente nel reale mettendo tra parentesi ogni contenuto pre-dato della mente (Husserl, 2002), e ad abbandonare logiche efficientistiche per dedicare tempo all'altro anche in una direzione di creatività e cura estetica dei materiali.

Nel progetto di ricerca realizzato abbiamo cercato di esplorare i pensieri etici originari dei bambini attraverso l'utilizzo dei seguenti strumenti di indagine che hanno costituito anche occasioni di apprendimento per i bambini in quanto coincidenti con le esperienze che qualificano il progetto educativo:

- Le conversazioni socratiche: vengono utilizzate le conversazioni per promuovere il pensiero intersoggettivo secondo il modello socratico: formulare una questione eidetica e poi sollevare domande in modo da individuare chiarezze e ombre dei pensieri espressi. Porre una domanda eidetica secondo il pensiero socratico significa chiedere di dire l'essenza di una cosa; questa domanda costituisce il nucleo del metodo maieutico. Le domande chiave delle conversazioni socratiche realizzate con i bambini sono le seguenti: Che cosa è la virtù? Che cos'è la generosità? Che cos'è la giustizia? Che cos'è il rispetto? Tale pratica promuove la capacità di esaminare in profondità i concetti cercando di guadagnare uno sguardo attento sul campo semantico delle parole che vengono usate e di argomentare le idee che si intendono sostenere.

-La riflessione sull'esperienza: i bambini sono stati coinvolti in processi di riflessione, attraverso il linguaggio grafico e narrativo, sull'esperienza etica personalmente vissuta. Ogni bambino, lungo l'intero anno scolastico, è stato invitato a raccontare e/o disegnare le azioni virtuose agite, ricevute, viste accadere. Questo diario dei pensieri

stimola a esternalizzare gli atti mentali e i prodotti degli atti mentali e sostiene i bambini nella riflessione sulle loro azioni.

IL METODO DI ANALISI DEI DATI

Le conversazioni in classe sono state audioregistrate, trascritte fedelmente e anonimizzate nel rispetto del diritto alla riservatezza dei bambini coinvolti. L'analisi dei dati è stata effettuata sulla base di un "metodo meticciano" (Mortari, 2007, pp. 193 e ss.), che combina elementi del metodo fenomenologico-eidetico (Giorgi, 1985; Moustakas, 1994) e della *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). Prima di spiegare quali sono le azioni euristiche in cui si è concretizzato il metodo adottato, occorre soffermarsi sul perché sia considerato scientificamente legittimo mettcicare i metodi. La combinazione di più approcci metodologici risulta opportuna se guidata dall'obiettivo di comprendere il fenomeno nel modo più adeguato possibile e risulta efficace se i metodi che si decide di mettcicare condividono alcune assunzioni di base. Nel nostro caso, si è scelto di combinare il metodo fenomenologico-eidetico con la *grounded theory* per i seguenti motivi (cfr. Mortari, 2007, p. 194):

- entrambi perseguono l'obiettivo della fedeltà al fenomeno, che si raggiunge attraverso un'analisi il più possibile aderente ai dati;
- entrambi invitano a sospendere tutte quelle precomprensioni che potrebbero condizionare il processo d'indagine, impedendo o inquinando la conoscenza del fenomeno nella sua specificità;
- entrambi si configurano come metodi induttivi, che mantengono il processo di concettualizzazione saldamente radicato nei dati.

La scelta del metodo da adottare deve essere guidata dal principio della "libertà rigorosa", che consente al ricercatore di mettcicare elementi caratteristici di approcci metodologici diversi ma che, al tempo stesso, gli prescrive il dovere di esplicitare e argomentare le proprie scelte di mettcicamento (Mortari, 2007, p. 194).

Il metodo mettcicato adottato per l'analisi delle "conversazioni socratiche" ha previsto le seguenti azioni euristiche:

- lettura ripetuta dei testi delle trascrizioni;
- identificazione delle unità significative;
- elaborazione di un'etichetta descrittiva per ciascuna unità significativa;

- elaborazione di una categoria concettuale per ciascun gruppo di etichette riferibili alla stessa area semantica.

L'obiettivo dell'analisi è tipicamente fenomenologico, in quanto consiste nell'individuazione del significato essenziale che i bambini attribuiscono ai concetti etici, mentre la modalità di codificazione, che prevede le due fasi dell'etichettatura e della categorizzazione, è tipica della *grounded theory*. Impegnandosi nell'esercizio dell'*epoché*, che consiste nel “mettere tra parentesi” presupposizioni e precomprensioni rispetto al fenomeno oggetto di indagine (Husserl, 2002, pp. 71 e ss.; Mortari, 2007, pp. 89 e ss.), i ricercatori perseguono l'obiettivo di una codificazione che sia il più fedele possibile ai dati .

CAP. 5

LA STRUTTURAZIONE DEL PROCESSO DI ANALISI

I dati raccolti sono costituiti dalle audioregistrazioni delle conversazioni in classe e dai disegni che i bambini producono con le relative descrizioni orali accuratamente trascritte dalle insegnanti. Per l'analisi tutti i dati vengono trascritti fedelmente e anonimizzati.

Per l'anonimizzazione è stato attribuito a ogni bambino e bambina un nome fittizio che ha la stessa iniziale del nome originale. La scelta del nome fittizio è stata effettuata con attenzione, avendo cura di rispettare il sesso e la nazionalità dei bambini. Tutti i dati vengono riportati anche con l'indicazione dell'età di chi li ha prodotti. Si specifica che l'età corrisponde a quella che i bambini avevano all'inizio del progetto.

Il materiale da analizzare è di tre tipologie: il materiale eidetico, costituito dai pensieri che i bambini formulano rispetto a domande che chiedono di individuare l'essenza di una cosa (es.: Che cos'è il bene? Che cos'è la generosità? Che cosa si intende per virtù?); il materiale narrativo, raccolto a partire da storie, vignette e giochi che stimolano l'immaginazione; e il materiale esperienziale, costituito dalle riflessioni che i bambini elaborano quando sono invitati a riflettere sull'esperienza.

Nel corso del 2017/2018 è stata condotta l'analisi contenutistica dei materiali testuali raccolti da tutto il gruppo di ricerca⁶ in occasione delle attività condotte con i bambini. Tale analisi è stata condotta seguendo i principi dell'approccio fenomenologico (Mortari, 2007; Tarozzi & Mortari, 2010) al fine di mettere in evidenza l'essenza del pensiero etico dei bambini. Il processo di analisi è stato quindi realizzato attraverso una serie di azioni sequenziali (lettura ripetuta dei testi audioregistrati e trascritti, estrapolazione delle unità significative, attribuzione di etichette concettuali, creazione di un sistema di codifica, produzione di un elenco di categorie) e azioni trasversali (confronto dialogico con altri ricercatori e continua ridefinizione dei sistemi di codifica). La ricerca di dottorato ha poi sviluppato in modo specifico l'analisi delle interazioni verbali espresse nelle conversazioni deregistrate per la comprensione delle dinamiche delle pratiche discorsive. Tale processo ha consentito di verificare in quale

⁶ Oltre alla dottoranda fanno parte del gruppo di ricerca Luigina Mortari (responsabile scientifica del progetto, professore ordinario dell'Università di Verona), Marco Ubbiali e Federica Valbusa (ricercatori presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona).

misura il pensare socraticamente inteso ha presa forma nelle differenti conversazioni raccolte.

5.1 L'analisi dei pensieri dei bambini

5.1.1 L'ANALISI DEL MATERIALE EIDETICO

Le conversazioni prendono avvio da domande di tipo eidetico che invitano i bambini a ragionare sul significato dei concetti di bene, di cura e di virtù. Gli scambi conversazionali vengono audioregistrati e poi trascritti fedelmente. I pensieri dei bambini, stimolati attraverso le facilitazioni del ricercatore che adotta il metodo socratico, vengono analizzati per cercare il significato che esprimono; il significato viene evidenziato e sintetizzato in una descrizione primaria, definita *concettualizzazione del significato* (CS). Si viene così a costituire un elenco di concettualizzazioni primarie cui corrispondono i relativi excerpt testuali. Le concettualizzazioni vengono poi quantificate, per comprendere quali sono le direzioni di pensiero maggiormente frequentate dai bambini.

Per costruire una teoria descrittiva dei significati è poi necessario individuare gruppi simili di concettualizzazioni primarie e individuare per ogni gruppo una formulazione che evidenzia l'essenza di significato comune. Si costituiscono così le *concettualizzazioni secondarie* o *categorie* (C).

In sintesi:

- la concettualizzazione (CS) sintetizza il significato di un excerpt;
- la categoria (C) raggruppa le concettualizzazioni simili sul piano del significato.

Ogni prodotto dell'analisi (concettualizzazioni, categorie) è individuato con un'etichetta.

CONVERSAZIONE SUL CONCETTO DI CURA			
PARLANTE	EXCERPT	CS	C
Filippo, 5	“Quando sono malato mamma mi dà una medicina che mi piace sempre”	Medicare le persone	RIPARARE LE FERITE

[...]			
Daniele, 4	“Pure io mi prendo cura per i miei mici. Li tengo in braccio, li riparo”	Proteggere	PRESERVARE LA VITA

Con riferimento alle concettualizzazioni elaborate, vengono annotate eventuali “suggestions”, ossia le intuizioni interpretative, i rimandi filosofici e i richiami pedagogici che vengono in mente al ricercatore nel corso dell’analisi e che, nella fase di costruzione della teoria, risulteranno poi utili al commento dei risultati.

CONVERSAZIONE SUL CONCETTO DI CURA NELLA SCUOLA DELL’INFANZIA				
PARLANT E	EXCERP T	CS	C	SUGGESTIO N
Filippo, 5	“Quando sono malato mamma mi dà una medicina che mi piace sempre”.	Medicare le persone	RIPARARE LE FERITE	La cura è qui espressa secondo l’accezione di terapia
[...]				
Daniele, 4	“Pure io mi prendo cura per i miei mici. Li tengo in	Protegger e	PRESERVAR E LA VITA	I bambini riconoscono la dimensione della cura intesa come procurare ciò

	braccio, li riparo”			che è necessario alla vita
--	------------------------	--	--	----------------------------------

Durante le attività esplorative proposte all’inizio del percorso raccogliamo i pensieri dei bambini relativi alle loro definizioni iniziali delle specifiche virtù oggetto del progetto. Tali dati vengono raccolti attraverso una conversazione socratica di gruppo e in seguito con una domanda posta a ciascun bambino dopo la rappresentazione grafica di una virtù a sua scelta.

L’analisi prevede una doppia focalizzazione: sul contenuto e sulla forma delle definizioni.

Per quanto riguarda il contenuto delle definizioni, si tratta di concettualizzare descrivendo sinteticamente i significati relativi a come i bambini pensano ciascuna virtù: questo consente di comprendere quali sono le interpretazioni di coraggio, generosità, rispetto e giustizia presenti nel pensiero dei bambini all’inizio del percorso. Le concettualizzazioni di primo livello (CS), dopo essere state quantificate, vengono raggruppate in concettualizzazioni di secondo livello (C).

Per quanto riguarda invece la forma delle definizioni, si tratta di individuare quali sono le modalità di concettualizzazione usate dai bambini. Le tipologie di definizioni emerse sono quattro:

- definizioni *semplici* (α) che si focalizzano in modo chiaro su un’unica declinazione della virtù definita:

DEFINIZIONI INIZIALI DELLE VIRTÙ			
DEFINIZIONE	TIPOLOGIA DI DEFINIZIONE	CS	C
CORAGGIO - “Il coraggio è che non ha paura di niente” (Ana, 5)	α	Non aver paura	ESSERE INTREPIDO

GENEROSITÀ - “Ho regalato un cerchietto alla mia amica”. (Lucio, 4)	α	Fare un regalo	DONARE
---	----------	----------------------	--------

- definizioni *articolate* (β) che sono divise al loro interno (l'articolazione può riguardare sia la presentazione di diverse concettualizzazioni di una virtù sia la presentazione di diverse sfumature interpretative o esemplificazioni della stessa concettualizzazione di una virtù):

DEFINIZIONI INIZIALI DELLE VIRTÙ			
DEFINIZIONE	TIPOLOGIA DI DEFINIZIONE	CS	C
CORAGGIO - “Quando uno è tanto tanto tanto coraggioso va a vedere cosa succede combatte contro qualcuno di cattivo cattivo”. (Gabriella, 5)	β	Andare incontro al pericolo Combattere i cattivi	ESSERE TEMERARIO AFFRONTARE UNA SFIDA PER IL BENE DI QUALCUNO
RISPETTO: “Se qualcuno dice delle parolacce io gli dico: 'Non si dice!' (e) gli dico pure...che deve ripettare le regole” (Franco, 5)	β	Non dire cose che non devo dire Rispettare le regole del convivere	USARE BENE LE PAROLE APPLICARE LE NORME

- le definizioni *complesse* (γ) che presentano un “grumo” o un “intreccio” di significati e che non sono categorizzabili, perché qualsiasi categorizzazione sarebbe inevitabilmente riduttiva rispetto alla ricchezza concettuale da esse veicolata; evitare di forzare la singolare originalità di certi pensieri è la prima forma di rispetto:

DEFINIZIONI INIZIALI DELLE VIRTÙ	
DEFINIZIONE	TIPOLOGIA DI DEFINIZIONE
GENEROSITÀ – “Vuol dire che uno fa una cosa bella ad un altro perché vuol fare bene al mondo” (Michele, 5)	γ
RISPETTO - “Vuol dire che devono tenere un segreto, perché io lo so e non lo dico a nessuno perché è un segreto e non bisogna dirlo se no poi l’altro si arrabbia e non è più mio amico” (Michele, 5)	γ

- le definizioni *non codificabili* (ξ) che costituiscono tautologie, fraintendimenti o pensieri non chiari.

DEFINIZIONI INIZIALI DELLE VIRTÙ	
DEFINIZIONE	TIPOLOGIA DI DEFINIZIONE
CORAGGIO - “Quando non riesce più a camminare” (Susanna, 5)	ξ
RISPETTO - “Quando mi fa un dispetto” (Aurora, 4).	ξ

Ci sono poi alcuni casi in cui i bambini non forniscono una risposta.

Lo stesso metodo è stato utilizzato anche per l'analisi del materiale raccolto in occasione dell'attività conclusiva del percorso dove ai bambini è stato chiesto di definire nuovamente le virtù incontrate durante il percorso.

Il coding emerso dall'analisi è stato poi in un secondo momento comparato con quello emerso dall'analisi dei dati raccolti in occasione delle attività iniziali. In questo modo è possibile rilevare come il pensiero dei bambini si sia declinato e modificato nel tempo. Tale comparazione permette di rispondere alla domanda di ricerca: "Il progetto MeArete ha stimolato apprendimenti significativi nei bambini relativamente al pensiero etico? Se sì, quali?". La comparazione dei dati mette in evidenza come alcune categorie e/o etichette si presentano tanto nell'attività iniziale quanto in quella conclusiva, mentre altre solo in uno dei due momenti.

Ai fini di cogliere le direzionalità maggiormente frequenti nei pensieri espressi dai bambini a fianco di ciascuna etichetta è stata rilevata la sua occorrenza.

Riportiamo qui di seguito un esempio di tabella comparativa relativa a una delle categorie nelle quali si declina la virtù del rispetto, categoria emersa sia nelle attività iniziali che finali, ma con concettualizzazioni (etichette) diverse:

LEGENDA	
Concettualizzazioni presenti solo nel pre-test	
Concettualizzazioni presenti sia nel pre-test sia nel post-test	
Concettualizzazioni presenti solo nel post-test	

RISPETTO			
CATEGORIE	ETICHETTE	EXCERPT PRE-TEST	EXCERPT POST-TEST
USARE BENE LE PAROLE	Non dire cose che non devo dire (2)	“Cioè quando uno dice una cosa anche mio padre me lo dice quando io dico una cosa che non devo dire dice rispetta le regole perché è la legge che lo dice”.	

	Dire agli altri le cose belle e non brutte (1)	“Che uno ti rispetta vuol dire che non ti dice le cose brutte ti dice le cose belle”.	
	Stare in silenzio PRE (1) POST (3)	“Quando qualcuno deve stare in silenzio”.	“Rispettare il silenzio”.
	Parlare piano (1)		“Quando ho rispettato (la nonna malata) e ho parlato (piano).”

Tabella 1: esempio di analisi comparata tra pre-test e post-test.

I colori utilizzati per evidenziare lo sfondo delle etichette elaborate sono diversi, in quanto mostrano visivamente la diversa distribuzione dei dati raccolti nel pre-test o nel post-test.

In bianco sono evidenziati i dati e i concetti rilevati soltanto nel pre-test; in grigio scuro quelli rilevati soltanto nel post-test; in grigio chiaro quelli presenti in entrambe le attività. Nell'esempio si vede come la categoria stare in silenzio, è presente sia nella lettura dei dati iniziali che finali del percorso (sebbene con quantificazioni differenti: 1 volta nel pre-test, 3 nel post-test).

Il secondo step di analisi riguarda la definizione del concetto generale di virtù. I bambini hanno risposto alla domanda “che cosa sono le virtù?” sia al termine della conversazione di gruppo che durante l'intervista effettuata dopo il momento di disegno personale o dopo la drammatizzazione. I dati raccolti vengono analizzati insieme perché, anche se provengono da fonti diverse, offrono risposta alla medesima domanda. In questa fase siamo infatti interessati alla definizione del concetto di virtù che i bambini hanno sviluppato grazie al progetto MelArete, e non al progresso individuale dei singoli.

Non abbiamo però potuto procedere a una comparazione tra i concetti espressi in quanto durante l'incontro di pre-test i bambini hanno dichiarato di non conoscere la parola virtù e tantomeno la sua definizione.

Riportiamo qui un esempio di codifica realizzata su uno stralcio di conversazione in aula sul concetto di virtù:

PARL ANTE	UNITÀ DI TESTO	ETICHETTA	CATEGORIA
R	Allora a proposito di questa cosa, abbiamo spiegato all'asino ognuna di queste virtù, ma che cosa sono le virtù		A
B1	Delle foglie	Riferimento allo sfondo narrativo	Non categorizzabili
R	Sono delle foglie, mm ma a cosa servono, cosa sono le virtù, cosa significa virtù		
B2	Virtù significa rispettare tutti	Elenca virtù oggetto del progetto	Elenca alcune virtù specifiche
R	Mm, cosa significa, fatemi capire, è una parola troppo difficile per me, sono un asinello, non capisco.		
B2	Una virtù vuol dire uno che (...) lo devi regalare anche perché sono (...) le cose e poi anche se tu regali un (dolce) no tu sei amico allora glielo regali perché ognuno glielo devi dare si no se tu non rispetti cioè a qualcuno glielo dai e a qualcuno no, non è rispetto però devi fare rispetto allora glielo dai a tutti quindi a qualcuno che è tuo amico glielo dai, passi per strade anche se sei piccolo, passa con la mamma, allora poi glielo dà con la mamma	Azioni per l'altro	Azioni
		Azioni per l'altro	Azioni

R	Mm, ma virtù, spieghiamo all'asino cosa sono le virtù		
B3	Non lo so	Dichiara di non sapere	Non categorizzabili
R	È una parola difficile virtù, asino non capisce, spieghiamo. MelArete, cosa sono le virtù. Una persona virtuosa, che cos'è una persona virtuosa		
B4	Sei tu	Persone che fanno qualcosa per gli altri	Persone
R	Io sono una persona virtuosa? grazie		
B4	Sì perché racconti le virtù	Persone che fanno qualcosa per gli altri	Persone

Tabella 2: Esempio di analisi di conversazione.

5.1.2. L'ANALISI DEL MATERIALE NARRATIVO

Poiché l'etica ha bisogno di immaginazione (Murdoch, 2014), durante il percorso vengono proposte storie, vignette e giochi che stimolano l'attivazione di questa facoltà nei bambini e permettono di raccogliere materiale di tipo narrativo.

Le storie

Dopo la lettura delle storie i bambini sono invitati a rispondere ad alcune domande che hanno lo scopo di promuovere riflessioni sulle virtù a partire dalle narrazioni presentate in classe.

Nella scuola dell'infanzia tali domande, a cui i bambini rispondono oralmente nel corso di una conversazione di gruppo, sono così formulate:

- *Che cosa ha fatto [Nome di chi ha agito il gesto virtuoso]?*
- *Se tu fossi [Nome di chi ha ricevuto il gesto virtuoso], cosa penseresti?*
- *Se tu fossi al posto di [Nome di chi ha agito il gesto virtuoso], che cosa faresti?*
- *Perché?*
- *Come chiameresti il gesto di [Nome di chi ha agito il gesto virtuoso]? Che nome daresti a questa virtù?*

I dati raccolti riguardano la descrizione e la nominazione del gesto virtuoso, ma anche l'immedesimazione dei bambini con chi lo ha agito e chi lo ha ricevuto. Nell'analisi si prendono in considerazione le risposte date a ciascuna domanda, in modo da comprendere quali sono le diverse direzioni di pensiero che i bambini sviluppano a partire dalle sollecitazioni offerte dalla storia. Le risposte a ciascuna domanda vengono inizialmente sintetizzate attraverso l'attribuzione di una concettualizzazione di significato (CS); successivamente, le concettualizzazioni di primo livello che fanno riferimento ad una stessa dimensione di significato vengono categorizzate attraverso l'attribuzione di concettualizzazioni di secondo livello (C).

STORIA SUL CORAGGIO. CONVERSAZIONE DI GRUPPO ATTORNO ALLA DOMANDA: "CHE COSA HA FATTO LO SCOIATTOLO TEETETO?"			
PARLANTE	EXCERPT	CS	C
r.	"Che cosa ha fatto lo scoiattolo Teeteto?"		
Ilenia, 4	"L'ha salvato, l'asinello"	Salvare l'asino	INTERVENIRE IN AIUTO DI UN AMICO

Nicoletta, 5	“Ha aiutato l’asinello”	Aiutare l’amico	INTERVENIRE IN AIUTO DI UN AMICO
Aurora, 4	“L’ha salvato dai cinghiali”	Salvare l’asino	INTERVENIRE IN AIUTO DI UN AMICO
r.	“Come chiamiamo quello che ha fatto Teeteto”		
Moreno, 4	“È stato bravo”	Essere eroico	ESSERE VIRTUOSI
Ilenia, 4	“(Ha fatto) un bene”	Concettualizzazione non chiara	
Moreno, 4	“Che l’ha salvato”	Salvare	INTERVENIRE IN AIUTO DI UN AMICO
Aurora, 4	“Che l’ha aiutato a scappare dai cinghiali”	Aiutare l’amico	INTERVENIRE IN AIUTO DI UN AMICO
Ilenia, 4	“L’ha aiutato a salvare dai cinghiali, perché se lo volevano mangiare”	Aiutare l’amico	INTERVENIRE IN AIUTO DI UN AMICO

Le vignette


Le vignette sono pensate per porre i bambini di fronte a questioni di tipo etico non facilmente decidibili. Per ogni questione vengono proposte tre ipotetiche azioni di risposta. Gli alunni vengono invitati a riflettere sulle tre possibili situazioni, viene chiesto di descrivere il significato di queste, e poi di scegliere quale di esse rappresenta l’azione relativa alla virtù oggetto dell’incontro (coraggio, generosità, rispetto o giustizia); quindi viene richiesto di esplicitare le motivazioni della scelta effettuata, motivazioni che vengono poi discusse durante una conversazione in classe. Alla fine

della conversazione, i bambini sono invitati a disegnare una vignetta che secondo loro rappresenta la virtù specifica oggetto dell'attività (se vogliono, possono anche ridisegnare una delle situazioni proposte durante l'incontro).

Il materiale da analizzare è quello costituito dalle scelte effettuate dai bambini e dalle motivazioni a esse sottese. Per svolgere questo tipo di analisi, però, occorre prima prendere in esame le descrizioni attribuite dai bambini a ciascuna delle tre vignette, per verificare se c'è o meno coerenza fra le interpretazioni che i diversi alunni danno alla stessa scena e fra le descrizioni di uno stesso alunno con la scelta poi effettuata. I dati su cui si concentra l'analisi emergono da una conversazione effettuata in gruppo.

Le scelte effettuate dai bambini vengono quantificate, mentre le relative motivazioni vengono analizzate qualitativamente: si comincia attribuendo a ciascuna risposta una concettualizzazione di significato (CS) che rende conto del ragionamento effettuato da ciascun bambino; successivamente, le concettualizzazioni di primo livello afferenti ad una stessa motivazione di fondo vengono categorizzate attraverso l'attribuzione di una concettualizzazione di secondo livello (C).

Di seguito presentiamo l'esempio di come il metodo è stato applicato ai dati raccolti: in occasione dell'attività relativa alle vignette sulla generosità.

LE VIGNETTE SULLA GENEROSITÀ		
SCELTA 		
EXCERPT	CS (ragionamento)	C (motivazione)
“La marmotta gli dà un po’... mezzo” (Amedeo, 4).	La generosità è dare a ognuno in parti uguali	CONDIVIDERE
“Sono diventati amici del cuore” (Susanna, 5).	L'atto generoso stabilisce un legame di amicizia	DIVENTARE AMICI

I giochi

I giochi sono pensati per stimolare i bambini ad approfondire i significati delle virtù specifiche oggetto del percorso (coraggio, generosità, rispetto e giustizia). I dati raccolti a partire dalle attività ludiche sono per lo più di tipo narrativo, anche se alcune volte vengono integrati con altri dati di tipo eidetico. I giochi proposti durante il percorso hanno una particolarità: non hanno tutti la stessa valenza euristica, ma spesso rispondono al bisogno di incrementare la valenza educativa delle esperienze. Il metodo di analisi dei dati raccolti quindi non è lo stesso per tutte le attività ludiche, ma si costruisce sulla base delle valenze euristiche specifiche di ciascuna. Per offrire un'idea di come avvengono l'elaborazione e l'applicazione del metodo rispetto al materiale raccolto a partire da giochi differenti, proponiamo un esempio relativo al rispetto.

“I vasi del rispetto” è il gioco organizzato nella scuola dell'infanzia al fine di aiutare i bambini a riflettere sulle diverse declinazioni del rispetto e del non rispetto, chiedendo loro di esprimere un ordine etico fra esse. Scopo del gioco infatti è costruire una “scala etica” di gruppo, attraverso la quale viene attribuito un diverso valore alle differenti azioni di rispetto e non rispetto, cogliendone e confrontandone la valenza etica attraverso un processo di costruzione e negoziazione dei significati.

Vengono presentate in forma grafica diverse scene di rispetto e non rispetto che i bambini sono invitati a descrivere per interpretarne la valenza virtuosa o meno: le descrizioni dei disegni, che sono soggetti a interpretazioni plurivoche, devono essere mediate e concordate tra i bambini (anche se, ovviamente, restano differenti in ciascun gruppo di bambini ai quali è stato proposto il gioco). Una volta accordati sull'interpretazione della scena i bambini devono classificarla abbinandola a un “grado” di rispetto che va da 0 a 10, facendo corrispondere ogni scena a un vaso contenente da 0 a 10 foglie del rispetto.

I dati raccolti grazie a questa attività sono:

1. le interpretazioni che i bambini danno a ciascuna scena;
2. l'attribuzione di valore (rispetto/non-rispetto e attribuzione numerica da 0 a 10) e la motivazione che supporta tale attribuzione;
3. la scala etica finale concordata in gruppo.

Per non perdere il rapporto tra immagine e interpretazione (che l'audioregistrazione non è in grado di fissare), tutte le scale etiche (le sequenze ordinate delle scene in corrispondenza dei diversi vasi del rispetto) costruite con i bambini vengono









fotografate e catalogate. I dati, dopo essere stati audioregistrati e trascritti, vengono analizzati tenendo conto della diversificazione dovuta alle diverse interpretazioni delle scene rappresentate in forma grafica. I dati raccolti permettono di comprendere l'ordine etico che i bambini attribuiscono alle differenti concettualizzazioni proposte. L'analisi del materiale raccolto percorre i seguenti passaggi:

- 1) fase preliminare:
 - a) concettualizzazione delle interpretazioni date dai bambini a ciascuna scena;
 - b) collocazione delle concettualizzazioni lungo la scala etica emersa;
- 2) analisi delle singole scale etiche;
- 3) comparazione tra le diverse scale, cioè tra le concettualizzazioni emerse all'interno dei diversi gruppi di discussione.

L'analisi delle singole scale etiche

Le interpretazioni che i bambini danno di ciascuna scena vengono concettualizzate attraverso l'attribuzione di una etichetta. Riportiamo i dati raccolti in una tabella così costruita: nella prima riga l'immagine come posizionata dai bambini; nella seconda il numero di foglie di rispetto corrispondente; nella terza un excerpt rappresentativo (la frase di un bambino) dell'interpretazione data alla scena, nella quarta l'etichetta concettuale.

Questo lavoro è stato svolto per la scala elaborata da ciascun gruppo di bambini.

Scena posizionata dai bambini											
Foglie del rispetto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excerpt dalla conversazione	"Lo stambecco e l'asino stanno prendendo in giro Pec"	"L'asino ha sbagliato il bidone perché era quello delle foglie" "l'asino non è stato attento"	"Il merlo salta la fila"			"La lontra fa un dispetto al gufo: lo sveglia"		"La mucca innaffia i fiori secchi"	"Gli animali salutano il gufo"	"Tutti guardavano il capo e alzavano la mano"	"Gli animali si complimentano con Santippe per le sue scarpe nuove"
Concettualizzazione	<i>Prendere in giro</i>	<i>Buttare i rifiuti nel cestino sbagliato</i> <i>Non fare attenzione</i>	<i>Saltare la fila</i>			<i>Svegliare chi dorme</i>		<i>Innaffiare una pianta secca</i>	<i>Salutare chi si incontra</i>	<i>Riconoscere un'autorità</i> <i>Attendere il proprio turno di parola</i>	<i>Fare un complimento a qualcuno</i>

Il confronto tra le diverse scale

Come seconda azione abbiamo confrontato le scale etiche costruite dai diversi gruppi, mettendo in rapporto tra loro le diverse etichette concettuali riferite all'interpretazione di ciascuna scena e la relativa "valutazione" data dai bambini lungo la scala.

	0	1	3	3	4	5	6	7	8	9	10
Gru ppo 1	Pren dere in giro	Buttar e i rifiuti nel cestin o sbaglia to	Salt are la fila			Svegl iare chi dor me		Innaf fiare una piant a secca	Salut are chi si inco ntra	Ricono scere un'aut orità Attend ere il propri o turno di parola	Fare un compl imento a qualcun o
Gru ppo 2	Pren dere in giro	Svegli are chi dorme	Salt are la fila	Esclude re l'altro da una convers azione				Pren dersi cura delle piant e	Butt are i rifiut i nel cesti no	Salutar e chi si incontr a	Ascolta re chi sta parland o
Gru ppo 3	Pren dere in giro	Rifiuta re un'am icizia	Salt are la fila						Butt are i rifiut i nel cesti no	Innaffi are una pianta Dare preced enza al bisogn o di un 'altro	Fare la pace dopo un litigio

Il paragone tra le diverse scale etiche è lasciato a una serie di commenti, in quanto nessuna quantificazione può rendere ragione di interpretazioni differenti o di processi di pensiero profondamente originali.

5.1.3 L'ANALISI DEL MATERIALE RIFLESSIVO ESPERIENZIALE

L'analisi del materiale esperienziale intende cogliere la qualità del pensiero autonomamente elaborato dai bambini in merito alla loro esperienza. Consideriamo materiale di questo tipo:

- i fogliari delle virtù raccolti nel corso dell'intero progetto;
- le considerazioni finali dei bambini sul percorso in cui sono stati coinvolti.

I fogliari delle virtù

Nella scuola dell'infanzia si utilizza il “fogliario delle virtù”, una raccolta di fogli sagomati come foglie d'albero (con riferimento alla cornice narrativa del bosco delle virtù), dove i bambini disegnano un gesto di virtù che hanno compiuto o visto compiere. Accanto al disegno l'insegnante o il ricercatore annota le parole con le quali i bambini descrivono il loro elaborato, insieme al nome che essi stessi attribuiscono al gesto compiuto. L'attività viene effettuata secondo una frequenza concordata con le maestre.

Per cogliere la qualità dei pensieri dei bambini l'analisi si sviluppa in due direzioni:

- 1) analisi quantitativa dei gesti virtuosi raccolti nei diari-fogliari per comprendere quali sono le virtù che i bambini riconoscono maggiormente presenti nella loro esperienza;
- 2) analisi qualitativa:
 - a. puntuale: viene preso in esame ogni singolo racconto per comprendere come i bambini concettualizzano le virtù;
 - b. longitudinale: viene analizzato lo sviluppo dei pensieri di ogni fogliario per comprendere se e come si evolve il pensiero riflessivo dei bambini sul tema delle virtù.

L'ANALISI QUANTITATIVA DELLE VIRTÙ DISEGNATE

Vengono presi in esame tutti i fogliari e i diari raccolti. Vengono quantificati tutti i disegni e i racconti di gesti virtuosi nei fogliari al fine di comprendere quali sono le virtù che i bambini riconoscono maggiormente nella loro esperienza. Infine, vengono quantificati i disegni e i racconti non chiari, cioè quelli in cui i bambini non nominano la virtù relativa alla scena rappresentata o descritta, oppure suggeriscono una nominazione che non corrisponde al significato condiviso di una certa virtù.

L'ANALISI QUALITATIVA PUNTUALE

L'analisi qualitativa dei pensieri dei bambini nei fogliari, che ha per obiettivo definire le esperienze virtuose vissute o incontrate, viene attuata secondo le seguenti procedure:

- 1) si trascrivono i pensieri raccolti da tutte le foglie:

FOGLIE DELLA GENEROSITÀ
“Ho disegnato mio fratello Piero che mi ha regalato una Barbie: è stato generoso” (Vania, 5)
“Io annodo il grembiule ad Arianna quando abbiamo fatto le cameriere” (Camilla, 5)
“Mia sorella che mi dava le carte per non farmi piangere” (Vania, 5)
“Ho aiutato Mirko a mettere a posto i tappi del gioco dell’oca” (Sandro, 5)
“Ho disegnato io che regalo una palla a mio fratello Giovanni. Sono generoso” (Romeo, 4)
“Serena era da sola e mi è venuta a cercare, io sono stato con lei e gli ho insegnato delle cose tipo nascondino” (Sandro, 5)

- 2) si individuano i significati etici delle azioni narrate dai bambini e si procede alla relativa codificazione attraverso una concettualizzazione di primo livello, che descrive il significato espresso [CS]:

FOGLIE DELLA GENEROSITÀ	
EXCERPT	CS
“Ho disegnato mio fratello Piero che mi ha regalato una Barbie: è stato generoso” (Vania, 5)	Fare un regalo
“Io annodo il grembiule ad Arianna quando abbiamo fatto le cameriere” (Camilla, 5)	Aiutare qualcuno
“Mia sorella che mi dava le carte per non farmi piangere” (Vania, 5)	Condividere
“Ho aiutato Mirko a mettere a posto i tappi del gioco dell’oca” (Sandro, 5)	Aiutare qualcuno

“Ho disegnato io che regalo una palla a mio fratello Giovanni. Sono generoso” (Romeo, 4)	Fare un regalo
“Serena era da sola e mi è venuta a cercare, io sono stato con lei e gli ho insegnato delle cose tipo nascondino” (Sandro, 5)	Insegnare

- 3) si prendono in esame le differenti concettualizzazioni di significato (CS) per raggrupparle in insiemi omogenei e a ogni insieme si attribuisce una concettualizzazione di secondo livello (C) che indica l'essenza del significato di quel gruppo:

FOGLIE DELLA GENEROSITÀ	
CS	C
Fare un regalo	DONARE
Condividere	
Aiutare qualcuno	FARE QUALCOSA PER
Insegnare	L'ALTRO

- 4) si costruisce così una tavola dei pensieri che rappresenta una classificazione noologica, analoga a una tavola botanica. La tavola rivela la capacità di concettualizzazione etica dei bambini:

FOGLIE DELLA GENEROSITÀ		
EXCERPT	CS	C
“Ho disegnato mio fratello Piero che mi ha regalato una Barbie: è stato generoso” (Vania, 5)	Fare un regalo	DONARE
“Ho disegnato io che regalo una palla a mio fratello Giovanni. Sono generoso” (Romeo, 4)		
“Mia sorella che mi dava le carte per non farmi piangere” (Vania, 5)	Condividere	

“To annodo il grembiule ad Arianna quando abbiamo fatto le cameriere” (Camilla, 5)	Aiutare qualcuno	FARE QUALCOSA PER L'ALTRO
“Ho aiutato Mirko a mettere a posto i tappi del gioco dell'oca” (Sandro, 5)		
“Serena era da sola e mi è venuta a cercare, io sono stato con lei e gli ho insegnato delle cose tipo nascondino” (Sandro, 5)	Insegnare	

Tutti i passaggi descritti portano all'individuazione di un coding system per ogni virtù oggetto del percorso che permette di conoscere quale significato i bambini attribuiscono alle virtù oggetto di riflessione. Alcuni pensieri dei bambini risultano pensieri complessi: si tratta di tutti quei dati che, per la loro ricchezza e profondità contenutistica, riteniamo non codificabili. Codificarli, infatti, comporterebbe inevitabilmente ridurre la loro pregnanza espressiva, che si manifesta attraverso significati fortemente intrecciati tra loro. Proprio perché tali pensieri sporgenti esprimono un inscindibile intreccio semantico, possono essere anche considerati pensieri complessi.

L'ANALISI QUALITATIVA LONGITUDINALE

L'analisi longitudinale dei pensieri documentati nei fogliari ha come obiettivo verificare se ci sia stato uno sviluppo cognitivo durante il percorso, e di quale tipo sia.

Per l'analisi corrispondente a questa domanda abbiamo tenuto conto dei fogliari che presentano almeno tre riflessioni, essendo questo il numero che riteniamo minimo per poter verificare se è rintracciabile un cambiamento concettuale. Dopo l'esame di tutti i fogliari, effettuato in modo condiviso all'interno del gruppo di ricerca, identifichiamo 3 tipi di cambiamento concettuale che i pensieri dei bambini mostrano: la qualità della descrizione dei gesti virtuosi, l'idea di virtù e la capacità di descrivere il flusso della mente.

I cambiamenti concettuali sono stati identificati attraverso una serie di indicatori, ad ognuno dei quali abbiamo assegnato una lettera dell'alfabeto greco:

1. cambiamento concettuale nella qualità della descrizione dei gesti virtuosi.

Indicatori discorsivi dello sviluppo concettuale sono i seguenti:

$\alpha 1$: incremento nella qualità della descrizione;

$\alpha 2$: esplicitazione delle conseguenze del gesto virtuoso;

$\alpha 3$: esplicitazione delle argomentazioni a supporto del gesto virtuoso;

2. cambiamento concettuale dell'idea di virtù.

Indicatori discorsivi della capacità di concettualizzazione sono i seguenti:

$\beta 1$: apprendere a utilizzare correttamente la parola virtù;

$\beta 2$: saper vedere la complessità dell'esperienza etica, che spesso richiede di utilizzare più termini riferibili a diverse virtù;

$\beta 3$: comparsa anche un'interpretazione allocentrica del gesto virtuoso;

$\beta 4$: i concetti espressi evidenziano una rielaborazione personale dei concetti proposti dal progetto;

3. capacità di descrivere il flusso della mente.

Alcuni pensieri mostrano la capacità metariflessiva dei bambini, cioè la capacità di risalire e di esplicitare i pensieri sottesi alle azioni:

ω : realizzazione di una progressione nella capacità di descrivere il flusso della mente.

Identificati gli elementi da prendere in considerazione torniamo a una nuova lettura dei fogliari per rilevare gli eventuali sviluppi cognitivi.

Le considerazioni finali dei bambini

Alla fine del progetto i bambini sono invitati a rispondere individualmente in modo orale alla domanda: "Che cosa ti è rimasto nel cuore e nella mente di quello che abbiamo fatto?".

Le risposte, una volta trascritte, vengono prima codificate attraverso l'attribuzione di etichette che esprimono concettualizzazioni di significato di primo livello (CS). Le concettualizzazioni che fanno riferimento ad una dimensione semantica comune vengono poi raggruppate concettualizzazioni di secondo livello o categorie (C).
 Riportiamo di seguito alcuni esempi di applicazione del metodo di analisi.

LE CONSIDERAZIONI FINALI DEI BAMBINI		
EXCERPT	CS	C
<p>“Ho imparato quando tipo Verena poteva usare il mio astuccio che lei non ce l'aveva: che io lì sono stata gentile, però non sapevo che si poteva dire anche generosità” (Adelaide, 5).</p>	<p>Le virtù oggetto del percorso</p>	<p>CONOSCERE E AGIRE LE VIRTÙ</p>
<p>“Ho capito che devo prendere cura dei bambini quando [si] fanno male” (Aneta, 5)</p>	<p>Prendersi cura</p>	<p>IL VALORE DELLE BUONE RELAZIONI</p>

5.2 L'analisi delle pratiche discorsive

Le conversazioni vengono analizzate anche sul piano delle mosse conversazionali messe in atto. Questa analisi di tipo formale – che risponde alla domanda: come si sviluppa il dialogo? – consente di valutare la capacità maieutica del modo di condurre le conversazioni.

In seguito all'analisi focalizzata sui prodotti del pensiero raccolti durante le conversazioni che ha portato alla definizione di sistemi di codifica dei contenuti, si è proceduto all'analisi della qualità formale delle mosse conversazionali funzionale alla comprensione delle dinamiche delle pratiche discorsive realizzate. Quello che si è reso necessario seguire è un metodo che sappia descrivere e interpretare fedelmente la qualità degli atti discorsivi messi in campo all'interno delle conversazioni socratiche per capire se è presente e in che misura un andamento interrogante e una messa in movimento del pensiero.

A tale fine sono stati condotti due differenti processi di analisi:

- l'analisi descrittiva o fotografica delle mosse conversazionali attraverso la messa a punto di un sistema di codifica (fase di mappatura degli atti conversazionali);
- l'analisi narrativa delle unità di discorso di alcune conversazioni per delinearne l'identità formale e verificare se e come stili di conduzione ispirati alla pratica socratica mettono in movimento il pensiero dei bambini.

L'ANALISI DESCRITTIVA

Attraverso l'analisi di tipo descrittivo l'obiettivo posto è quello di elaborare una mappa in grado di rappresentare le azioni discorsive attivate all'interno delle conversazioni socratiche realizzate nell'ambito del progetto MelArete infanzia.

Questa fase, attraverso la concettualizzazione delle pratiche discorsive, rappresenta il primo livello di costruzione di una teoria descrittiva del fenomeno indagato.

A tal fine ogni conversazione deregistrata viene trascritta in un file e strutturata in una tabella così organizzata:

- la prima colonna assegna un numero progressivo ad ogni turno dello scambio verbale;
- la seconda colonna designa il parlante;
- la terza colonna riporta la trascrizione dello scambio verbale;
- la quarta colonna riporta la dicitura estesa dell'etichetta assegnata agli atti verbali degli adulti coinvolti nella conversazione (ricercatori e insegnanti);

-la quinta colonna riporta la dicitura estesa dell'etichetta assegnata agli atti verbali dei bambini.

Dopo il momento di preparazione ordinata del materiale la sequenza attuata per condurre l'analisi ha previsto un tempo di familiarizzazione con il materiale volto ad una conoscenza e visione d'insieme dei testi. Successivamente, considerando ogni turno di parola come unità significativa, viene individuata per ciascuna di queste una descrizione sintetica capace di identificarne la qualità discorsiva intendendo per qualità discorsiva di una mossa conversazionale “*il tipo di intenzione comunicativa che mostra (informare, valutare, chiedere, assentire..ecc)*” (Mortari, 2014).

In alcuni casi sono state riconosciute più qualità alle medesime unità di testo.

La figura successiva riporta un esempio di tale analisi.

Turno	Parlante	Scambi verbali	Etichetta Atti verbali ricercatrice	Etichetta Atti verbali Bambini
1.	R.	vi è piaciuta questa storia?	Chiede di formulare un giudizio	
2.	BB.	siii, si		Formula un giudizio
3.	R.	perché vi è piaciuta?	Chiede di argomentare	
4.	B/o 1.	Perché ...era molto bella		Fornisce ragioni
5.	R.	e perché era molto bella? Che cosa ti ha colpito?	Chiede di argomentare	
6.	B/o 1.	quando, quando quello lì era felice		Fornisce ragioni
7.	R.	ti chiami?	irrilevante	
8.	B/o 1	B/o 1		Irrilevante
9.	R.	G. ha detto che le è piaciuta la storia perché Puc era felice	Rispecchia	

Turno	Parlante	Scambi verbali	Etichetta Atti verbali ricercatrice	Etichetta Atti verbali Bambini
10.	B/o 2:	a me mi piace Pec		Fornisce informazioni
		perché gli ha regalato quelle foglie		Fornisce ragioni
11.	R.	ti è piaciuta Pec perché gli ha regalato le foglie...	Rispecchia	
		e tu sei che non ricordo il nome scusa...	irrilevante	
12.	B/o 2	B/o 2		Irrilevante
13.	B/o 3	a me è piaciuto quando Pec è andato dalla sua amica e gli ha dato tutte le sue foglie		Fornisce ragioni
14.	R.	alla fine della storia quando Puc ha regalato le foglie a tutti i suoi amici?	Rispecchia	
15.	B/o 4:	a me invece è piaciuto quando Pec gli ha regalato il sacchettino		Fornisce ragioni
16.	R.	R. ah quando Pec ha regalato il sacchettino a Puc	Rispecchia	
		...poi ??	Invita a proseguire	
		altri vogliono dire qualcos'altro? Vuoi dirci qualcosa?	Interpella il gruppo	
17.	B/o 5:	pechè, pechè, pechè dormivano in tenda		Fornisce ragioni

Poiché nel corso di due precedenti ricerche su materiale conversazionale (Mortari 2002, 2014) sono stati messi a punti due sistemi di codifica e poiché da una prima analisi del materiale alcune descrizioni ottenute risuonavano familiarità con i “coding system” già disponibili, si è pensato di utilizzarli come punti di riferimento.

Avendo assunto come riferimento il metodo fenomenologico-grounded, e quindi una filosofia euristica radicalmente induttiva, sembra contraddittorio prendere in considerazione un sistema di codifica già strutturato; ma il disporre di riferimenti con cui confrontarsi non pregiudica in direzione anti-fenomenologica il lavoro di analisi, invece consente di avere uno strumento già testato con cui confrontarsi.

“Il fare ricerca, anche quando si adotta una epistemologia induttiva non implica che si misconoscano i risultati delle ricerche precedenti, poiché la scienza non è un cominciare sempre daccapo, ma implica un continuo miglioramento del metodo in uso” (Mortari, 2014, p. 96).

I sistemi di codifica già strutturati vengono quindi assunti come punti di riferimento iniziali, poiché se qualcosa già esiste non ha senso partire dal nulla, senza però che ciò significhi assimilare il nuovo nel vecchio con conseguente perdita dell'unicità-originalità dei dati nuovi.

L'opera di revisione dei coding-sorgente si rende in particolar modo necessaria perché, pur trattandosi sempre di materiale conversazionale, mentre nelle ricerche precedenti erano state analizzate conversazioni tra adulti in ambito universitario e in contesti sanitari, in questo caso si tratta di analizzare scambi verbali tra bambini e adulti in ambito scolastico.

A questo scopo le etichette descrittive e le categorie identificate nei coding già strutturati vengono messi a confronto con le evidenze testuali per verificare il grado di adeguatezza descrittiva delle etichette.

Tale processo richiede una serie di modifiche ripetute nel tempo e il confronto continuo con gli studiosi che hanno definito i coding originali (Mortari L. e Silva R.) al fine di non stravolgere i significati delle etichette precedentemente definite rimanendo al tempo stesso fedeli ai dati nuovi.

L'analisi comparativa ha come esito oltre che la rinominazione di etichette già disponibili nei coding precedentemente definiti, anche la creazione di nuove etichette capaci di meglio sintetizzare la qualità specifica del nuovo materiale.

La messa alla prova del sistema di codifica risultante da tale processo è stata ripetuta più volte su tutte le trascrizioni fino a quando non è più emersa la necessità di ulteriori modifiche.

Poiché il numero delle etichette risultanti al termine di tale processo è rilevante è stato necessario ordinarle secondo un criterio di comunanza semantica. Le concettualizzazioni di primo livello che stanno tra di loro in un rapporto di similarità

vengono quindi raggruppate in concettualizzazioni di secondo livello che identificano diverse categorie di atti discorsivi.

Le categorie evidenziano una regione del fenomeno oggetto d'indagine.

Le concettualizzazioni di primo e secondo livello vengono modificate più volte fino alla saturazione categoriale ovvero fino a quando esse mostrano di incorporare tutta la varietà molteplice esistente nei dati.

Di seguito l'elenco delle etichette individuate al termine del processo di analisi sopra descritto, raggruppate per categorie.

CATEGORIE	ETICHETTE
ATTI ASSERTIVI	Dichiara accordo Dichiara disaccordo Dichiara di sapere Dichiara di non sapere Ribadisce
ATTI INFORMATIVI	Chiede informazioni Fornisce informazioni Chiede di narrare Narra Chiede conferma Conferma o disconferma
ATTI REGOLATIVI	Regola l'interazione Regola il comportamento Richiama l'attenzione Pone domande prefiguranti Suggerisce posture cognitive Sposta l'attenzione Mostra segni di stanchezza
ATTI VALUTATIVI	Formula un giudizio

CATEGORIE	ETICHETTE
ATTI DI SVILUPPO	Richiama conoscenze Richiama esperienze Fornisce ragioni Completa il proprio discorso Chiede di concettualizzare o interpretare Fornisce interpretazione Chiede di immaginare Sviluppa immaginazioni Incoraggia ad assumere il punto di vista dell'altro Chiede di esemplificare Esemplifica Chiede di formulare un giudizio Ripete la domanda Riformula la domanda
ATTI CO-COSTRUTTIVI	Corregge Suggerisce Rispecchia Completa discorso altrui Interpella l'altro Interpella il gruppo Chiede accordo Riformula con altre parole Invita a proseguire Aggiunge Estende Modifica il suo punto di vista
ATTI PROBLEMATIZZANTI	Chiede di argomentare Solleva un problema Mette in questione

CATEGORIE	ETICHETTE
ATTI METARIFLESSIVI	Esplicita atti cognitivi Riformula il pensiero dell'altro/ degli altri Riflette sulla qualità della conversazione
ATTI RELAZIONALI	Incoraggia Concede tempo Ringrazia

L'ANALISI NARRATIVA

Partendo dal presupposto che ciò che il parlante dice nel proprio turno di discorso va compreso in relazione a ciò che ha detto il parlante nel turno precedente (Psathas, 1995), attraverso un'analisi di tipo narrativo si intende valutare l'effetto che hanno certe mosse conversazionali sull'andamento formale del ragionare-insieme.

Questo tipo di analisi permette di stabilire relazioni tra mosse conversazionali e contigui indizi di pensiero.

Per conseguire tale scopo si procede oltre il livello micro-analitico di analisi attivando un approccio per macro-unità, individuando all'interno dei testi delle sequenze secondo il criterio della dominanza formale.

Alcune conversazioni vengono quindi analizzate nella loro sequenza interna per metterne in luce lo sviluppo e per identificare stili di conduzione differenti da parte degli adulti.

Questo tipo di analisi permette di identificare:

- gli atti comunicativi più frequentemente adottati dagli adulti rispetto al totale delle funzioni comunicative codificate;
- gli atti comunicativi più frequentemente adottati dai bambini;
- gli elementi comunicativi più efficaci nel promuovere capacità cognitive superiori nei bambini (concettualizza, fornisce ragioni, esemplifica, interpreta, formula ipotesi).

Vengono prese in esame 6 conversazioni condotte all'interno di 3 gruppi di bambini da 3 facilitatori differenti (la ricercatrice e 2 insegnanti).

Per ogni facilitatore viene quindi condotta un'analisi di tipo narrativo o di sviluppo di due conversazioni realizzate all'interno del medesimo gruppo di bambini.

Per questa successiva fase di analisi vengono messe in campo due azioni preliminari:

1) Ri-configurazione del coding: ad ogni etichetta del coding strutturato al termine dell'analisi descrittiva viene associato un codice alfabetico e ad ogni categoria uno sfondo colorato differente; Ogni atto discorsivo è quindi indicato con un'etichetta estesa, un corrispondente codice alfabetico e un colore che ne identifica l'appartenenza a una data categoria.

Inoltre ogni mossa conversazionale viene associata solo al facilitatore, solo ai bambini, o ad entrambi per evidenziare quegli atti manifestati solo da uno degli attori coinvolti nella conversazione.

2) Strutturazione di una specifica tabella per l'analisi narrativa delle conversazioni così organizzata:

-la prima colonna assegna un numero progressivo ad ogni scambio verbale;

-la seconda colonna identifica i parlanti;

-la terza colonna riporta la trascrizione dello scambio verbale;

-viene aggiunta una colonna per ciascun partecipante al dialogo, recante, in concomitanza del rispettivo turno di parola, il codice alfabetico corrispondente all'etichetta assegnata a quel preciso scambio verbale nella fase di analisi descrittiva e lo sfondo colorato assegnato alla categoria degli atti comunicativi in cui rientra la medesima etichetta;

-l'ultima colonna riporta i commenti dei ricercatori che descrivono ciò che sta accadendo in quella precisa sequenza discorsiva.

Nella pagina successiva viene riportato un esempio dell'analisi attuata:

Turni	parlanti	SCAMBI VERBALI	ricercatore	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
1.	r.	allora bimbi ... ma cosa ha fatto Teeteto?	(c5) (i2)									La ricercatrice apre la conversazione chiedendo al gruppo di descrivere il gesto del protagonista della storia appena narrata
2.	(silenzio)	(silenzio)										
3.	r.	cos'è successo in questa storia Paolo?	(i2) (c4)									Non ricevendo risposta la ricercatrice sceglie di interpellare singolarmente i bambini
4.	Paolo.	Che...i cinghiali volevano dare fastidio all'asino, pe..però Teeteto l'ha visto dall'albero e loro volevano mangiare			(i3)							P. narra l'intera storia appena ascoltata senza focalizzarsi sul gesto del protagonista così come richiesto dalla ricercatrice

Turni	parlanti	SCAMBI VERBALI	ricercatore	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
		Teeteto e lui è salito sull'albero e allora il cinghiale ha detto "andiamo dall'asino!!" però l'asino era già scappato e i cinghiali continuavano a cercare, cercare, cercare. E dopo l'asino Alcibiade è andato a cercare le noccioline e del cardo.										
5.	R.	quindi ha fatto una cosa molto bella secondo voi Teeteto?	(r3)									La ricercatrice focalizza l'attenzione dei bambini sul gesto del protagonista indirizzando il loro

Turni	parlanti	SCAMBI VERBALI	ricercatore	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
												giudizio attraverso una pseudodomanda
6.	BB.	Sì		(a)								I bambini esprimono accordo indirizzato dalla domanda precedente
7.	R.	cosa ha fatto di importante?	(s4)									La r. chiede di definire il gesto del protagonista del racconto
8.	Paolo.	Ha salvato il suo amico			(s6)							In questo passaggio il bambino che in un primo momento si era limitato a descrivere la successione degli eventi della storia narrata, ora, dopo l'atto di sviluppo posto dalla r. offre un'interpretazione del gesto del protagonista.
9.	R.	Ha salvato il suo amico	(c2)									r. ripete.

Turni	parlanti	SCAMBI VERBALI	ricercatore	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
10.	Paolo.	Mentre lui saliva sull'albero l'Alcibiade era scappato			(c9)							Il rispecchiamento invita P. ad aggiungere alcuni elementi al proprio discorso.
11.	R.	Eh sì,	(a)									r. mostra accordo
		Alcibiade era scappato	(c2)									ripete

La strutturazione di tale analisi permette l'individuazione di sequenze di unità di discorso, o macro-unità, che all'interno della medesima conversazione ne configurano l'andamento. Attraverso la sequenza dei codici e dei colori che identificano gli atti comunicativi agiti è possibile comprendere quale movimento del pensiero dei bambini è maggiormente collegato a certe tipologie di atti comunicativi degli adulti.

Si comincia leggendo la prima unità di discorso di ogni sequenza sulla base delle codificazioni operate nella fase precedente e la si considera in relazione con la successiva unità di discorso; poi questa seconda unità va posta in relazione alla terza unità e così via costruendo una sequenza unidirezionale di relazioni unilineari.

Di seguito esempio di analisi effettuata per macro-sequenze.

Conversazione socratica nella scuola dell'infanzia

Dopo la storia del coraggio, in una sezione di scuola dell'infanzia si è aperto un dibattito in merito ad un vero e proprio dilemma etico che ha animato i bambini.

Qui di seguito viene riportato uno stralcio della conversazione nel quale si possono vedere le mosse conversazionali utilizzate dal ricercatore che ha seguito l'approccio socratico:

185. Viviana, 5: “[Lo scoiattolo] Si è comportato male perché gli [ai cinghiali] aveva strillato e poi hanno riso e allora voleva salvare l'asinello e non ce la faceva”
 186. r.: “Uno di noi dice che si è comportato male. Si è comportato male?”
 187. Brigitta, 5: “No bene. perché l'ha salvato”
 188. r.: “Viviana, perché dici che si è comportato male?”
 189. Viviana, 5: “Perché aveva strillato. Voleva salvare l'asinello e hanno riso perché sono stati cattivi con l'asinello”
 190. r.: “Ma tu hai detto che si è comportato male. Si è comportato male secondo te?”
 191. Dante, 5: “No”
 192. Viviana, 5: “Se ha urlato sì”
 193. r.: “Perché urlare è male?”

In questo primo passaggio il ricercatore problematizza l'idea espressa da Viviana, che è convinta che gridare sia un male in sé. Alla battuta 186 il ricercatore rispecchia il pensiero della bambina (“lei dice si è comportato male”), sottoponendolo in forma di domanda a tutto il gruppo (“si è comportato male?”). In questo modo aiuta i bambini a esaminare criticamente i pensieri e riprende la risposta di Brigitta per ridare slancio al domandare, ponendo così la domanda a tutto il gruppo: i bambini si sentono sollecitati a dare voce ai propri pensieri e il ricercatore assume le idee che emergono come punto di inizio di un ulteriore interrogare.

I bambini non colgono subito la presenza di un dilemma, e la contraddittorietà delle posizioni, così il ricercatore, dopo alcune battute riprende la questione (210) e la ripone all'attenzione dei bambini chiedendo di argomentare il loro pensiero (214):

210. r.: “Ma ha fatto bene a gridare?”
 211. Bb.: “Bene”
 212. Bb.: “Male”

213. Lucio, 4: “Bene e male”
 214. r.: “*Bene e male. Mi dite perché?*”
 215. Lucio, 4: “Bene perché ha salvato”
 216. r.: “Bene perché ha salvato. E male?”
 217. Bb. “Perché ha gridato”
 218. r.: “Voi siete d'accordo? ha fatto bene o ha fatto male a gridare?”
 219. Ambrogio, 5: “Ha fatto male”
 220. r.: “Ha fatto male dici, perché?”
 221. Bartolomeo, 5: “Perché gli fanno male le orecchie a gridare”

Il ricercatore, poi, sintetizzando il pensiero dei bambini, di nuovo lo problematizza (222):

- 222 r.: “Fanno male le orecchie a gridare. e allora poveri cinghiali che gli ha gridato nelle orecchie? dite così voi? gli dite poverini?”
 223 Ferdinando, 5: “Io gli vorrei dare un albero in testa così gli gira la testa”
 [...]
 229 r.: “Ma stavamo dicendo una cosa interessante. ha fatto bene o ha fatto male a gridare?”
 230 Viviana, 5: “Ha fatto malissimo”
 231 r.: “Loro dicono malissimo”
 232 Olga, 5: “Ha fatto benissimo”
 233 r.: “Ma secondo voi?”
 234 Ambrogio, 5 [Malissimo
 235 Nazzareno, 5 [benissimo
 236 r.: “Questa è interessante, Adesso mi siedo per ragionare. ma secondo voi se non avesse gridato. cosa sarebbe successo?”

Con questa affermazione (236) l'intervento del ricercatore pone con forza la necessità di fermarsi a riflettere (“Adesso mi siedo per ragionare”), continuando a invitare i bambini a stare nel dilemma e ad approfondirne i corni. Nei passaggi successivi si vede il ricercatore che chiede ai bambini uno sforzo di approfondimento, facendo loro immaginare le conseguenze delle scelte (238; 243):

237. Viviana, 5: “Sarebbe ehm... lui si sarebbe comportato bene se non avrebbe urlato ai cinghiali”
 238. r.: “*Si sarebbe comportato bene, ma poi cosa sarebbe successo?*”
 239. Viviana, 5: “Sarebbe successo che mangiavano tutti e due se non urlavano”
 240. r.: “Quindi ha fatto bene o ha fatto male?”
 241. Viviana, 5: “Male”
 242. Paola, 5: “Male”
 243. r.: “È un bel problema. *Lui ha gridato ma se non gridava...*”
 244. Paola, 5: “Lo man... li mangiavano”
 245. r.: “È un bel dilemma”
 246. Lucio, 4: “Io li prendo dalle corna, vado all'albero così gli levo le corna”
 247. Gisella, 5: “Poi se gridi ti viene pure la tosse”

Continua poi la problematizzazione da parte del ricercatore (248), ma i bambini non arrivano comunque a una soluzione condivisa: hanno approfondito i corni del dilemma, ma non giungono a una sintesi, ovvero a una scala di priorità dove il bene migliore prevalga sull'altro:

248. “Gisella ha detto: «Se tu gridi ti viene la tosse, il mal di gola». A lui magari è venuta anche la tosse. Ha fatto male?”
 249. Bb: “Male”
 250. Gennaro, 5: “Malissimo”

251. r.: “A me viene in mente che lui ha pure rischiato di farsi venire la tosse pur di salvare il suo amico”
252. Viviana, 5: “Perché poi ti sale la pressione se poi strilli troppo troppo”
253. r.: “Sale la pressione; e poi cos’è successo?”
254. Viviana, 5: “È successo che si è fatto salire la pressione per urlare al cinghiale”
255. Lucio, 4: “Però se urla gli viene anche la febbre”

Questa “non conclusione” del dialogo risponde a un principio etico del conversare, tipicamente socratico: è un pensare in libertà ma insieme con responsabilità, poiché sollecita ad argomentare le idee espresse. È importante che il ricercatore guidi il bambino a rendere ragione del suo pensiero, invitandolo anche a interrogarlo da sé: interrogare il proprio pensiero, pensare i pensieri è il cuore dell’esperienza riflessiva, esperienza che costruisce il sé e che permette un buon dialogo con gli altri, oltre che la costruzione di un’esperienza etica. Avviene così un interrogare che crea dialogo, lasciando lo spazio perché le ragioni dei propri pensieri si misurino con le ragioni degli altri, sempre assunte in modo critico. Il ricercatore-educatore si fa facilitatore di questo dialogo. Si impara così un metodo del pensare che è più importante degli esiti: si impara a dialogare, senza necessariamente dover convincere l’altro. Un’epistemologia del pensare che lascia tempo e spazio perché i pensieri si formulino e si chiariscano. Si impara anche la virtù epistemica dell’umiltà, quella che ti lascia nel dubbio e nell’apertura: non tutte le domande infatti trovano risposta, e in modo particolare quelle etiche che la Arendt definisce “irrispondibili”.

QUARTA PARTE

PRESENTAZIONE *E*

DISCUSSIONE DEI DATI

CAP. 6

I PENSIERI RACCOLTI ALL'INIZIO DEL PERCORSO

All'inizio del percorso vengono proposte due attività: una consiste nella proposta di una storia pensata dai ricercatori per approfondire i temi del bene e della cura che fanno da sfondo a tutto il progetto e una esplorativa per indagare e raccogliere i pensieri dei bambini sulle virtù al momento di avvio del progetto.

6.1 I concetti di bene e di cura

Bene vuol dire che siamo felici di gioia (Maila, 5)

Io mi prendo cura di Margherita mia cugina... sento il suo cuore (Enza, 5)

Il progetto MelArete si apre con una conversazione socratica sui concetti di bene e di cura. La conversazione prende avvio al termine del racconto della *Storia Puc e Pec* che ha come protagonisti due piccoli giaguari: Puc è triste perché dovrà stare lontano da casa e Pec compie un gesto di cura nei suoi confronti, donandogli pensieri di affetto che lo aiuteranno ad alleviare la nostalgia. La *Storia di Puc e Pec* fa da sfondo a tutto il progetto, perché porta l'attenzione dei bambini sull'agire con cura per cercare ciò che fa bene. La narrazione viene arricchita dall'utilizzo di burattini appositamente realizzati. Al termine del racconto si dà avvio alla conversazione socratica attraverso alcune domande:

- Vi è piaciuta la storia?
- Perché?
- La parola 'bene' è una parola bella, cosa vi viene in mente quando sentite questa parola?
- La parola 'cura' è un'altra parola bella, cosa vi viene in mente quando sentite questa parola?

Le prime due domande servono a introdurre la conversazione con i bambini. Le altre domande sono di tipo eidetico e hanno l'obiettivo di esplorare il significato che i bambini attribuiscono alla parola 'bene' e alla parola 'cura'.

Per mostrare lo stile di lavoro che si sperimenta in classe riportiamo di seguito alcuni estratti esemplificativi delle conversazioni.

Da una conversazione sul concetto di bene:

r7.: “Che cosa significa la parola ‘bene?’”
 Giuliana, 4: “Significa che qualcuno vuole bene agli altri”
 r.: “Qualcuno vuole bene agli altri dice Giuliana. E tu Viviana?”
 Viviana, 5: “Perché si vogliono tutti bene, si abbracciano e si salutano”
 r.: “Si vogliono tutti bene, si abbracciano e si salutano”.
 Viviana, 5: [“e si danno tanti baci”].

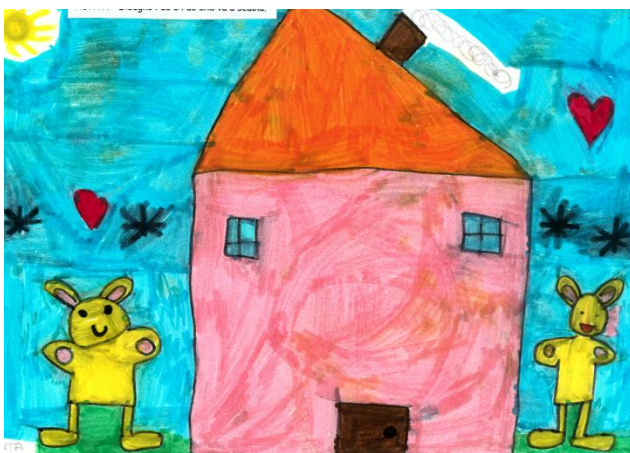
Da una conversazione sul concetto di cura:

r.: “Cosa vi viene in mente con questa parola: cura?”
 Ada, 5: “Che quando hai male ti curano”
 r.: “Ada ha detto: «Quando hai male ti curano»: a voi viene in mente altro?”
 Pasquale, 5: “Sì, quando ho preso una storta con il dito e con il piede”
 r.: “Hai preso una storta? E dopo cosa è successo, dopo questo incidente?”
 Pasquale, 5: “Mi sono fatto male”
 r.: “Ti sei fatto male... ma poi sei anche guarito?”
 Pasquale, 5: “Sì”
 r.: “A te Piero viene in mente qualcosa con questa parola: cura?”
 Cinzia, 5: “A me sì”.
 r., 5: “Cosa ti viene in mente Cinzia?”
 Cinzia, 5: “Mi viene in mente un sorriso”

Al termine della conversazione chiediamo ai bambini di fissare il loro pensiero attraverso il disegno di un momento della storia che è particolarmente piaciuto e la narrazione orale.

Man mano che i bambini terminano chiediamo loro di descrivere il proprio elaborato e poniamo, questa volta in modo più diretto, la domanda: “Che cos’è il bene?”. Nel momento in cui ci rendiamo conto che questa rappresenta per qualche bambino una domanda troppo astratta e quindi di difficile risposta, la modifichiamo in una più semplice: “Che cosa significa la parola bene?”.

Di seguito alcuni esempi dei disegni raccolti e dei commenti dei bambini:



Descrizione del disegno: “Disegno Pec e Puc che vanno a scuola”

Che cosa significa la parola bene?
 “Bene è quando io sono da sola con mamma che andiamo fuori insieme perché a me piace che stiamo un po’ insieme da sole” (Adelaide, 5)

⁷ Nelle trascrizioni *r.* sta per ricercatore, *i.* sta per insegnante.



Descrizione del disegno:
“Vediamo come va a finire la storia. La femminuccia gli manda il bacio, un sorriso e una carezza”

Che cosa significa la parola bene? “Bene è quando mi fa male il piede e la mamma mi mette la crema” (Aneta, 4)

I dati che abbiamo raccolto nelle sezioni coinvolte⁸ sono rappresentati dalle conversazioni d’aula e dai pensieri espressi dai bambini al termine del disegno individuale.

IL CONCETTO DI BENE

I risultati emersi dalla nostra analisi esplicitano quali significati della parola “bene” sono conosciuti dai bambini all’inizio del percorso. I bambini conoscono diverse declinazioni di questo concetto che, seguendo i loro pensieri, si articola secondo le seguenti categorie: stare bene, volere bene, fare bene, beneficiare l’altro, e vivere l’esperienza dell’amicizia. Nelle prime tre categorie è evidente l’articolazione del concetto di bene secondo l’uso che se ne fa all’interno delle espressioni linguistiche, nelle ultime due alcuni bambini dimostrano di essere in grado di definirlo anche non ricorrendo a formulazioni linguistiche di uso comune.

Stare bene

Per quanto riguarda la categoria stare bene, i bambini fanno riferimento al bene come esperienza di ben-essere, che ha a che fare con lo “stare con le persone care”, con il “fare qualcosa di bello” e come conseguenza dell’“essere voluti bene”.

“Sto bene quando sono con la mamma e il babbo fuori a sentire gli uccellini, con loro sto bene perché mi vogliono tanto bene e mi danno tante abbracciatone” (Enza, 5)

⁸ L’attività è stata proposta in tutte le 12 sezioni delle 6 scuole dell’infanzia di Bologna, Roma, e Trento coinvolte nel percorso (116 bambini di 4, 5 anni).

Tra le persone care che fanno stare bene i bambini nominano i genitori, i fratelli e i nonni. Fare qualcosa di bello è identificato come giocare, stare in un posto bello, guardare qualcosa che piace:

“Sto bene quando sono insieme a Mario perché sta con me a giocare”
(Liliana, 5);

“Quando c’è il bulldozer perché è bello fa la terra liscia e fa anche le buche per le macchinine e quando lo guardo con i nonni sto proprio bene” (Daniele, 4).

Significativa la sottolineatura del fare qualcosa da soli con qualcuno di caro, che esprime una forma di esclusività o intimità della relazione, che fa stare particolarmente bene:

“Io con la mia sorella che usciamo per andare al parco vicino a casa nostra che ci possiamo andare da sole e lì sto proprio bene” (Valentina, 5)

Ci sono poi alcuni pensieri che fungono da legame tra questa categoria e quella che presenteremo in seguito: la concettualizzazione (CS) corrispondente è “star bene è essere voluti bene”.

In questi pensieri bambini esprimono come il ricevere un gesto d’affetto, sentire di essere voluti bene generi uno stato di benessere:

“Sto bene quando mamma e babbo mi danno l’abbracciatona”. (Eleonora, 5)

L’ultima concettualizzazione che abbiamo elaborato a partire dai dati ci sembra rappresentare la chiave di lettura dell’intera categoria. Una bambina così si esprime:

“Bene vuol dire che siamo felici di gioia” (Maila, 5)

L’espressione della bambina si presenta come una concettualizzazione forte, tanto da richiamare alla mente il concetto greco di *eudaimonia*, inteso come bene dell’anima.

Volere bene

Nella categoria volere bene si raccolgono i pensieri nei quali i bambini descrivono il bene come un’esperienza affettiva. I bambini dimostrano di saper cogliere le diverse direzionalità in cui il voler bene si esprime: “ricevere bene”, “dare bene”, e reciprocamente “scambiarsi bene”.

“Bene è quando qualcuno ti vuole bene e ti dà abbracci” (Adrian, 5);

“Bene vuol dire... io quando sento la parola bene... è quando... è quando voglio bene a un mio amico” (Leo, 5);

“Quando mia mamma gli do un bacino... ecco, sì, e mi danno un bacino anche loro, che sono felici e quando sono felici giocano con me” (Cesare, 5).

Alcuni bambini non esplicitano il verbo “volere bene” ma esprimono lo stesso concetto nominando le persone care, cioè quelle verso le quali sentono e manifestano affetto:

“Se penso al bene penso alla mamma” (Antonello, 4).

Fare bene

Nella categoria fare bene si raccolgono i pensieri che descrivono il bene come la misura dell’agire, ossia come riferimento che garantisce la bontà di un’azione. Le concettualizzazioni raggruppate in questa categoria sono: “agire secondo una regola” e “il dovere di rispettare le persone”.

Secondo la prima accezione il bene è descritto come ciò che rende un’azione buona, ben fatta, realizzata nel modo migliore e secondo un suo proprio ordine.

“Bene è giocare bene” (Vera, 5);

“Bene è colorare bene” (Fulvio, 4).

Seguire le regole del gioco, rispettandole, è per esempio un modo di “fare bene” cioè di realizzare al meglio un’azione.

Il bene è misura dell’agire anche verso le persone, le quali vanno trattate con attenzione:

“Bene è che si deve trattare bene gli amici, che non si fa male” (Greta, 4).

Beneficiare l’altro

Nella categoria dell’aver cura abbiamo raccolto i pensieri che fanno riferimento all’esperienza del bene come “fare vivere”, “dare cure”, e “dare attenzione”.

Per i bambini che hanno definito il bene secondo questa accezione, il bene si esprime attraverso il beneficiare l’altro. I bambini sanno articolare tale concettualizzazione secondo diverse direzionalità, le stesse che si ritrovano nei pensieri raccolti in risposta alla domanda specifica sulla cura (vedi paragrafo seguente) come anche nelle riflessioni dei filosofi che hanno lavorato su tale concetto. Il bene come “fare vivere” è l’accezione del beneficiare l’altro preservando la sua vita:

“Bene significa fare vivere, dare agli altri il cibo e dare da bere” (Ana, 5).

Il “dare cure” è la versione del beneficiare di tipo terapeutico:

“Bene è quando mi fa male il piede e la mamma mi mette la crema” (Aneta, 4).

Il “dare attenzione” è il riconoscimento e la valorizzazione dell’altro, modo d’essere fondamentale dei gesti e dei pensieri agiti per il bene dell’altro:

“Quando papà mi dice bravo e mi sta vicino” (Rino, 5);

“Bene è tipo quando ti hanno fatto un regalo” (Karen, 5).

Vivere l'esperienza dell'amicizia

Alcuni bambini suggeriscono l'identificazione dell'esperienza del bene con quella dell'amicizia:

“Bene è che sono tanto amici” (Leopoldo, 5);

“Quando sto con mamma al parco e ci sono tanti bambini che se anche subito non li conosci poi diventano miei amici” (Gaia, 5);

“Quando io e mio fratello giochiamo insieme... quando non litighiamo più” (Gabiella, 5).

I bambini parlano dell'esperienza dell'amicizia seguendo direzioni diverse: “essere amici”, concettualizzazione che fotografa un dato di fatto (spesso i bambini si riferiscono a quanto accaduto nella storia di Pec e Puc); “diventare amici”, concettualizzazione che esprime l'idea dello stringere amicizia; “smettere di litigare”, concettualizzazione che descrive la ricomposizione di un legame di armonia. La lettura di questi pensieri richiama alla mente le riflessioni di Aristotele, per il quale l'amicizia è una delle virtù più importanti, e quindi una delle forme massime di realizzazione del bene.

Il coding system

A conclusione del paragrafo riportiamo il coding system che offre in un unico sguardo l'articolazione del pensiero dei bambini attorno al concetto di bene.

IL BENE È...		
CS	n.	C
Star bene con le persone care	16	STARE BENE
Star bene facendo qualcosa di bello	18	
Star bene è essere voluti bene	1	
Essere felici	4	
Essere voluti bene (ricevere bene)	26	VOLERE BENE
Volere bene (dare bene)	18	
Volersi bene (reciprocità)	10	
Bene sono le persone care	3	
Agire secondo una regola	3	FARE BENE

Il dovere di rispettare le persone	2	
Fare vivere	1	BENEFICIARE
Dare cure	3	L'ALTRO
Dare attenzione	4	
Essere amici	4	VIVERE
Diventare amici	2	L'ESPERIENZA
Smettere di litigare	1	DELL'AMICIZIA

Pensieri complessi

Tra le numerose definizioni di bene raccolte durante l'attività abbiamo trovato anche cinque pensieri complessi, definizioni di cura che presentano un "grumo" o un "intreccio" di significati e che non sono categorizzabili: infatti ogni categorizzazione comporterebbe un intervento di impoverimento del pensiero dei bambini.

Gigliola ci parla del bene come un intreccio tra stare bene e voler bene, un bene che è voluto "con il cuore".

"Io sto bene con mamma e papà perché mi piace stare con loro. Non mi annoia a stare con loro e gli voglio bene con il cuore che vuole dire che è proprio tanto" (Gigliola, 4).

In questa concettualizzazione complessa la bambina identifica il benessere non soltanto come una forma del fare ciò che piace, di riconoscimento e di ricezione di gesti affettivi, ma come un rispondere attivo e profondo, un muovere gli affetti verso gli altri. Nella prima parte dell'affermazione Gigliola esplicita con chi sta bene, perché sta bene e cosa significhi per lei stare bene ("con mamma e papà", "perché mi piace stare con loro", "non mi annoia"). Nella seconda parte la bambina declina il bene come "volar bene" specificando la profondità con la quale vuole bene "con il cuore che vuole dire che è proprio tanto". Tale doppio pensiero non è semplicemente giustapposto, ma collegato.

Cesare esprime un pensiero complesso nel quale dichiara come scambiarsi gesti d'affetto, in un volersi bene reciproco, rende felici, e la felicità promuove azioni gioiose (come il giocare insieme) che consolidano ancor di più il legame:

"Quando, quando mia mamma gli do un bacino... ecco, sì, eee mi danno un bacino anche loro, che sono felici e quando sono felici giocano con me" (Cesare, 5).

In questo pensiero l'affetto genera felicità e la felicità genera l'agire che a sua volta rimette in moto il circolo virtuoso del bene.

In una sintesi originale tra l'idea di bene come fare bene e come rispettare l'altro, Agata presenta il suo pensiero complesso:

“Raccogliere i fiori bene, non strappa quelli che qualcuno ha piantato, ma li strappa sull'erba”. (Agata, 5)

In questo caso Agata non si limita a presentare il bene come misura, ma riconosce che l'azione verso qualcosa realizzato da altri non è soltanto un gesto che riguarda le cose, ma che riguarda le persone stesse: “raccogliere i fiori bene” non è solo un gesto manuale compiuto con accuratezza, ma significa riconoscere il lavoro di altri sentendo l'appello etico che richiede rispetto e attenzione.

Le ultime due sporgenze tra i pensieri raccolti sono le concettualizzazioni complesse di Marco:

“Quando babbo mi dà l'abbracciatona io sento il bene e anche quando nonna mi porta al parco perché lei sa che mi piace e io sto bene” (Marco, 5);

“Il bene mi fa pensare a mamma quando andiamo a prendere il gelato anche se lei non lo mangia perché lei mi vuole bene” (Marco, 5).

Nel primo pensiero il bambino inizia con un'affermazione forte “io sento il bene”, nella quale dichiara che il bene è qualcosa che si sente, che passa attraverso la relazione che si manifesta in un gesto d'affetto (“babbo mi dà l'abbracciatona”). La prima parte dell'affermazione fa nascere però al bambino, per associazione e in forma di approfondimento, la sua capacità di riflettere sul bene: sentire il bene diventa così uno “star bene”, che nasce non solo da un legame affettivo, ma dal saper riconosciuto il proprio desiderio. Il bambino esprime la capacità della nonna di leggere il suo desiderio e il suo piacere (“perché lei sa che mi piace”), una conoscenza che è non solo cognitiva, ma empatica in quanto capace di sentire il sentire dell'altro.

Nella seconda espressione Marco pensa all'esperienza del bene come all'affetto dimostrato dalla mamma nell'accompagnarlo “a prendere il gelato”. L'esperienza però non è concettualizzata come buona soltanto perché piacevole: ciò che la rende tale è il fatto che nasce da un'attenzione tutta per sé, a un dono gratuito e disinteressato, che fa sentire di essere voluti bene. La forma sintattica è di tipo concessivo (“anche se lei non lo mangia”) ed enfatizza questa direzionalità.

IL CONCETTO DI CURA

I bambini della scuola dell'infanzia esaminano il tema della cura in profondità, portando alla luce diversi significati. Cinque sono le categorie che, al termine del

processo di analisi, abbiamo identificato a partire dalle concettualizzazioni dei bambini: riparare le ferite, preservare la vita, trovarsi in uno stato di ben-essere, aver premura, e manifestare affetto. Tali categorizzazioni mostrano come il pensiero dei bambini sia in grado di cogliere molte sfumature che insieme compongono l'essenza della cura, andando anche a incontrare concetti argomentati dal pensiero filosofico⁹.

Riparare le ferite

La categoria che raccoglie il maggior numero di pensieri dei bambini (38) è della cura intesa come gesto che ripara le ferite. Tale categoria si articola nelle seguenti concettualizzazioni primarie: “medicare le persone”, laddove i bambini identificano con chiarezza l'azione che risponde a una situazione di fragilità, e un più generico “fa pensare a uno stato di malessere”. La concettualizzazione del medicare le persone si articola nella direzione del dare cure mediche a chi sta male, e di un impersonale o riflessivo medicarsi.

“Quando sto male e mio papà mi cura” (Maila, 5);

“Che qualcuno si è fatto male... curare vuol dire che è andato dal dottore”

(Remo, 5);

“Curarci così il raffreddore va via” (Filippo, 5).

Questo tipo di cura viene agita, secondo i bambini, dai genitori, dai medici o anche da loro stessi. In un caso diventa un imperativo etico:

“Quando qualcuno ha la febbre e tu lo devi curare”. (Anabela, 5)

Alcuni bambini parlano della cura come qualcosa che fa pensare a uno stato di malessere:

“Quando ho preso una storta con il dito e con il piede” (Pasquale, 5).

⁹ Molte delle concettualizzazioni e delle riflessioni formulate nel processo di analisi riprendono in maniera fedele la riflessione che Mortari (2015) ha costruito tramite un'analisi fenomenologica (intesa in senso eidetico) del fenomeno della cura. I pensieri dei bambini esemplificano, con semplice chiarezza, le difficili argomentazioni che la filosofia articola. Più volte, come ricercatori, ci siamo interrogati se le nostre categorizzazioni fossero un'imposizione del pensiero filosofico appreso dai libri sui dati raccolti. Abbiamo provato ad articolare i pensieri in modo diverso, ma la fedeltà al dato, la teoria radicata e costruita secondo lo stile grounded, ci riportava a questo tipo di categorizzazione. Abbiamo così dovuto arrenderci al dato che ci conduceva in questa direzione: la riflessione che segue è che tanto l'elaborazione teoretica quanto il pensiero dei bambini raccolto con la ricerca empirica, giungono a un'unica concettualizzazione della realtà. Proprio come afferma la fenomenologia, cercare il vero è lasciarsi incontrare da esso.

Preservare la vita

Per alcuni bambini cura significa preservare la vita. Tale categoria si articola in due grandi concetti: “nutrire” e “proteggere”. Per quanto riguarda il concetto del nutrire le azioni descritte dai bambini sono il dare da mangiare e il dare l’acqua:

“Cura è... quando do da mangiare ai pesci con Mariella” (Marialuisa, 5);

“Dare l’acqua alle piante” (Aurora, 4).

Il concetto del “proteggere” si articola in diverse forme: il dare riparo che i bambini rivolgono spesso agli animali, sentiti come bisognosi delle loro attenzioni e il difendere i più piccoli o chi è in situazione di vulnerabilità.

“Pure io mi prendo cura per i miei mici. Li tengo in braccio, li riparo” (Daniele, 4);

“Quando il mio cagnolino si fa del male io lo prendo in braccio così non si fa male” (Leo, 5);

“Curare le altre persone [...] gli do delle carezze, poi il mio fratellino... poi faccio finta che nella mia casa ci sono tanti fantasmi e poi gli lancio i miei (...), lancio per tutta la casa [il gioco dei] kipo.” (Daniele, 4).

Trovarsi in uno stato di ben-essere

La cura è intesa anche come trovarsi in uno stato di ben-essere, qualcosa che ricorda l’eudaimonia del pensiero aristotelico, concetto che, come nel pensiero dei bambini, ha a che fare con l’esperienza della felicità. Questo stato di benessere si articola in diverse direzioni.

C’è una cura che è un gesto che offre gioia o piacevolezza come nel poter fare quello che piace, come avere il permesso e la possibilità di giocare al proprio gioco preferito o fare qualcosa di bello insieme:

“Perché mio papà mi fa giocare sempre (all’x box) e poi (se finisco le batterie) poi me le presta” (Susanna, 5);

“Quando io e mia mamma guardiamo la tv insieme...perché mi piace” (Fabio, 5);

C’è una cura che si riceve e dà la felicità, esito che si ottiene, per esempio, quando fa passare il male:

“Ti fa un po’ felici perché una cosa ti fa male e lui te la fa passare. Siamo un po’ felici perché ci passa il male” (Franco, 5);

“Gli ha dato la felicità” (Denisa, 5);

C’è poi nei bambini un’idea di cura che è ricevere rassicurazione:

“È quando vado a letto perché mia mamma mi tiene la mano quando mi addormento” (Lino, 4).

Avere premura

La cura viene poi descritta come avere premura. Questa quinta categoria si articola nel “rispetto” e nel “prestare attenzione al bisogno dell’altro”.

Relativamente al rispetto i bambini parlano di “trattar bene i giocattoli”, “aggiustarli in caso di rottura”, “trattare bene gli animali” e “curare le piante”:

“Quando c'è un bambino che è piccolo e pensa che i giocattoli si rompono... e... li... li devono dare cura e quando quando li rompono li... li aggiustano” (Cesare, 5);

“La cura si dice... che... si deve dare cura ai giocattoli e agli animali” (Piero, 5);

“Curare le piante di casa” (Marzia, 4);

Il “prestare attenzione al bisogno dell'altro” è stato descritto dai bambini come rivolto alle persone (“aiutare chi è in difficoltà”; “avere tanta pazienza con il fratellino”) o anche verso gli animali come nei due esempi che riportiamo:

“Prendermi cura è quando mi prendo cura della mia cagnolina Bianca. La porto a passeggio con papà o con zio Vale” (Selena, 5);

“E se è un gatto gli dai un pesce...[...] E non l'acqua... il latte!” (Ana, 5).

Il secondo esempio esprime una declinazione della premura come forma di attenzione, che riconosce la specificità dei diversi animali che richiede la diversificazione delle diete. Infine la cura intesa come premura è sentire il cuore dell'altro, come nell'esempio evocativo che segue:

“Io mi prendo cura di Margherita mia cugina...sento il suo cuore” (Enza, 5).

Manifestare affetto

La quinta categoria identificata è quella della cura come manifestare affetto. Essa si articola in “dare un gesto di affetto” e “voler bene”:

“Io mi prendo cura del mio babbo. Gli do tanti baci” (Amanda, 4);

“Ieri ho fatto sentire la musica alla pancia [della mamma incinta]” (Susanna, 5);

“Mi viene in mente un sorriso” (Pasquale, 5).

La cura è da questi bambini vista come l'espressione concreta di gesti d'affetto, una intenzione che viene da una sensibilità che si traduce in gesti quali i sorrisi, gli abbracci, i baci, o in azioni creative che sono manifestazione di un'attenzione particolare (come nel caso, particolarmente tenero, della bambina che fa sentire la musica al pancione della mamma).

Sotto la categoria Manifestare affetto rientrano alcune espressioni dei bambini che identificano il gesto di cura con il “volere bene”:

“Cura vuol dire «ti voglio bene»”. (Gaia, 5)

In conclusione segnaliamo i pensieri di 2 bambini che associano la cura all'esperienza del dare la vita e alla morte. Nei due pensieri che seguono la cura per i bambini “fa pensare al “generare” ma anche “fa pensare alla morte”:

“Ti nascono i bambini” (Leo ,5);

“Mi fa pensare al mio gatto che è morto” (Daniele, 4).

Seguendo i pensieri di questi bambini sembra possibile rilevare che il fenomeno della cura è qualcosa di essenziale all'esperienza umana, qualcosa senza il quale la vita non è autenticamente umana. Le frasi di questi due bambini iscrivono la cura all'interno dell'intera parabola umana, dal nascere al morire.

Il coding system

Per riassumere in un unico sguardo le concettualizzazioni dei bambini della scuola dell'infanzia attorno alla cura riportiamo di seguito il coding system:

LA CURA È...		
CS	n.	C
Medicare le persone	26	RIPARARE LE FERITE
Fa pensare a uno stato di malessere	12	
Nutrire <ul style="list-style-type: none"> • Dare da mangiare • Dare l'acqua 	18	PRESERVARE LA VITA
Proteggere <ul style="list-style-type: none"> • Dare riparo • Difendere • Avvisare di un pericolo • Stare con la baby sitter 	5	
Poter fare quello che piace	5	TROVARSI IN UNO STATO DI BEN-ESSERE
Dare la felicità	4	
Ricevere rassicurazione	2	
Rispetto <ul style="list-style-type: none"> • Trattare bene i giocattoli • Aggiustare i giocattoli • Trattare bene gli animali • Curare le piante 	14	AVER PREMURA
Prestare attenzione al bisogno dell'altro <ul style="list-style-type: none"> • Aiutare chi è in difficoltà • Giocare insieme alla sorellina 	14	

<ul style="list-style-type: none"> • Avere tanta pazienza con il fratellino • Portare a passeggio il cane • Fare attenzione a quali cibi dare agli animali • Prendersi cura è sentire il cuore dell'altro 		
Dare gesti di affetto	10	MANIFESTARE AFFETTO
Volere bene	2	

PENSIERI COMPLESSI

Tra le definizioni di cura abbiamo raccolto anche quattro pensieri complessi che presentiamo qui nella loro originale singolarità.

Sandro pensa alla cura come all'espressione del preservare la vita, ma con una singolare riflessione attorno al sentire il bene:

“Sono io con Sofì che giochiamo. Io con la macchinina e lei con la bambola. Se non mi graffia stiamo proprio bene” (Sandro, 5).

In questo pensiero il bambino descrive la cura come uno star bene che accade nel momento in cui non si viene feriti, nel momento in cui la vulnerabilità di cui siamo portatori (un corpo feribile) non è aggredita, ma preservata. La complessità del pensiero è data dall'accostamento del concetto di cura con quello dello star bene, che avviene grazie a forme di protezione: un sentirsi preservati e sicuri in una relazione.

Leo intreccia diverse accezioni della cura, dando luogo a un pensiero originale e intimamente connesso:

“Se trovi dei mari non andarci perché se trovi dei spini e cocodrilli e ti mangiano, e se no io vengo e ti curo tanto, e ti voglio tanto bene” (Leo, 5).

In questa espressione il bambino argomenta in modo complesso la dimensione dell'avere a cuore l'altro. Prima azione descritta è l'avvisare di un pericolo, cercando di preservare l'altro dai danni che può subire; continua poi con una dichiarazione di azione terapeutica in caso di dolore (“e se no io vengo e ti curo tanto”); e termina infine con la dichiarazione sintetica di ciò che muove questo tipo di azioni, l'affetto (“ti voglio bene”). Il bambino si dimostra in grado di spiegare la causa della propria preoccupazione e dei consigli che dà all'altro, causa di tipo affettivo; ma sembra anche desideroso di dimostrare tutto l'investimento affettivo che ha nei confronti dell'altro,

andando ad inventarsi situazioni fantastiche che parallelamente dimostrano il grande bene voluto. La cura dunque consiste in un voler bene che si muove per preservare l'altro o per riparare le ferite subite.

C'è, nel pensiero di una bambina, la concettualizzazione di una forma di cura che fa fiorire l'essere e le potenzialità buone, orientandole verso il bene:

“Quando ti nasce un fratellino devi aver cura (...) avere tanta pazienza. Dobbiamo insegnargli... come si fa a comportarsi, che non si danno le botte... che non si danno i pugni” (Gabriella, 5).

In questo pensiero Gabriella parla di una cura nei termini dell'avere la pazienza dell'insegnare a chi non sa: un fratellino piccolo che va accompagnato e introdotto a forme di vita buona che realizzino un buon convivere con gli altri, promuovendo comportamenti appropriati (“come si fa a comportarsi”) evitando azioni aggressive (“che non si danno le botte... che non si danno i pugni”).

A partire da questo primo pensiero la bambina articola un altro pensiero complesso:

“E poi oggi Franco ha dato un pugno a Alessia nella pancia... quindi bisogna avere cura di lei... e di Franco” (Gabriella, 5).

In questa espressione il prestare attenzione è rivolto in una duplice direzione: sia verso chi ha subito un torto e probabilmente soffre, sia verso chi ha agito l'azione negativa. La bambina ritiene gesto di cura importante agire insieme una cura “terapeutica” verso chi ha subito un danno e una cura intesa come “correggere” chi ha sbagliato. La cura così intesa sembra declinarsi come un gesto che richiama la duplice attenzione della giustizia riparativa, che non dimentica la vittima né l'aggressore.

6.2 Le definizioni delle virtù del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia

Durante il secondo incontro, attraverso la presentazione di una cornice narrativa (*Il gufo Socrate e le foglie delle virtù*), diamo avvio a una conversazione durante la quale domandiamo ai bambini di definire le singole virtù (“Che cos’è il coraggio?”; “Che cos’è la generosità?”; “Che cos’è il rispetto?”; “Che cos’è la giustizia?”).



Figura 2: Il burattino del gufo Socrate e le foglie delle virtù utilizzati nell’attività esplorativa

A titolo esemplificativo segue una parte della conversazione sul concetto di giustizia:

r.: “Questa è la foglia dell’albero della giustizia. Qualcuno sa che cosa significa la parola giustizia?”

Nello, 4: “Rendere uno felice”

(...)

Valentino, 4: “La giustizia è quando un albero sta per cadere e qualcuno gli mette una cosa sotto e lui sta su”

(...)

Felice, 4: “Quando una persona cade e qualcuno la salva”

r.: “E qualcuno la salva, questa una persona giusta, fa la cosa giusta”

(...)

Egidio, 5: “Significa come accogliere”

Lucio, 4: “Sai che una volta io avevo spinto un amichetto che è caduto per terra e abbiamo fatto pace?”

Luca, 4: “Dopo quando uno cade tu lo devi salvare subito e dopo non cade più”.

Nella seconda fase della attività chiediamo ai bambini di trovare una parola-etichetta che possa dire cosa sono il coraggio, la generosità, il rispetto e la giustizia (“Come le possiamo chiamare tutte queste parole?”).

Poi ogni bambino viene invitato a realizzare il disegno di “un gesto di virtù”; questa consegna è mirata a dare ai bambini un tempo disteso per rielaborare quanto discusso

in gruppo e riformulare il proprio pensiero. I ricercatori e le insegnanti hanno poi cura di raccogliere¹⁰ la descrizione del disegno effettuata da ogni bambino (“Mi descrivi che cosa hai disegnato?”) chiedendo, infine, di attribuire un nome al gesto virtuoso disegnato (“Come lo chiami questo gesto?”).

Qui di seguito riportiamo alcuni esempi di disegno con la descrizione e la nominazione raccolte dai ricercatori:



Descrizione del disegno: “Questo sono io e c’è una persona che mi ha dato il cioccolatino. Una persona mi ha dato un cioccolatino e quindi è brava. Anch’io sono stato bravo perché ho accettato il cioccolatino. Invece quelli cattivi non li accettano”.

Nome della virtù: “Bravo” (Rocco, 5)



Descrizione del disegno: “Qui io e mia mamma stiamo correndo in sala...e poi ci diamo un abbraccio e mi prende su. Il rispetto viene fuori dal cuore che ci voglio tanto bene a mamma”.

Nome della virtù: “Rispetto” (Adelaide, 5)

¹⁰ I bambini riconoscono nella trascrizione del loro pensiero una forma di valorizzazione di quanto espresso. I pensieri non sono stati scritti direttamente sul disegno dei bambini, così da non rovinare la loro espressione grafica, ma su post-it che sono stati semplicemente apposti. Come supporto alla trascrizione è utile accendere anche l’audio-registratore, per evitare di perdere parole preziose.



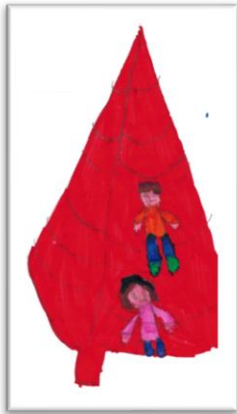
Descrizione del disegno: "Io che faccio il mignolo del perdono".

Nome della virtù: "Perdono" (Alberto, 4)



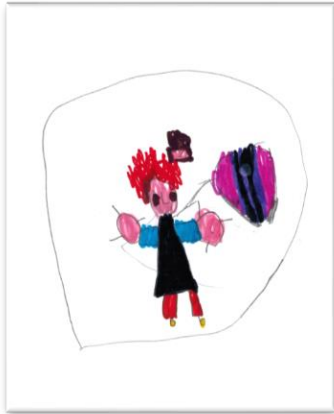
Descrizione del disegno: "Mia cugina che piange. Io la aiuto ad asciugarsi le lacrime".

Nome della virtù: "Aiutare le persone" (Rut, 5)



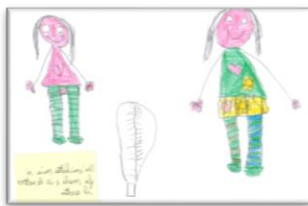
Descrizione del disegno: "Ho regalato un cerchietto alla mia amica".

Nome della virtù: "Generosità" (Lucio, 4)



Descrizione del disegno: “Un supereroe che sta salvando le persone”.

Nome della virtù: “Felicità” (Felice, 4)



Descrizione del disegno: “Un’amichetta mia si fa male e io le metto il cerotto”. (Cecilia, 5)

[Nome della virtù non indicato]

I dati raccolti durante l’attività svolta¹¹ sono i pensieri dei bambini in risposta alle domande di definizione delle singole virtù proposte (coraggio, generosità, rispetto, giustizia), le risposte alla domanda circa la definizione del nome collettivo che le potrebbe accomunare (“Come le possiamo chiamare tutte queste ‘cose?’”), e le descrizioni dei disegni e la loro concettualizzazione.

Il coraggio

Come nei film che il principe salva la principessa dal drago e dopo sconfigge il drago. È coraggioso perché lui lo fa senza paura perché vuole bene alla principessa (Michele, 5)

Le definizioni di coraggio raccolte sono 79, di cui 71 codificabili. Queste sono state categorizzate come segue: essere intrepido, farsi coraggio, essere temerario, trovare strategie per affrontare le paure, affrontare sfide o avventure, e affrontare una sfida per il bene di qualcuno.

¹¹ L’attività ha coinvolto 116 bambini di 4 e 5 anni provenienti da 12 sezioni di 6 scuole dell’infanzia di Roma, Bologna e Trento.

Essere intrepido

Per 23 bambini il coraggio viene definito come l'essere intrepido, cioè come non aver paura:

“Sei coraggioso se non hai paura” (Franco, 5);

“Non si deve avere paura di niente” (Salvo, 5).

Alcuni bambini articolano il non aver paura riferendosi alla capacità di far fronte a situazioni paurose: personaggi fantasmatici o fantastici, animali spaventosi (per es. i lupi), il buio, i pericoli (per es. il fuoco), i luoghi spaventosi (per es. bosco, grotte), l'ombra, i suoni.

“È quando un cavaliere ha paura di un drago sputa fuoco e lava, ma dopo prende il coraggio e l'uccide” (Rino, 5);

“Significa non avere paura dei lupi” (Nello, 4);

“Vuol dire quando non hai paura del buio” (Selena, 5);

“Neanche del fuoco perché dopo un po' dopo si infiamma tutto” (Elide, 5);

“Non devi aver paura del bosco” (Lucio, 4);

“Non aver paura dell'ombra” (Fulvio, 4);

“Non devi avere paura dei suoni” (Fulvio, 4).

Farsi forza

Numerosi (22) sono i bambini che riflettono sul farsi coraggio, sottolineando la dimensione del trovare dentro di sé la forza di: affrontare le paure, sconfiggere le paure, ricominciare dopo aver provato paura, trovare la forza per riuscire a fare qualcosa, farsi coraggio per affrontare una prima volta:

“Coraggio vuol dire tipo che tu hai paura di qualcosa, e l'altro dice: «Dai, coraggio! Vai!»” (Rocco, 5);

“Sconfiggere (le paure)... e farle andare via”(Ferruccio, 5);

“Il coraggio è che se hai paura aspetti un pochino, poi quando ti è passata la paura (...) ricominci” (Ana, 5);

“Il coraggio è quando tu hai il coraggio di fare una cosa che è troppo forte e dopo però ci riesci” (Adamo, 5);

“Incoraggiarsi ad andare dentro a scuola a giocare con gli amici (per la prima volta)” (Clarissa, 5).

Essere temerario

Simili a quelli appena presentati, ma con una sottolineatura più forte sul tema della sfida, sono stati individuati 10 pensieri sul coraggio inteso come essere temerario: alcuni bambini definiscono il coraggio come decidere di lottare, andare incontro al pericolo, combattere animali spaventosi o personaggi fantasmatici, e andare veloce;

“Il coraggio è una cosa che ha deciso quello che ha deciso che va a lottare” (Adelaide, 5);

“Quando c'era un lupo nel bosco e uno aveva coraggio di andarci vicino” (Giada, 5);

“Quando mio papà incontra l'orso e prende il maranot e uccide l'orso con il maranot” (Ludovico, 5);

“Io sono coraggioso perché combatto i lupi e i fantasmi con la spada” (Marco, 5);

“Che va veloce” (Ernesto, 5).

Trovare strategie per affrontare le paure

Per 6 bambini avere coraggio significa trovare strategie per affrontare le paure: il coraggio, in questi pensieri, si esprime come una competenza altamente strategica che dimostra la capacità dei bambini di risignificare gli eventi in modo da renderli affrontabili. Risuona in questo sapere meta-pragmatico la filosofia di Epitteto che suggerisce di dedicare il pensare a rimodulare le rappresentazioni dell'esperienza. In questo senso il coraggio si trova nell'accendere una luce nel buio o nel dare un significato non pauroso a un evento, il coraggio si trova anche nel chiedere aiuto quando si ha paura o nel trovarlo come un dono (“Perché mi dà la manina”), o nello stare sempre insieme agli amici.

“Quando io sono andata in una grotta con il mio papà il mio papà ha acceso la lucina e siamo andati dentro” (Stella, 5);

“Pensiamo che non fa niente la strada di trappole, intanto se non sono con le punte non le fanno niente, e se ha qualcosa di scivoloso in tasca può anche scivolare nelle altre cose” (Ana, 5);

“Quando io (...) che ho paura del buio e [dico]: «Mamma, vieni che ho paura del buio, mi accendi la lucina?»” (Ilenia, 4);

“Mi faccio coraggio perché mi dà la manina” (Antonietta, 4);

“Il coraggio vuol dire che noi dobbiamo essere sempre con i nostri amici... perché io un giorno avevo sognato che una strega mi seguiva e avevo sognato che mi portava a casa da Manuela e mi voleva mangiare arrosto” (Gaia, 5).

Affrontare sfide o avventure

Per alcuni bambini il coraggio non è direttamente legato a paure, ma più genericamente a sfide o avventure da affrontare. È dunque coraggiosa una persona che: sale sulla montagna, si arrampica su un albero, cattura un insetto o percorre una lunga strada.

“Una persona quando sale sulle montagne” (Mirela, 4);

“Quando io mi arrampico vado...vado su in un albero, cado giù non mi faccio niente” (Sandro, 5);

“Quando ho visto una cicala grandissima e con babbo l'abbiamo catturata” (Cinzia, 5);

“Quando fa una strada lunga” (Aneta, 4).

Affrontare una sfida per il bene di qualcuno

Nei pensieri precedenti il coraggio è inteso come coraggio per sé. Fra i bambini, ce ne sono cinque che interpretano il coraggio come un agire rivolto agli altri. Per loro coraggio significa affrontare una sfida per il bene di qualcuno.

In questo senso il coraggio è, ad esempio, salvare la principessa dal drago, aiutare un amico a salire sulle montagne e difendere la famiglia da un animale minaccioso:

“Come nei film che il principe salva la principessa dal drago e dopo sconfigge il drago. È coraggioso perché lui lo fa senza paura perché vuole bene alla principessa” (Michele, 5);

“E quando tira la corda sulle montagne e aiuta l'amico a salire sulle montagne”. (Marcella, 5);

“L'anno scorso io e mamma, il mio fratellino non era ancora nato, siamo andati a vedere le mucche. Una mucca ci ha rincorso, poi è arrivato papà, ha preso il bastone ed è tornata indietro” (Ferdinando, 5).

Si può pensare come indirettamente includibile in questa categoria anche la concettualizzazione del “combattere i cattivi”. Nel pensiero dei bambini, infatti, agire combattendo i cattivi è comportarsi come i supereroi che agiscono non per sé, ma per il bene di altri o di una comunità:

“Quando uno è tanto tanto tanto coraggioso va a vedere cosa succede combatte contro qualcuno di cattivo cattivo” (Gabriella, 5).

Il coding system

Per rendere con uno sguardo sintetico le concettualizzazioni del coraggio elaborate a partire dai pensieri dei bambini riportiamo, nella tabella che segue, il coding system emerso dal processo di analisi con a fianco il numero di occorrenze per ciascuna CS.

CORAGGIO		
CS	n.	C
Non aver paura	4	ESSERE INTREPIDO
Non avere paura di personaggi fantasmatici o	7	
Non avere paura di animali spaventosi	4	
Non avere paura del buio	3	
Non avere paura dei pericoli	2	
Non aver paura di luoghi spaventosi	1	
Non aver paura dell'ombra	1	
Non aver paura dei suoni	1	
Per affrontare le paure	13	FARSI FORZA
Trovare la forza per riuscire a fare qualcosa	3	
Sconfiggere le paure	2	
Far passare la paura per ricominciare	2	
Fare qualcosa di nuovo	2	
Decidere di lottare	1	ESSERE TEMERARIO
Andare incontro al pericolo	2	
Combattere animali spaventosi	4	
Combattere personaggi fantasmatici	2	
Andare veloce	1	
Accendere una luce nel buio	1	TROVARE
Dare un significato non pauroso all'evento	1	STRATEGIE PER
Chiedere aiuto quando si ha paura	2	

Trovare un aiuto quando si ha paura	1	AFFRONTARE LE PAURE
Essere sempre con i nostri amici	1	
Arrampicarsi su un albero	1	AFFRONTARE SFIDE O AVVENTURE
Salire sulla montagna	2	
Catturare un insetto	1	
Percorrere una strada lunga	1	
Salvare la principessa dal drago	1	AFFRONTARE UNA SFIDA PER IL BENE DI QUALCUNO
Aiutare un amico a salire sulle montagne	1	
Difendere la famiglia da un animale minaccioso	1	
Combattere i cattivi	2	

Tabella 2 Coding system del coraggio

Le tipologie di definizioni

I bambini dimostrano di conoscere bene la virtù del coraggio: infatti sono 71 i pensieri codificabili raccolti su questa virtù all'inizio del percorso: 54 risultano semplici e 17 articolate. Solo 8 definizioni, sulla totalità di quelle raccolte, risultano non codificabili, in quanto non chiare, concettualizzazioni palesemente errate o espressioni tautologiche. I dati non codificabili mostrano come, pur essendo il coraggio un concetto piuttosto presente nel pensiero e nel vocabolario dei bambini, alcuni di loro all'inizio del percorso non lo sanno ancora articolare e definire.

Nelle risposte relative al coraggio non emerge alcuna definizione complessa.

Concettualizzare insieme

In alcuni casi il concetto di coraggio è emerso attraverso un interessante processo di co-costruzione del pensiero. Riportiamo di seguito un paio di casi:

r.: "Che cos'è il coraggio secondo voi?"

(...)

Clarissa, 5: "Incoraggiarsi ad andare dentro a scuola a giocare con gli amici"

Leopoldo, 5: "Certo, perché da piccoli andare a scuola la prima volta si piange!"

Aurora, 4: "Quando io e mio papà andiamo in una casa buia io ho paura e poi non ce l'ho più. Mi faccio coraggio, quindi"

Antonietta, 5: "Sì, perché mi dà la manina".

In entrambi i casi si vede come il secondo bambino continua il pensiero del primo, ma in forme diverse.

Nel primo caso Leopoldo arricchisce il pensiero di Clarissa esplicitando ciò che rende l'azione dell'"andare dentro a scuola" un'azione coraggiosa. Il bambino descrive infatti

con chiarezza la situazione emotiva di partenza: le prime giornate di scuola quando si è piccoli rappresentano una difficoltà che spaventa e fa soffrire (“la prima volta si piange”) ed è per questo che è necessario “incoraggiarsi”.

Nel secondo caso Antonietta prende spunto dal racconto di Aurora e prova a immaginare che cosa fa passare la compagna da un vissuto di paura a uno di coraggio: facendo riferimento alla presenza del papà, così come descritta da Aurora, prova a immaginare, probabilmente immedesimandosi, che sia il gesto dell’essere tenuti per mano a infondere coraggio.

La generosità

Vuol dire che uno fa una cosa bella ad un altro perché
vuol fare bene al mondo (Michele, 5)

I bambini mostrano di non conoscere con chiarezza la virtù della generosità all'inizio del percorso: probabilmente si tratta di una parola poco utilizzata. Le definizioni raccolte sono 40, di cui 11 non codificabili. Dall'analisi delle 29 definizioni codificabili emerge che per i bambini la generosità si articola secondo le seguenti linee di senso: dare cose all'altro, aiutare e dare gesti di affetto.

Dare cose all'altro

Una prima concettualizzazione di generosità è dare cose all'altro. Si nota come i bambini diano espressione a diverse sfumature dell'atto donativo: fare un regalo, dare qualcosa a chi la chiede, dare in prestito qualcosa.

“Ho regalato un cerchietto alla mia amica” (Lucio, 4);
“Quando, quando una persona chiede una cosa e l'altro gliela dà” (Piero, 5);
“Se uno gli chiede una cosa e gli dice: «Per favore», e lui risponde di sì, è buono, è gentile, è generoso” (Adelaide, 5).

I bambini legano spesso gli atti di dono a dimostrazioni di riconoscenza e gratitudine:

“Quando che mio fratello mi presta una cosa che io non ce l'ho è molto generoso... e io gli dico: «Grazie!»”. (Gabriella, 5)

Il donare è anche visto in relazione a chi ha di meno e si trova in una situazione di maggiore vulnerabilità:

“Una volta io ho dato due soldini ai bambini poveri” (Romano, 5).

Aiutare

Alcuni bambini intendono la generosità come il dono di gesti di aiuto. I pensieri che rientrano in questa categoria descrivono la generosità come aiutare qualcuno a fare qualcosa che non riesce, offrire gesti di cura a chi non sta bene, dare un supporto, e aiutare qualcuno in difficoltà:

“Quando qualcuno non riesce a prendere una cosa che è alta alta e uno che è alto alto lo prende” (Marcella, 5);
“Quando uno dà un bacio e dopo gli passa [il dolore]” (Anabela, 5);
“Quando uno non sa camminare (gli danno) il bastone e sa camminare” (Andrei, 5);
“Quando c'è qualcuno che sta camminando, non ce la fa a camminare e lo aiuta qualcun altro” (Aneta, 4).

Questi pensieri rivelano la capacità dei bambini di cogliere delle dimensioni della generosità nelle quali il dono non è soltanto un oggetto regalato, ma una dimostrazione di attenzione nei confronti dell'altro, che si manifesta nei termini di un agire con gratuità.

Pasquale lega espressamente cura e generosità:

r.: “Pasquale sei mai stato generoso?”
 Pasquale, 5: (fa segno di sì con la testa)
 r.: “Quando è successo?”
 Pasquale, 5: “Quando mia mamma è ammalata mi prendo cura di lei”

Per questo bambino la generosità è una virtù della cura che si manifesta nell’agire stando accanto a una persona malata.

Dare gesti di affetto

Nella categoria dare gesti di affetto abbiamo raccolto i pensieri nei quali i bambini nominano espressioni affettive:

“A me viene in mente che quando do un abbraccio alla mia mamma sono felice tanto tanto. Perché gli voglio bene” (Enza, 5);
 “Quando dai una carezza” (Mirela, 4).

I bambini non usano il generico verbo “fare” gesti d’affetto, ma il verbo “dare”: questo sembra evidenziare una sensibilità donativa dei bambini, che non si limitano a parlare di gesti, ma di veri e propri doni agiti per il bene dell’altro.

Una bambina parla del dare gesti di affetto legandolo al mondo della spiritualità:

“Per me penso che quando uno della mia famiglia è in ospedale gli faccio una preghiera e dopo sono... generosa” (Ada, 5).

In questo racconto la generosità riguarda un piano non solo relazionale, ma anche trascendente. Per Ada l’essere generosi si concretizza anche attraverso la mediazione del divino, invocato attraverso la preghiera.

Il coding system

Il coding system qui riportato indica la qualità dei pensieri espressi dai bambini relativamente alla virtù della generosità:

GENEROSITÀ		
CS	n.	C
Fare un regalo	4	DARE COSE ALL’ALTRO
Dare qualcosa a chi la chiede	4	
Dare in prestito qualcosa	1	
Dare a chi non ha	1	
Aiutare qualcuno a fare qualcosa che non	4	AIUTARE

Offrire un gesto di cura a chi non sta bene ¹²	3	
Dare un supporto	1	
Aiutare qualcuno in difficoltà	1	
Dare un abbraccio	5	DARE GESTI DI
Dare una carezza	1	AFFETTO
Dire una preghiera per qualcuno	1	

Tabella 3 Coding system della generosità

Le tipologie di definizioni

La generosità si rivela una virtù poco conosciuta dai bambini all'inizio del percorso: nei dialoghi attivati con i 116 bambini solo 40 sono le definizioni di generosità raccolte, di cui 11 non codificabili; di conseguenza sono poche le concettualizzazioni di primo livello individuate.

Oltre alle definizioni codificabili (24 semplici e 2 articolate) abbiamo però raccolto anche 3 definizioni complesse, che riportiamo qui in modo da valorizzarne la ricchezza e l'unicità:

“Quando qualcuno è triste lo aiuta e dopo qualcun altro è felice”(Gabriella, 5)

Gabriella non si limita ad indicare il gesto di generosità ma nomina anche l'effetto che tale gesto ha sull'altro. Questo consente di ipotizzare una germinale capacità di concettualizzare come virtuoso un “gesto che si sa avere un effetto buono”.

La bambina mostra la competenza di stabilire relazioni causali tra gli eventi: se aiuto un altro, l'altro è felice. È una competenza logicamente importante, tuttavia lascia trasparire una visione potente dell'agire umano: il buono produce il buono. Sarà poi l'esperienza a mostrare che l'azione perfetta è difficile da realizzare.

Per Michele la generosità è fare qualcosa che fa bene:

“Vuol dire che uno fa una cosa bella ad un altro perché vuol fare bene al mondo” (Michele, 5)

Il bambino afferma che è generoso chi fa una cosa bella per “fare bene al mondo”.

¹² In alcuni pensieri i bambini utilizzano il lessico della cura per descrivere le virtù. Le concettualizzazioni corrispondenti, che mantengono nella loro formulazione la parola ‘cura’, sono riportate in *corsivo* in quanto riprese anche nel paragrafo conclusivo di questo libro, dove abbiamo raccolto tutti i pensieri nei quali i bambini mostrano che parlare di virtù è inscindibile dal parlare di cura.

Le cose belle sono cose buone e trovano il loro senso nel rispondere a quella necessità vitale che chiama l'anima al bene.

Adelaide, con un'espressione molto densa, presenta un gesto gratuito della mamma, sottolineando che lo fa anche se stanca:

“La mia mamma è generosa perché quando mia sorella gli dice di fare una torta lei la fa anche se è stanca” (Adelaide, 5).

In questo dato possiamo notare la dimensione della generosità connessa al fare per l'altro qualcosa che costa energia vitale.

Il rispetto

Che uno ti rispetta vuol dire che non ti dice le cose brutte, ti dice le cose belle (Franco, 5)

La virtù del rispetto risulta essere quella più conosciuta dai bambini della scuola dell'infanzia all'inizio del percorso. Su un totale di 95 definizioni raccolte, 78 sono state codificate, mentre 17 risultano non codificabili.

Dalle analisi sono emerse una serie di categorie che esprimono l'idea di rispetto presente nel pensiero dei bambini: applicare le norme, fare quanto richiesto, prestare ascolto e attenzione, usare bene le parole, comportarsi bene, essere leali, soccorrere, e riconoscere il valore.

Applicare le norme

Per la maggior parte dei bambini (32) che hanno espresso un pensiero su questa virtù, il rispetto ha a che fare con un codice di buon comportamento. A questo campo semantico appartiene la categoria dell'applicare le norme. Relativamente a questa concettualizzazione i bambini fanno riferimento alle seguenti concettualizzazioni di significato (CS): “rispettare il turno” (di parola, di azione nel gioco, nella fila), “rispettare le regole del convivere” (per es. non fare male agli altri, aspettare gli altri per mangiare), e “rispettare la legge”. Un'attenzione particolare viene riservata alle regole della scuola e dei contesti di gioco:

“Aspettare che uno... umh... colorare... se non c'è più posto bisogna aspettare che uno va via... da... da il posto da disegnare... e dopo c'è un posto per disegnare”. (Gabriella, 5)

“Rispettare la fila”. (Lucio, 4)

“Rispettare i turni quando si va a mangiare” (Fulvio, 4);

“Quando si viene a scuola c'è il rispetto delle regole” (Adrian, 5);

“Mio padre (...) dice: «rispetta le regole perché è la legge che lo dice»” (Giulio, 5).

“Uno deve avere la pazienza di aspettare di andare nel gioco che voleva andare”. (Giada, 5)

Fare quanto richiesto

Sempre nell’orizzonte di senso del buon comportamento, i pensieri di diversi bambini sono stati raggruppati nella categoria del fare quanto richiesto, che include le seguenti concettualizzazioni di significato (CS): “obbedire”, “seguire le indicazioni”, “corrispondere a una richiesta”.

“Per me è che se mamma e papà mi dicono che devo... gioco e non voglio lavarmi le mani prometto che gioco ancora un pochino e poi rimetto a posto i giochi e mi vado a lavare le mani” (Ada, 5);
“E ci dice la maestra quando dobbiamo colorare” (Luca 5);
“È... se uno ti chiede una cosa... eh... deve fare uno sforzo e farla” (Adelaide, 5).

Prestare ascolto e attenzione

La categoria del prestare ascolto e attenzione implica l’azione positiva del “dare ascolto agli altri accogliendo le loro decisioni”, e quella del controllo del proprio agire che si esprime nel “non interrompere chi parla”.

“Il rispetto che bisogna ascoltare gli altri, che se uno non vuole giocare con te non gioca” (Franco, 5);
“Aspettare un minuto che (la maestra) finisce una cosa... che chiacchieri con i genitori e bisogna aspettare” (Gabriella, 5).

Usare bene le parole

Nella categoria dell’usare bene le parole si raccolgono i pensieri concettualizzabili come: “non dire cose che non si devono dire”, “stare in silenzio” e “dire agli altri le cose belle e non brutte”:

“Se qualcuno dice delle parolacce io gli dico: «Non si dice!»” (Franco, 5);
“Quando qualcuno deve stare in silenzio” (Karen, 5);
“Che uno ti rispetta vuol dire che non ti dice le cose brutte, ti dice le cose belle” (Franco, 5).

Comportarsi bene

La categoria comportarsi bene si articola attorno ai pensieri dei bambini che concettualizzano il rispetto come “non essere maleducato” e come “fare il bravo”; entrambe queste etichette sono espresse in relazione ad altri:

“Vuol dire non essere maleducato con la mamma” (Maila, 5);
“Significa, il rispetto, fare il bravo e quando si fa il bravo nessuno ti fa male” (Italo, 5).

La concettualizzazione “non essere maleducato” si applica anche ai pensieri di due bambini che ragionano sul concetto contrario: la mancanza di rispetto è definita come

forma di indifferenza (per es. il non essere salutati e ascoltati) o come forma di aggressività (per es. il picchiare).

“Tipo uno dice: «ciao», e gli altri continuano a parlare e non ascoltano perché non lo sentano e continuano a chiacchierare ma lui dice poi: «Mi rispettate?!»” (Rocco, 5);

“Quando andiamo a casa, mia sorella mi picchia sempre” (Salvo, 5).

Essere leali

Il rispetto è interpretato anche come essere leali: rispetto è dunque tenere fede a un impegno preso in comune accordo o restituire una cosa prestata mantenendo la parola data:

“Che uno un giorno cucina la mamma e un giorno cucina il papà” (Leopoldo, 5);

“Quando mi rubano... quando mio fratello gioca con qualcosa di mio... «Gioca pure però dopo me lo ridai»” (Ilenia, 4).

Soccorrere

Alcuni bambini declinano il rispetto come soccorrere, indicando così di riconoscere il valore di un'altra persona o di un animale che si trova in situazione di difficoltà

I bambini usano il verbo “aiutare”, riferendosi a situazioni di bisogno, o un più radicale “salvare”, quando il pericolo appare più grave:

“Quando qualcuno aiuta un uomo” (Dalina, 5);

“Quando qualcuno salva un animale che è in pericolo” (Mirela, 4);

“Quando qualcuno salva qualcuno” (Mirela, 4).

Sebbene solo due sono i pensieri che fanno riferimento alla concettualizzazione del “salvare”, abbiamo preferito tenerla distinta per non perderne la specificità.

Riconoscere il valore

Tra le concettualizzazioni più pregnanti del rispetto troviamo quella che descrive questa virtù come riconoscere il valore. I bambini dimostrano un pensiero raffinato in quanto declinano questa accezione secondo diverse direzionalità: verso le cose, verso la natura, e verso le persone.

Le prime due accezioni sono esemplificate da questi pensieri:

“Dobbiamo avere molto rispetto per non buttare i giochi e non romperli” (Cesare, 5);

“Io quando sento rispetto dico: «Non strappate le foglie, se no quell'albero muore se gli strappate le foglie!»” (Vanessa, 5).

Il rispetto delle persone appare in un pensiero nel quale Selena si dimostra in grado di vedere il rispetto come una virtù che, anche se sembra rivolta direttamente verso le cose, ha in realtà come destinatario ultimo le persone:

“Il rispetto è che non dobbiamo comprare tanti giochi e fare spendere alla mamma e al papà tanti soldi” (Selena, 5).

In questa espressione Selena parla del rispetto come forma di riconoscimento del valore del denaro (“non dobbiamo comprare tanti giochi”), ma in ultima istanza la virtù si rivolge a papà e mamma che sono coloro che in famiglia guadagnano e amministrano i soldi.

Ci sono poi alcuni pensieri che concettualizzano il rispetto come “prendersi cura dei giocattoli”:

Selena, 5: “Eh, sì! Aver cura dei giocattoli perché se no non ne hai rispetto”;
 Cesare, 5: ““Rispetto è che dobbiamo tenere in cura i giochi, e senza romperli e che i bambini più piccoli sanno che non si rompono ma... però... ma... ma che non allora non li rompono”.

Questi bambini vedono nel rispetto un modo di darsi della cura, quell’attenzione che richiede di trattare bene i giocattoli senza danneggiarli. Significativa è l’aggiunta che, nello stesso dialogo, Piergiorgio propone dando al rispetto delle cose un significato di tipo educativo:

Piergiorgio, 5: “E tenere cura i giocattoli così i bimbi piccoli così sanno che non gli mancano a qualcuno”.

Piergiorgio riconosce che le azioni dei più grandi diventano un modello, e veicolano un messaggio importante: si ha cura dei giocattoli per sé e per gli altri, perché tutti hanno diritto di usufruirne.

Il coding system

Nella tabella che segue riportiamo il coding system che riassume le concettualizzazioni emerse dal processo di analisi:

RISPETTO		
CS	n.	C
Rispettare il turno	18	APPLICARE LE NORME
Rispettare le regole del convivere	13	
Rispettare la legge	1	
Seguire le indicazioni	5	FARE QUANTO RICHIESTO
Obbedire	7	
Corrispondere a una richiesta	2	
Non interrompere chi parla	1	

Dare ascolto agli altri, accogliendo le loro decisioni	3	PRESTARE ASCOLTO E ATTENZIONE
Non dire cose che non devo dire	2	USARE BENE LE PAROLE
Stare in silenzio	1	
Dire agli altri le cose belle e non brutte	1	
Non essere maleducato	3	COMPORTARSI BENE
Fare il bravo	1	ESSERE LEALI
Tenere fede all'impegno preso	1	
Restituire le cose	2	
Aiutare	3	SOCCORRERE
Salvare	2	RICONOSCERE IL VALORE
Riconoscere il valore delle cose	3	
Riconoscere il valore della natura	1	
Riconoscere il valore delle persone	1	
Prendersi cura dei giocattoli	4	

Tabella 4 Coding system del rispetto

Le tipologie di definizioni

Su un totale di 95 definizioni raccolte, 78 sono state codificate, mentre 17 sono non codificabili. Tra le 17 definizioni non codificabili (tautologie, mancanza di chiarezza, fraintendimenti) si nota in particolare che i bambini confondono la parola rispetto con dispetto (“Quando mi fa un dispetto”: Aurora, 4).

Oltre alle definizioni codificabili raccolte (di cui 64 semplici e 12 articolate) abbiamo identificato anche due pensieri complessi.

Il primo fa riferimento alla lealtà nel mantenere un segreto, in nome dell'amicizia:

“Vuol dire che devono tenere un segreto, perché io lo so e non lo dico a nessuno perché è un segreto e non bisogna dirlo se no poi l'altro si arrabbia e non è più mio amico” (Michele, 5).

Michele sa prefigurare la conseguenza prima dell'azione (“l'altro si arrabbia”) e la conseguenza seconda (“non è più suo amico”): questo è indice di una immaginazione

temporale nel tempo lungo. Il bambino attribuisce alla virtù del rispetto il potere non solo di fare il bene, ma anche di evitare il male.

Il secondo pensiero complesso mette in relazione cura e rispetto:

“Rispetto quando una cosa tu la devi curare. C'è tipo un vaso e tu lo devi curare, se si rompe l'altro si arrabbia però dopo finisce perché l'altro dopo gli fa un altro vaso” (Marcella, 5).

Per Marcella il rispetto è una virtù della cura che non si limita solo all'oggetto, ma che si riversa anche sulla persona che ne è proprietaria: si protegge un oggetto fragile anche in quanto appartiene a un altro. Il rispetto inteso come cura non si limita però a una forma di protezione. Se l'oggetto si rompe, il rispetto richiede un'azione di riparazione. Anche in questo caso la riparazione non è solo materiale ma è agita per ridare all'altro il sorriso, facendogli passare l'arrabbiatura.

Concettualizzare insieme

Riportiamo di seguito un caso di co-costruzione del pensiero nel quale un bambino che esprime un concetto di rispetto ritenuto non appropriato viene prima corretto da un compagno che argomenta la sua idea e poi trova un completamento discorsivo nelle parole di un altro compagno:

Marco, 5: “[il rispetto] “è quando uno picchia uno”

Adelaide, 5: “No quello non è rispetto, perché l'altro si fa male”.

Michele, 5: “E poi se fa sangue è ancora peggio: è molto grave”.

Nel breve estratto del dialogo, Marco esprime un'idea di rispetto che agli occhi dei compagni appare come palesemente errata: Adelaide interviene correggendolo, utilizzando a sostegno di questo suo contraddittorio le conseguenze del gesto da lui narrato che sono dannose per l'altro (“perché l'altro si fa male”). Infine Michele aggiunge un'ulteriore sottolineatura a partire dalle conseguenze segnalate da Adelaide, portando il ragionamento a un livello ancora più articolato.

La giustizia

Tipo devi fare un corso di nuoto ma tu non lo vuoi fare ma è il tuo dovere. Perché dovere e giustizia sono la stessa cosa (Rocco, 5)

Relativamente alla virtù della giustizia abbiamo raccolto 79 definizioni, delle quali 56 sono state codificate. Il pensiero dei bambini può essere ordinato nelle seguenti

categorie: fare e dire cose in modo corretto, fare quel che si deve, rispettare l'alterità e i suoi diritti, aiutare, fare qualcosa che rende felice, e non mancare di rispetto.

Fare e dire cose in modo corretto

Le definizioni di giustizia che si presentano con maggior frequenza fanno riferimento alla categoria del fare e dire cose in modo corretto. L'alto numero di definizioni di questo tipo fa pensare che i bambini incontrino nei loro ambienti di vita la parola giustizia intesa come correttezza e pertinenza. I bambini parlano della giustizia come del rispondere correttamente:

“Se tipo tu fai una domanda a scuola e dicono: «Come nascono i fiori?». «Con i semi!». E dicono: «Giusto!». (Vanessa, 5)

Inoltre i bambini concettualizzano la giustizia come “trovare la giusta misura”, cioè quel modo corretto per poter fare bene:

r.: “Se [il servizio del cameriere a mensa] lo facciamo tutti cascano i piatti, è vero?”
Leopoldo, 5: “invece due [bambini] è giusto”.

Fare quel che si deve

La giustizia è poi intesa da diversi bambini come fare quel che si deve, cioè agire in conformità a norme e principi. In questa categoria abbiamo concettualizzato i pensieri che esprimono la giustizia come “rispettare le regole” e “rispettare il turno per lavorare bene”

“Che si rispetta... le regole” (Gisella, 5);
i.: “No una volta per uno lo facciamo tutti”;
Fedele, 5: “Se no tutti facciamo cadere i piatti”.

Sandro fa coincidere il concetto di giustizia con quello della polizia, pensiero che è possibile interpretare come “far rispettare le leggi”:

“Giustizia vuol dire polizia... perché ci lavora mio babbo” (Sandro, 5)

Rocco propone una riflessione nella quale fa coincidere giustizia con il fare il proprio dovere:

“Tipo devi fare un corso di nuoto ma tu non lo vuoi fare ma è il tuo dovere. Perché dovere e giustizia sono la tessa cosa” (Rocco, 5).

Rispettare l'alterità e i suoi diritti

La giustizia viene poi declinata come rispettare l'alterità e i suoi diritti. A questa categoria appartengono le concettualizzazioni che riconoscono la proprietà dell'altro e il diritto di ciascuno di usufruire di un bene, rispettando il turno che regola le attività e garantisce tale possibilità a tutti:

“Perché se una cosa è sua è sua” (Carmen, 5);
i.: Però anche il turno è giusto, perché è giusto? Provate a pensarci
Leopoldo, 5: “Perché tutti vogliono fare”.

Alla stessa categoria appartengono anche i pensieri che abbiamo concettualizzato come “rispettare la volontà dell’altro” e “accogliere”, nei quali i bambini riconoscono nell’altro una persona che è portatrice di diritti fondamentali:

“Quando mio fratello non vuole salire su io dico: è giusto” (Aurora, 4);
“Significa come accogliere” (Egidio, 5).

Autare l’altro

Alla categoria dell’aiutare l’altro appartengono le concettualizzazioni di significato: “aiutare qualcuno in difficoltà”, “salvare qualcuno” e “salvare un albero”.

“Quando (...) un uomo cade giù e lo aiuta” (Dalina, 5);
“Quando qualcuno si perde e qualcuno lo salva” (Andrei, 5);
“La giustizia è quando un albero sta per cadere e qualcuno gli mette una cosa sotto e lui sta su” (Valentino, 4).

I pensieri di questi bambini esprimono un concetto di giustizia che chiama in causa l’agire per l’altro, riconosciuto come soggetto in difficoltà, si tratti di una persona o di un elemento naturale. In questa concettualizzazione la giustizia si esprime come forma di “obbligazione” verso l’altro nella sua condizione di vulnerabilità e fragilità.

Fare qualcosa che rende felice

In questa categoria i bambini interpretano un’azione giusta in due direzionalità: rendere felici gli altri ed essere felici di sé agendo con caparbietà:

“Quando Babbo Natale arriva la notte che gli porta i regali un bambino è felice” (Ferdinando, 5);
“Quando tu vuoi fare una cosa, e un altro non te la fa fare ma tu la fai perché... è vero e dopo sei felice” (Marcella,5).

Non mancare di rispetto.

Numerose sono le concettualizzazioni che partono dal ragionamento sul concetto contrario “non è giusto”. Le ragioni possono essere rintracciabili negli interventi delle figure adulte (in particolare le insegnanti), che suggeriscono ai bambini di riflettere su questa virtù partendo da questa espressione molto familiare. Per tale motivo riteniamo importante categorizzare anche queste affermazioni. Da queste espressioni ricaviamo che per alcuni bambini la giustizia si esprime nell’evitare comportamenti che possono mancare di rispetto all’altro. Quindi non è giusto vedersi sottrarre qualcosa, pretendere qualcosa, negare agli altri la possibilità di giocare, rompere le cose. L’idea di giustizia sottesa a questa categoria è dunque quella del rispetto dovuto alle persone, ai loro diritti, alla loro sensibilità, e alla loro proprietà.

- “Se qualcuno mi ruba un gioco io dico: «Non è giusto»” (Ilenia, 4);
- “Che quando mio fratello vuole un gioco io dico: «non è giusto» (Ilenia, 4);
- “Che non è giusto che non voleva andare fuori dal gioco... Perché tu volevi giocare a quel gioco” (Ernesto, 5);
- “Io ho visto Ralph spaccatutto... Era cattivo e spaccava le cose” (Ernesto, 5).

Il coding system

Nel coding system che segue è possibile vedere una rappresentazione sintetica delle concettualizzazioni della giustizia emerse dal processo di analisi:

GIUSTIZIA		
CS	n.	C
Rispondere correttamente	11	FARE E DIRE COSE IN MODO
Trovare la giusta misura	6	CORRETTO
Rispettare le regole	2	FARE QUEL CHE SI DEVE
Rispettare il turno per lavorare bene	1	
Far rispettare le leggi	1	
Fare il proprio dovere	1	
Riconoscere la proprietà	1	RISPETTARE L'ALTERITÀ E I
Rispettare il turno per dare la possibilità	1	SUOI DIRITTI
Rispettare la volontà dell'altro	1	
Accogliere	1	
Aiutare qualcuno in difficoltà	3	AIUTARE
Salvare qualcuno	1	
Salvare un albero	1	
Rendere gli altri felici	3	FARE QUALCOSA CHE RENDE
Agire con caparbia per essere felici di	1	FELICE
Non vedersi sottrarre qualcosa	3	NON MANCARE DI RISPETTO
Non pretendere qualcosa	2	
Dare la possibilità agli altri di giocare	1	

Non rompere le cose	1
---------------------	---

Tabella 5: Coding system della giustizia

Le tipologie di definizioni

La virtù della giustizia è quella che risulta meno chiara nei pensieri dei bambini perché, spesso, viene espressa in modo confuso. Su un totale di 79 definizioni raccolte, 56 sono state codificate (52 pensieri semplici e 4 pensieri articolati), mentre 23 risultano non codificabili.

Delle definizioni codificate la maggior parte (34) definisce il concetto di giustizia in positivo (che cosa è giusto fare); le altre (22) la definiscono in negativo (che cosa va evitato).

Nelle risposte relative alla giustizia non emerge alcuna definizione complessa.

Le conseguenze di un gesto di ingiustizia

Alcuni bambini non dicono cosa sia la giustizia ma descrivono che cosa produce un atto di ingiustizia (14). I bambini esprimono un senso di tristezza (9) o di fastidio (5) come conseguenza delle seguenti esperienze: una sconfitta (4), il non poter soddisfare un desiderio (4), dover fare qualcosa contro voglia (2), dopo essere stati sgridati (1) o infastiditi (2).

- “Quando tu sei triste” (Ada, 5);
- “Tipo quando uno ha un gioco troppo bello, tipo di Frozen, e dice «non è giusto!». (...) Non è giusto perché è bello e piacerebbe anche a me ma non ce l'ho” (Maila, 5);
- “Quando perdi una partita... «Uffa che ingiustizia però!»” (Pasquale, 5);
- “Quando [una persona] vuole fare una cosa e non può” (Ada, 5).ù
- “Quando sei stanco e ti vuoi rilassare, qualcuno ti dice di fare qualcosa e tu dici: «non è giusto»” (Stella, 5);
- “Che quando papà e mamma mi strillano io piango e quella è una ingiustizia” (Ada, 5);
- “Quando un bimbo mi dà fastidio io dico: «non è giusto»” (Enrica, 5).

Concettualizzare insieme

Un significativo esempio di co-costruzione del pensiero si sviluppa a partire dal ragionamento sul concetto contrario: “non è giusto” è sinonimo dell’espressione, molto usata dai bambini, “non è valido”. I bambini sentono un senso di ingiustizia di fronte alla perdita, al fatto che qualcuno possa essere più fortunato, come se – forse – non sia giusto il fatto che qualcuno venga privilegiato (dal caso) al posto nostro.

Vera, 5: “Quando giochi a... un gioco e (butti una carta) e dici: non è valido!”
 r.: “Non è valido”
 i.: “Non è giusto vuol dire non è valido secondo te?”
 Ernesto, 5: “Sìi”
 r.: “Quando state facendo un gioco e... cos'è che succede che non ho capito?”
 Dario, 5: “Butti una carta e dici non è valido”
 r. [“Butti una carta e dici non è valido”
 Rocco, 5: “Tipo, lei parte per seconda, io parto per primo aspetta la carta, quindi... capito? O poi ... magari gli altri non hanno la carta giusta, son tutti e due diversi e (...) spa spa spa! E vince alla fine l'altro, vero?”
 r.: [“non hanno la carta giusta”.

In questo passaggio i bambini si aiutano reciprocamente ad approfondire un concetto espresso da Vera, cercando di chiarire agli adulti alcune loro tipiche esperienze di gioco. Le domande degli adulti sono finalizzate a comprendere se il senso di ingiustizia espresso dai bambini si riferisce al mancato rispetto delle regole del gioco o a un senso di rabbia contro la fortuna avversa. È proprio il graduale comporsi e aggiungersi delle risposte di Ernesto, Dario e Rocco che permette agli adulti (e forse ai bambini stessi) di chiarire la loro visione legata al caso.

“Come le possiamo chiamare tutte queste cose?”

Quando i bambini vengono invitati a trovare un nome collettivo che possa definire tutte le “cose” (coraggio, giustizia, generosità, rispetto) delle quali si è discusso propongono le seguenti definizioni:

NOME COLLETTIVO		
EXCERPT	CS	C
“L’amicizia” (Ernesto, “Secondo me la parola è amore” (Ana, 5)	Amicizia (2) Amore (1)	DANNO UN NOME COLLETTIVO PERTINENTE
“Foglie del bene”	Bene (1)	
“Bravo” (Rocco, 5)	Bravo (1)	
“Giustizia” (Cesare, 5)	Elenca una virtù specifica	
“Albero delle foglie speciali” (Gaia, 5)	Fa riferimento allo sfondo narrativo (4)	RISPOSTE NON ANALIZZABILI
“A me non mi viene in mente niente” (Adamo,	Non sa rispondere (5)	

Tabella 6 Coding system dei nomi collettivi

Nessun bambino nomina la parola virtù. Pochi (17 su 116 totali) sono i bambini che tentano una risposta alla domanda al termine della conversazione. Tre bambini fanno riferimento a una delle virtù nominate (“coraggio”, “scusa ti perdono”, “giustizia”) non riuscendo però a trovare un nome capace di accomunarle. Altri (5) bambini propongono i termini “amicizia” “amore”, “bene” e “bravo”.

Tutte le altre 9 risposte raccolte non offrono un nome adeguato: 4 bambini si fermano allo sfondo narrativo in cui si è svolta la precedente attività (“albero delle foglie speciali”, “albero dei colori”, “foglie dell’albero”) e 5 bambini dichiarano apertamente di non sapere rispondere.

Data la difficoltà della domanda che richiede un livello astratto del pensare è prevedibile che i bambini faticino a rispondere; tuttavia il senso di questa domanda non è propriamente euristico ma educativo poiché risponde all’intenzione di spostare la zona di sviluppo prossimale introducendo il pensiero dei bambini entro vissuti non ancora saputi che però, se accompagnati da approfondimenti successivi, fecondano il pensare teoretico.

Per scelta educativa, quindi, introduciamo la parola “virtù” che consegniamo ai bambini; poi chiediamo se qualcuno ha mai sentito questo termine: tutti rispondono di no.

Si riporta, a titolo esemplificativo, un estratto di dialogo nel quale si vede come la parola virtù è stata introdotta:

r.: “Però mettiamoci bene in cerchio. Queste, bambini, si chiamano... uuu che cosa difficile. Tutte queste cose si chiamano: «virtù»”
Ana, 5: “È la parola che volevo dire io”
r.: “Virtù. L’avete mai sentita questa parola?”
Bb.: “Noo”
r. “Vir-tù”
Bruna, 5: Viii”
i.: “Vir-tù”
r.: “Una parola difficile, però sentite come è bella. Queste bambini sono le foglie degli alberi del bosco delle virtù”
Bb. “Virtù”.

6.2.1 L’analisi dei disegni

I bambini conoscono le virtù? Come le definiscono?

Dopo che i bambini hanno realizzato un disegno individuale su una virtù a loro scelta, i ricercatori raccolgono la descrizione del gesto disegnato e chiedono poi ai bambini di dare un nome a tale virtù e di definirla, spiegando che cosa sia.

Dall'analisi dei dati raccolti è emerso che:

- 39 bambini non assegnano un nome al disegno oppure danno definizioni non chiare (non nomina correttamente o chiaramente);
- 36 bambini danno un nome al gesto virtuoso rappresentato nel disegno (nomina correttamente o chiaramente).

Nella categoria non nomina correttamente o chiaramente sono state raccolte le tipologie di definizioni esemplificate nella seguente tabella:

NON NOMINA CORRETTAMENTE O CHIARAMENTE (n. 39)	EXCERPT
NON SA NOMINARE (n. 17) I bambini spesso riportano nel disegno elementi del racconto che hanno ascoltato (per es. le foglie), ma non descrivono delle virtù.	“Io sto raccogliendo le foglie. Mi sono piaciute le foglie rosa e rossa” (Agata, 5)
NOMINAZIONE NON CORRETTA (n. 8) Il bambino descrive un gesto di virtù nominandolo in modo non corretto	“Un supereroe che sta salvando una persona” Nome della virtù: “Felicità” (Felice, 4)
DEFINIZIONE GENERICA (n. 7) Alcuni bambini non descrivono gesti/episodi che permettono di capire la loro conoscenza delle virtù, ma esprimono concetti generici senza motivazioni.	“Io con scritto bene” Nome della virtù: “Bene” (Verena, 5)
INCOERENZA ESPLICITA TRA NOME E DESCRIZIONE (n. 1) Un bambino utilizza l'aggettivo che fa riferimento alle virtù (per es. “coraggioso”) ma poi nella nominazione usa un altro nome (per es. “generosità”)	“Io e il papà con gli orsi. Il papà aveva accarezzato uno. Io non avevo paura perché mi son fatto coraggio” Nome della virtù: “La generosità” (Ferruccio, 5)
NON CHIARO (n. 4)	“La mia amica Angelica guarda me”

Alcune volte le nominazioni date dai bambini escono dal campo semantico riferito alle virtù e risultano incomprensibili ai ricercatori.	<i>Nome della virtù:</i> “Gesto di fantasia” (Viviana, 5)
RIFERIMENTO ALLO STRUMENTO UTILIZZATO (n. 2) Due bambini descrivono un gesto virtuoso ma per definirlo utilizzano il riferimento alle foglie delle virtù utilizzate durante la narrazione.	!Io con mia sorella che abbiamo litigato e io piangevo. E poi una fata ci portava i fiori e poi è scappata. io poi mi asciugavo le lacrime li prendevo” <i>Nome della virtù:</i> “La foglia rossa” (Antonietta, 5)

Sotto la categoria nomina correttamente o chiaramente sono state inserite le seguenti tipologie di definizioni:

NOMINA CORRETTAMENTE O CHIARAMENTE (n. 36)	NOMINAZIONI DATE DAI BAMBINI
NOMINA CON PRECISIONE DELLE VIRTÙ (n. 21) Il bambino descrive un gesto di virtù nominandolo in modo preciso	Coraggio (6) Generosità (7) Perdono (3) Rispetto (3) Non è giusto (1) Gentilezza (1)
USA CATEGORIE GENERALI (n. 15) I bambini nominano i gesti virtuosi rappresentati nel disegno rifacendosi a termini non specifici	Bene (6) Amore (5) Bravo (1) Aiutare (1) Salvare (1) Grazie (1)

Da questi dati emerge che la maggioranza dei bambini all’inizio del percorso non è in grado di utilizzare con competenza le parole che definiscono le azioni virtuose. In alcuni casi non sanno nemmeno descrivere un gesto virtuoso (“Io sto raccogliendo le

foglie. Mi sono piaciute le foglie rosa e rossa”), non avendo ancora compreso il significato di questo termine e di questa esperienza. In altri casi i bambini pur descrivendo un gesto virtuoso, e quindi dimostrando di essere in grado di identificare un’azione eticamente connotata, non possiedono le parole corrette per nominarla (“Un supereroe che sta salvando una persona. Nome della virtù: Felicità”). In altri casi, pur utilizzando i nomi delle virtù correttamente, presentano descrizioni esplicitamente incoerenti, segno forse di una scarsa padronanza dei termini proposti (“Io e il papà con gli orsi. Il papà aveva accarezzato uno. Io non avevo paura perché mi son fatto coraggio. Nome virtù: la generosità”).

Sono comunque numerose e di poco inferiori alle espressioni non corrette le descrizioni chiare e corrette dei bambini circa le virtù che sanno riconoscere e nominare. Tra le 36 risposte 21 nominano in modo preciso una virtù che riassume il gesto descritto e rappresentato graficamente: è interessante notare come tra queste virtù siano presenti le virtù proposte dal ricercatore durante l’attività guidata (“coraggio”, “generosità”, “perdono” e “rispetto”), ma come il riferimento alla giustizia sia presente solo in un caso e nella sua formulazione in negativo (“non è giusto”). Un bambino nomina poi la virtù della gentilezza.

Quindici bambini, pur disegnando e descrivendo un gesto evidentemente e chiaramente virtuoso, non fanno però nominarlo con precisione, e utilizzano solo categorie generali (“bene”, “amore”, “bravo”, “aiutare”, “salvare”, “grazie”).

DUE PENSIERI COMPLESSI

Tra le definizioni raccolte dopo la realizzazione del disegno individuale abbiamo identificato alcuni pensieri complessi che, in quanto tali, non sono riducibili a concettualizzazioni singole o articolate.

Commentando un gesto di rispetto Alessia dice:

“Qui io e mia mamma stiamo correndo in sala... e poi ci diamo un abbraccio e mi prende su. Il rispetto viene fuori dal cuore che ci voglio tanto bene a mamma” (Alessia, 5).

Alessia inizia descrivendo dapprima alcuni gesti affettuosi che, secondo il suo pensiero, esprimono la virtù del rispetto (“ci diamo un abbraccio e mi prende su”); prosegue poi con una definizione molto suggestiva di questa virtù (“il rispetto viene fuori dal cuore”) e infine esprime la motivazione che muove l’azione (“che ci voglio tanto bene a mamma”); tale motivazione comunica anche la qualità dei gesti espressi (l’abbraccio è

mosso dal voler bene) e traduce in termini affettivi la precedente affermazione astratta (uscire dal cuore significa voler bene). Alessia sta segnalando che il rispetto appartiene a una dimensione profonda dell'uomo, il cuore, nasce da lì e parla il linguaggio della vita affettiva.

Anche Michele quando commenta il gesto rispettoso disegnato si esprime con un pensiero complesso:

“Sono io che do un giocattolo a un bimbo che ha avuto il terremoto e ha perso la casa e stava male come quelli della guerra, e ho imparato a dire grazie, e sono stato rispettoso perché ho imparato che bisogna volere bene a chi ha bisogno” (Michele, 5).

I gesti che Michele narra sono legati alla dimensione del dono (“do un giocattolo”), ma il bambino non si ferma alla narrazione: esprime anche la motivazione che ha mosso il suo gesto (“bisogna voler bene a chi ha bisogno”). Sembra che Michele sappia distinguere tra un gesto di dono e la virtù che lo muove: in questo caso il rispetto è visto come la capacità di riconoscere la situazione di bisogno dell'altro, il che genera una postura responsiva. Inoltre, Michele che dona qualcosa, poi ringrazia come se il donare all'altro fosse un dono a sé stesso.

La sensibilità di Michele si riscontra anche per il fatto che è in grado di leggere l'esperienza come luogo di apprendimento: per due volte afferma “ho imparato” (“ho imparato a dire grazie”; “ho imparato che bisogna volere bene”): forse ci sta segnalando che le virtù si possono imparare, che si imparano agendole e riflettendo su di esse.

CAP. 7

I PENSIERI RACCOLTI DURANTE ALCUNE ATTIVITÀ

Nel seguente capitolo presentiamo i dati raccolti durante le conversazioni con i bambini svolte in occasione delle seguenti attività: la narrazione della storia sulla virtù del coraggio; le vignette sulla generosità e il gioco del rispetto.

7.1 La storia sul coraggio

È stato eroico, ha fatto del bene, ha salvato uno che aveva bisogno (Michele, 5)

Fin da piccoli i bambini manifestano il piacere di ascoltare narrazioni. Per suscitare il loro interesse e stimolare la loro attenzione siamo ricorsi alla presentazione di storie. All'interno del progetto sono state inventate e proposte ai bambini alcune storie sulle virtù del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia.

Non si tratta di storie che hanno una morale, cioè storie dalle quali si ricava un'indicazione d'azione da attuare come regola; sono invece storie che restano aperte, perché costruite allo scopo di promuovere una riflessione quanto più ampia e approfondita possibile.

Altra caratteristica fondamentale delle storie è che in esse vengono proposti esempi virtuosi; quando ci sono esempi di personaggi che agiscono in modo non virtuoso, c'è sempre la presenza critica del vero protagonista che attua un gesto eticamente connotato in maniera positiva. Ed è su questo gesto virtuoso che si concentrano la conversazione e la riflessione con i bambini. Dentro un mondo che fa notare troppo spesso le azioni negative, nel quale fanno notizia il male e l'errore, riteniamo fondamentale portare l'attenzione dei bambini sul bene. I bambini sperimentano una forte empatia con i personaggi delle storie: proporre esempi positivi fa immedesimare nel buono, attiva un'immaginazione orientata dall'idea di bene.

Nella scuola dell'infanzia le storie vengono lette e animate dal ricercatore con l'utilizzo di burattini di stoffa e di alcuni semplici elementi di scena, per catturare l'attenzione dei bambini e facilitare l'ascolto. Al termine della presentazione della storia viene avviata una conversazione con i bambini a partire da alcune domande che hanno la funzione di farli riflettere sull'azione virtuosa agita dal protagonista. Non si tratta di un esercizio di semplice comprensione del testo, ma di un esercizio di riflessione vero e proprio, che richiede ai bambini la capacità di andare oltre la narrazione letta per ipotizzare contenuti non esplicitati. Dai dati non emerge quindi semplicemente cosa i

bambini hanno capito dalla storia, ma emerge come i bambini interpretano il gesto virtuoso raccontato.

La storia relativa alla virtù del coraggio si intitola *Il prato erboso*. Mentre è alla ricerca di un verde pascolo in cui trovare dell'erba fresca per la colazione, l'asino Alcibiade viene importunato da un gruppo di cinghiali, che non lo lasciano passare. Seppur piccolo, lo scoiattolo Teeteto trova il coraggio di intervenire per difendere l'amico asino.

Dopo la presentazione della storia, ai bambini, in gruppo, vengono proposte alcune domande per stimolare la riflessione:

- Che cosa ha fatto Teeteto?
- Se tu fossi Alcibiade, che cosa penseresti?
- Se tu fossi al posto di Teeteto, che cosa faresti?
- Perché?
- Come chiameresti il gesto di Teeteto? Che nome daresti a questa virtù?

Per chiarire ai bambini il senso delle domande, il ricercatore può ricorrere anche alla presentazione di esempi concreti.

Al termine dell'incontro viene proposta un'attività di rielaborazione individuale: si può chiedere ai bambini di drammatizzare la narrazione oppure di disegnare il momento preferito della storia.

Nel caso del disegno, è anche possibile invitare i bambini a lavorare in gruppo, coinvolgendoli quindi in un'attività che li impegni nell'organizzazione di idee, spazi e azioni per la realizzazione di un'opera comune.



Figura 3: Alcune immagini dei bambini impegnati nel disegno di gruppo

La proposta di un'attività più libera dopo la discussione è fondamentale per non appesantire l'incontro e rispettare i tempi di attenzione e i bisogni del bambino. In questo modo i bambini possono riattivare la concentrazione, ma soprattutto possono prendersi del tempo per rielaborare quanto vissuto e appreso. Grazie a questa attività

di rielaborazione i pensieri dei bambini hanno l'opportunità di sedimentarsi, di chiarirsi e di ricomporsi. Al termine, il ricercatore può anche porre a ciascun bambino la domanda eidetica, che nel caso della storia presentata in questo capitolo è: che cos'è il coraggio?

7.1.1 I risultati

I dati raccolti nella scuola dell'infanzia¹³ durante questa attività sono i pensieri espressi dai bambini come risposta 1) alle domande poste a partire dalla storia presentata in classe e 2) alla domanda eidetica: "Che cos'è il coraggio?" posta in conclusione dell'incontro.

Per la presentazione dei risultati di questa attività cominceremo esaminando le risposte che i bambini hanno dato a ciascuna domanda. Poi ci concentreremo anche su alcuni elementi sporgenti emersi durante la discussione.

LE RISPOSTE ALLE DOMANDE DELLA STORIA

Che cosa ha fatto Teeteto?

Attraverso la prima domanda si chiede ai bambini di descrivere il gesto compiuto dal protagonista e di interpretarlo. Dai pensieri raccolti, articolati e diversificati, rileviamo che la storia è stata compresa e che ha stimolato la riflessione, lasciando spazio all'interpretazione. I pensieri dei bambini si orientano in due direzioni: per la maggioranza il gesto di Teeteto è un modo di intervenire in aiuto di un amico, per altri una forma dell'essere virtuosi.

Intervenire in aiuto di un amico

Nel descrivere il gesto dell'asino la maggior parte dei bambini fa riferimento ad azioni interpretabili secondo la categoria intervenire in aiuto di un amico. All'interno di questa categoria abbiamo raggruppato anche il pensiero di alcuni bambini (5) che si limitano alla semplice descrizione del gesto, senza dargli un nome; secondo questi bambini lo scoiattolo ha gridato:

"Aveva visto... prima aveva visto tutta la scena poi è sceso giù e ha detto:
«Bastal!»" (Rino, 5);

¹³ L'attività è stata proposta in tutte le 12 sezioni di scuola dell'infanzia coinvolte nel percorso. Le risposte codificabili sono state 46 per la prima domanda, 70 per la seconda, 47 per la terza, e 21 per la quarta.

“Lo scoiattolo ha strillato e i cinghiali sono rimasti a bocca aperta” (Andrei, 5).

La maggior parte dei bambini però è in grado di interpretare il racconto, definendo le azioni compiute dallo scoiattolo con espressioni verbali quali “salvare l’asino”, “aiutare l’amico” o “liberare l’asino”.

“Teeteto ha salvato l’asino” (Cesare, 5);

“Ha aiutato l’amico asino” (Mattia, 5);

“Perché ha fatto un urlo e ha salvato il suo amico perché era in pericolo”.
(Viviana, 5);

“Lo scoiattolo l’ha liberato” (Elide, 5).

“Perché l’asinello stava là e lo scoiattolo ha deciso di salvarlo e poi l’ha salvato e l’asino gli ha detto: «Grazie del tuo cuore!»” (Marcella, 5).

Quest’ultimo gruppo di etichette dimostra che i bambini sanno leggere in maniera profonda il senso e il significato delle azioni e lo sanno riassumere con un’espressione eticamente connotata.

Essere virtuosi

Ancor più profonda però è l’interpretazione che proviene da altri 5 bambini, il cui pensiero fa un ulteriore passaggio di senso, che possiamo rubricare sotto la categoria dell’essere virtuosi. A questa categoria appartengono etichette particolarmente dense, quali “essere eroico” e “usare la forza interiore”

“È stato eroico, ha fatto del bene, ha salvato uno che aveva bisogno”.
(Michele, 5);

“L’amico dell’asinello ha usato tutte le forze che aveva” (Cecilia, 5);

“Ha usato tutta la forza che c’aveva dentro di lui” (Paola, 5).

In quest’ultima frase il bambino sembra fare riferimento alla virtù della forza, andando oltre alla mera forza fisica, in quanto sottolinea che la forza era “dentro di lui”.

Alla stessa categoria afferisce la concettualizzazione che abbiamo riassunto come “aver dentro la virtù”, che si presenta come la chiave ermeneutica dell’intero raggruppamento; poiché i dati che la esprimono forniscono un’interpretazione e un’argomentazione particolarmente raffinata che illumina anche le altre definizioni:

“Nel suo cuore c’è tanta virtù! [...] Dentro c’aveva la virtù... Aveva la virtù perché invece di restare a guardare la scena lo salva. Perché la virtù significa che vuoi bene a qualcuno” (Marcella, 5).

Questa concettualizzazione è complessa, in quanto difficilmente codificabile con una o più etichette separabili: Marcella infatti esprime in modo raffinato la sua idea di coraggio, che è descritta come una virtù che “sta dentro”, un qualcosa che da dentro muove all’azione. Questa forza interna, invisibile, si manifesta attraverso un gesto visibile: l’intervento per “salvare l’altro”. C’è un segnale importante di elaborazione

cognitiva dato dalla capacità del pensiero espresso di definire il gesto virtuoso come un intervento, in paragone alla possibilità di starsene a guardare. In chiusura, Marcella prova anche a definire il concetto generale di virtù, che per lei significa “voler bene a qualcuno”. Questa definizione generale, pur essendo ancora germinale, indica però già una direzione di senso verso cui la bambina è orientata: la virtù è legata al voler bene.

Il coding system

Per offrire una visione sintetica delle risposte dei bambini a questa prima domanda, in conclusione di paragrafo, riportiamo il coding system emerso dall’analisi:

CHE COSA HA FATTO TEETETO?			
CS		n.	C
CONCETTUALIZZAZIONI SEMPLICI	CONCETTUALIZZAZIONI COMPLESSE		
Salvare l’asino		2	INTERVENIRE IN AIUTO DI UN AMICO
		5	
Aiutare l’amico		8	
Liberare l’asino		2	
Strillare		5	
Essere eroico		2	ESSERE VIRTUOSI
Usare la forza interiore		2	
	Aver dentro la virtù, ovvero ciò che muove verso l’altro in quanto gli si vuol bene	2	

Se tu fossi Alcibiade, cosa penseresti?

I bambini interpretano i pensieri di Alcibiade in modo molto diverso, in quanto si immedesimano in momenti diversi della storia: alcuni nella situazione in cui l’asino deve far fronte ai cinghiali, cioè nel momento di vulnerabilità; altri nel momento finale, quando tutto si è concluso per il meglio. Alcuni bambini presentano un pensiero “statico”: si limitano cioè a offrire una loro analisi della situazione; altri presentano un

pensiero “dinamico”, cioè ipotizzano soluzioni alla difficoltà o azioni da compiere per risolvere la sfida o per ringraziare l’amico che è venuto in soccorso.

Le risposte dei bambini si articolano secondo quattro categorie: pensare a una soluzione, pensare alla propria condizione di bisogno o di pericolo, pensare all’ingiustizia della situazione, riconoscere l’azione virtuosa dell’altro.

Pensare a una soluzione

La categoria più numerosa (45) è pensare a una soluzione. La maggior parte dei bambini, identificandosi con l’asino in pericolo, penserebbe a come risolvere la propria situazione. Nella quasi totalità dei casi i bambini pensano a una soluzione fisica come “scappare”, “usare la forza fisica”, “combattere i cinghiali”.

“Scapperei dai cinghiali” (Romeo, 4);

“Io penserei a dargli i calci nel sedere” (Ferdinando, 5);

“Io penserei di dargli tanti schiaffi” (Alberto, 4);

“Gli asini hanno gli zoccoli... io... se fossi lui... gli avrei dato [ai cinghiali] un calcissimo fino allo spazio! Fino a un satellite!” (Rino, 5).

Una bambina penserebbe a “chiamare aiuto”, cercherebbe cioè una soluzione che non sia meramente fisica, ma relazionale:

“Io chiamo la polizia che li mette in gabbia” (Beatrice, 5).

Pensare alla propria condizione di bisogno o di pericolo

Dieci bambini penserebbero alla propria condizione di bisogno o di pericolo. A questa categoria appartengono i pensieri relativi alla condizione di vulnerabilità nella quale versa l’asino che teme di essere mangiato:

“Mo’ mi morsicano” (Anabela, 5).

Viviana sottolinea addirittura le tristi conseguenze relazionali, suggerendo che la morte è una rottura delle relazioni affettive più significative:

“Penserei che mi mangiano e non vedrei più la mia mamma... e il mio papà”
(Viviana, 5).

Fedele mette in relazione pensiero ed emozione provata:

“Pensava che aveva paura” (Fedele, 5).

Alla stessa categoria appartiene la concettualizzazione “avere bisogno di essere salvato” che riassume il pensiero relazionale dei bambini, che si dimostrano così consapevoli di avere bisogno di altri nelle situazioni di difficoltà:

“Ha pensato: ma qualcuno mi verrà a salvare?” (Marcella, 5).

Pensare all'ingiustizia della situazione

Sette bambini si immedesimano nella situazione di ingiustizia in cui si trova l'asino al quale non viene riconosciuto un diritto a causa di una prepotenza esercitata dai cinghiali.

Le concettualizzazioni "pensare alla cattiveria dei cinghiali", "essere impediti nel diritto di mangiare", e "pensare all'impedimento" mostrano la capacità dei bambini di valutare e giudicare :

"Che sono dei cattivi perché la foresta è di tutti e non possono solo loro mangiare l'erba" (Franco, 5).

Riconoscere l'azione virtuosa dell'altro

Un'ultima categoria identificata riguarda il riconoscere l'azione virtuosa dell'altro. I pensieri in essa rubricati si collocano al termine della storia, e non durante il momento critico o l'azione virtuosa. I bambini infatti si immedesimo nel momento della narrazione in cui avviene il lieto fine e riconoscono il bene compiuto dallo scoiattolo Teeteto.

Il gesto dello scoiattolo viene ad esempio riconosciuto da due bambine come un atto di coraggio – pensiero che attesta la capacità di utilizzare un corretto alfabeto etico:

"Che il suo amico è forte... è molto coraggioso" (Ada, 5);

"Che l'amico è coraggioso" (Gabriella, 5).

Altri bambini riconoscono il gesto dell'altro interpretandolo come una più generale idea di salvezza (riconoscere di essere salvati) o di affetto (riconoscere di essere voluti bene:

"Che il suo amico l'ha salvato dai cinghiali" (Selena, 5);

"Che un mio amico mi vuole tanto bene e mi ha salvato" (Franco, 5);

Nei dati emerge poi una forma di riconoscimento che si esprime nella gratitudine:

"Avrei detto grazie allo scoiattolo" (Rita, 5);

"Di ringraziare lo scoiattolo per quello che ha fatto" (Nazzareno, 5).

Il coding system

A conclusione di questo paragrafo riportiamo il coding system emerso dall'analisi delle risposte dei bambini alla seconda domanda:

SE TU FOSSI ALCIBIADE COSA PENSERESTI?		
CS	n.	C
Scappare	8	

Usare la forza fisica	32	PENSARE A UNA SOLUZIONE
Combattere i cinghiali	4	
Chiamare aiuto	1	
Avere bisogno di essere salvato	3	PENSARE ALLA PROPRIA
Temere di essere mangiati	4	
Avere paura	3	CONDIZIONE DI BISOGNO O DI PERICOLO
Essere impediti nel diritto di mangiare l'erba	2	PENSARE ALL'INGIUSTIZIA DELLA SITUAZIONE
Pensare alla cattiveria dei cinghiali	3	
Pensare all'impedimento	2	
Riconoscere il coraggio dell'amico	2	RICONOSCERE L'AZIONE VIRTUOSA DELL'ALTRO
Riconoscere di essere voluti bene	2	
Riconoscere di essere salvati	2	
Ringraziare lo scoiattolo	2	

Se tu fossi al posto di Teeteto che cosa faresti?

Attraverso la terza domanda i bambini vengono invitati a immedesimarsi nel personaggio dello scoiattolo, e a immaginare cosa farebbero di fronte alla situazione in cui l'amico asino si trova in pericolo perché minacciato dai cinghiali. Dall'analisi dei dati emerge che le loro risposte sono incorporabili in due macro-categorie (MC): intervenire o non intervenire (cioè fuggire). In questa situazione abbiamo dovuto creare due macro-categorie, perché i due atteggiamenti sono opposti. È necessario però sottolineare che solo 7 bambini si esprimono per nascondersi e scappare (“ti nascondi sull'albero e scappa”: Romeo, 4), abbandonando l'amico, mentre 51 affermazioni sono riferibili a forme di intervento qualificabili come intervenire con un'azione diretta o intervenire con la parola.

Intervenire con un'azione diretta

I bambini che interverrebbero con un'azione diretta si distinguono tra quanti descrivono azioni concrete e quanti fanno un passaggio interpretativo, utilizzando categorie più astratte. Tra i primi si annoverano i bambini che userebbero la forza fisica:

“Io gli prenderei le orecchie e gliele strapperei con una lama” (Ferdinando, 5);

“Avrei dato i calci” (Daniele, 4);

“Io prenderei la pistola e li ucciderei i cinghiali: pum, pum, pum!” (Rita, 5).

Sempre nel primo gruppo si inscrivono i pensieri nei quali i bambini esprimono strategie d’astuzia per combattere i cattivi:

“Scappare e andare su un albero e tirargli le ghiande così scappano” (Sandro, 5);

“Io sarei andato piano da quei cinghiali e avrei fatto: «Buuu!», così li avrei fatti scappare” (Remo, 5);

“Direi ai cinghiali: «Guarda là c’è l’uccello colorato!» e scapperei” (Marcella, 5).

Altri bambini, nel dichiarare il loro intervento, utilizzano concettualizzazioni più astratte, come aiutare e salvare l’amico in pericolo:

“Aiutiamolo... se no è morto... è mangiato” (Leo, 5);

“Che salverei il mio amico” (Giulio, 5).

“Che l’avrei salvato perché non potevo lasciarlo davanti ai cinghiali” (Selena, 5).

Particolarmente significativo è il pensiero di Marialuisa che declina l’idea del salvare in gesti concreti:

“Lo salverei con una canna lunghissima, l’amico l’annoda e fa così... e poi lo tira su” (Marialuisa, 5).

Intervenire con la parola

Ci sono poi alcuni bambini che dichiarano di voler intervenire con la parola; due bambini si immaginano a “rimproverare i cattivi”, esprimendosi con un’espressione dialettale che indica il rimprovero:

“Lo strillavo” (Karen, 5);

“Perché quando strilli fa: «uuuh uuuh uuuh», e dopo va e ha detto a tutti, lo scoiattolo e l’asinello: «Non mi hanno fatto passare a prendere l’erba»”.
(Marcella, 5)

Ci sono poi alcuni bambini che dichiarano utilizzare la parola per difendere l’amico, ma anche per far riflettere i “cattivi”:

“Io sarei sceso dall’albero e dire: «Basta! che state prendendo in giro il mio povero... povero amico»” (Rino, 5).

“Avrei detto: «Aspettate un secondo!», e poi sarei andata a chiamare gli amici per aiutarlo” (Valentina, 5);

Valentina non si limiterebbe all’azione difensiva, ma proverebbe a far ragionare l’altro, invitandolo a prendersi una pausa di riflessione che interromperebbe il flusso degli eventi (“aspettate”) cercando di stimolare una sorta di autocomprensione etica.

Concettualizzare insieme

Per concludere riportiamo un esempio di co-costruzione del pensiero in cui un bambino va oltre la domanda, esprimendo non solo ciò che avrebbe fatto al posto del protagonista, ma esplicitando anche la propria valutazione della situazione che muove l'azione di aiuto:

i.: “Quindi se tu fossi al posto di Teeteto cosa faresti?”

Franco, 5: “Lo aiutiamo”

Leo, 5: “Perché se no è morto, è mangiato è stato mangiato”

Franco, 5: “Cioè perché è ingiusto che la foresta è solo di due”

[...]

Leo, 5: “La foresta è di tutti”

Selena, 5: “Sì, hai proprio ragione, la foresta è di tutti”

Leo, 5: “È perché l'erba cresce sempre”

Selena, 5: “E si mangia”

Franco, 5: “E se finisce da una parte si può andare dall'altra e un angolo di erba non è solo di due è di tutti”.

In questo estratto Franco risponde alla domanda dell'insegnante con l'intento di intervenire in aiuto dell'amico. Leo aggiunge le possibili conseguenze che, in caso di mancato intervento, accadrebbero (“Perché se no è morto, è mangiato”). Grazie a questa argomentazione Franco si sente stimolato a esprimere la motivazione del gesto che aveva dichiarato di voler compiere: legge la scena come una situazione di ingiustizia, ed è sulla base di questa attribuzione di valore che conferma la necessità di intervenire (“perché è ingiusto che la foresta è solo di due”). Nel proseguo del dialogo l'espressione di Franco stimola lo stesso Leo e la compagna Selena ad esprimere un'affermazione dal valore generale, che si arricchisce di particolari (“perché l'erba cresce sempre”). Al termine del breve dialogo il pensiero di Franco risulta arricchito ulteriormente da quello dei compagni, ed è così in grado di immaginare un possibile finale alternativo positivo.

Tale elemento sporgente mostra un raffinato pensiero riflessivo e la capacità dei bambini (grazie anche al processo di co-costruzione dialogica dei significati) di attribuire un giudizio a quanto ascoltato.

Il coding system

Qui di seguito riportiamo il coding system che sintetizza in una visione d'insieme i pensieri emersi dalle risposte alla terza domanda:

SE TU FOSSI AL POSTO DI TEETETO FARESTI?			
CS	n.	C	MC
Nascondersi	1	FUGGIRE	NON
Scappare	6		INTERVENIRE IN AIUTO DI UN AMICO
Usare la forza fisica	11	INTERVENIRE CON UN'AZIONE DIRETTA	INTERVENIRE IN AIUTO DI UN AMICO
Trovare strategie d'astuzia per combattere i cattivi	8		
Aiutare l'amico in pericolo	8		
Salvare l'amico	18		
Rimproverare i cattivi	2	INTERVENIRE CON LA PAROLA	
Usare la parola per difendere l'amico e far riflettere i "cattivi"	3		
Chiamare in soccorso gli amici	1		

I BAMBINI RICONOSCONO NEL GESTO DI TEETETO UN GESTO VIRTUOSO? LO SANNO NOMINARE?

Al termine del dialogo, il ricercatore si è accorto della sensibilità etica dei bambini, come si evince dalle analisi delle risposte alle tre domande sopra riportate.

A partire da tale considerazione è stata proposta loro la domanda eidetica riguardante la definizione del gesto agito da Teeteto. In questo modo abbiamo potuto rispondere a due domande di ricerca: i bambini riconoscono nel gesto di Teeteto un gesto virtuoso? Lo sanno nominare?

Il primo dato raccolto è che non tutti bambini, almeno all'inizio del percorso (ricordiamo infatti che la storia che stiamo analizzando è la prima delle attività specifiche sul coraggio), sanno riconoscere il gesto come virtuoso e definirlo con un

nome appropriato, andando oltre la descrizione concreta delle azioni compiute dal personaggio della storia.

Alcuni bambini, però, sanno andare oltre la descrizione interpretando il gesto compiuto da Teeteto: sanno leggere in esse, attraverso un processo di astrazione, uno stile che è chiaramente identificabile come una virtù.

I bambini, che non hanno ancora acquisito un vocabolario etico appropriato, attribuiscono comunque al gesto definizioni interessanti:

- Coraggio (10)
- Bravo/grande (3)
- Gentilezza (2)
- Forza (2)
- Generosità (1)
- Una cosa buona (1)
- Difendere (1)
- Voler bene (1)

Tra le 21 risposte raccolte 10 bambini sanno identificare il gesto dello scoiattolo Teeteto come coraggioso. I bambini sono consapevoli che si tratta di coraggio in quanto lo scoiattolo, pur essendo piccolo, è intervenuto per salvare l'amico. È interessante sottolineare come il coraggio identificato da questi 10 bambini sia molto diverso da quello che emerge nelle definizioni raccolte durante il pre-test, infatti viene declinato subito nella sua versione rivolta all'altro, nell'intervenire per salvare un amico in difficoltà. Questo è segno che la storia è stata efficace e ha promosso uno sviluppo del pensiero. Risultano molto significativi i pensieri espressi e argomentati da Romeo e Marcella, che riportiamo qui come esempi:

“Teeteto è stato molto coraggioso: ha messo tutta la sua anima e il suo cuore e ha avuto il coraggio di sfidarli” (Romeo, 4).

Romeo descrive il gesto di coraggio come un gesto che coinvolge totalmente l'interiorità del personaggio.

“È stato coraggioso perché ha detto: «Mmm penso, penso, penso...» e ha detto: «Ideona! Posso salire sull'albero così non mi prenderebbero», visto che gli scoiattoli sono un po' più furbi” (Marcella, 5).

Marcella interpreta il pensiero e descrive con chiarezza le strategie cognitive elaborate dallo scoiattolo, che utilizza l'astuzia per ottenere ciò che non potrebbe con la forza fisica, incomparabile rispetto a quella dei cinghiali.

I bambini sanno riconoscere nel gesto di Teeteto un'azione etica. Infatti anche nei dieci pensieri raccolti che non definiscono il gesto dello scoiattolo come coraggioso, i bambini lo descrivono comunque come virtuoso:

“Ha fatto una virtù bella perché ha salvato il suo amico” (Cecilia, 5);

Un bambino prova a estendere l'azione difensiva come virtù in sé:

“La chiamiamo virtù di difendere” (Viviana, 5);

Un altro fa un generale riferimento alla bontà dell'azione compiuta:

“Ha fatto una cosa buona” (Fedele, 5).

Tre bambini continuano la riflessione definendo lo scoiattolo “bravo” o “grande” (nel senso di molto bravo), riconoscendo quindi il valore del suo intervento attraverso un complimento.

“È grande” (Romeo, 4);

“Bravo” (Eleonora, 5);

“Bravissimo” (Sandro, 5).

Due bambini identificano la virtù nella forza fisica:

“Era forte” (Romeo, 4).

Un bambino individua nel gesto di Teeteto la virtù della generosità:

“Ha fatto una cosa generosa” (Rino, 5).

Un bambino identifica la virtù con l'affetto:

“Perché gli voleva bene e non poteva lasciarlo là in pericolo” (Selena, 5).

Due bambini parlano della virtù della gentilezza:

“[È stato] gentile” (Franco, 5);

“Gentile con il suo amico” (Valentina, 5).

VARIANZI SUL TEMA: ALCUNI ESEMPI DI APPROFONDIMENTI NATI NELLA DISCUSSIONE

Un dilemma: attenersi alle regole o agire per il bene?

In una sezione di scuola dell'infanzia si è aperto un dibattito molto interessante attorno a un vero e proprio dilemma etico che ha animato i bambini.¹⁴ Riportiamo di seguito uno stralcio della conversazione:

r.: “Ma di fronte ai cinghiali come si è comportato lo scoiattolo?”

Viviana, 5: “Si è comportato male perché gli aveva strillato e poi hanno riso e allora voleva salvare l'asinello e non ce la faceva”

r.: “Viviana dice: «Si è comportato male». Si è comportato male?”

Brigitta, 5: “No bene. Perché l'ha salvato”

¹⁴ Questo dialogo è stato riportato anche nel capitolo metodologico, dove si sono presentate le tecniche dell'analisi e si è inteso mostrare un esempio di conversazione socratica nella scuola dell'infanzia. L'analisi si svolge però in modo diverso: se il focus nel capitolo metodologico era di tipo formale, in questo capitolo l'analisi si concentra sul contenuto dei pensieri dei bambini.

R “Viviana, perché dici che si è comportato male?”
 Viviana, 5: “Perché aveva strillato. Voleva salvare l’asinello e hanno riso perché sono stati cattivi con l’asinello”
 r.: “Ma tu hai detto che si è comportato male. Si è comportato male secondo te?”
 Dante, 5 “No”
 Viviana, 5: “Se ha urlato sì”
 r.: “Perché urlare è male?”
 Viviana, 5: “Sì”
 r.: “Secondo voi è male urlare?”
 Allegra, 5: “Sì, male”
 Nello, 5: “È malissimo”
 Fulvio, 4: “Salvare è bene”
 r.: “Ma salvare è bene dice Fulvio”
 Viviana, 5: “Sì, e anche abbracciare”
 r.: “Ma allora ha fatto bene o ha fatto male?”
 Azzurra, 5: “Bene”
 Viviana, 5: “Ha fatto male quando ha strillato e voleva salvare l’asino perché non ce l’ha fatta”
 r.: “E ha fatto male a strillare?”
 Cecilia, 5: “Secondo me si ha fatto male. Perché sennò se c’era la mamma o il papà lo sgridavano subito, sennò gli dava fastidio alle orecchie”
 r.: “Cosa dite? Siete d’accordo con Cecilia?”
 Viviana, 5: “Sì siamo molto d’accordo”.
 R “Ferdinando, sei d’accordo?”
 Ferdinando, 5: “Eee no. Però se io lo incontrassi gli vorrei dare le corna sull’occhio”.

I bambini si trovano nel mezzo del dilemma: lo scoiattolo ha compiuto un’azione virtuosa, buona, perché ha salvato un amico; ma insieme ha compiuto un’azione sbagliata, cattiva, perché ha disobbedito a una regola (tipicamente familiare e scolastica), quella del non gridare.

Il ricercatore propone più volte la questione del come conciliare le due azioni e le due valutazioni: ma allora lo scoiattolo ha fatto bene o ha fatto male? È stato virtuoso o meno?

r.: “Ma ha fatto bene a gridare?”
 Bb “Bene”
 Bb “Male”
 Lucio, 4: “Bene e male”
 r.: “Bene e male. Mi dite perché?”
 Lucio, 4 “Bene perché ha salvato”
 r.: “Bene perché ha salvato. E male?”
 Bb “Perché ha gridato”
 r.: “Voi siete d’accordo? Ha fatto bene o ha fatto male a gridare?”
 Ambrogio, 5: “Ha fatto male”
 r.: “Ha fatto male dici, perché?”
 Bartolomeo, 5: “Perché gli fanno male le orecchie a gridare”
 r.: “Fanno male le orecchie a gridare. E allora poveri cinghiali che ha gridato alle loro orecchie? Dite così voi? Gli dite poverini?”
 Ferdinando, 5: “Io gli vorrei dare un albero in testa così gli gira la testa”
 r.: “Secondo te uno scoiattolo riesce a far cadere un albero in testa?”
 Bruna, 5 “Gli serve un amico... ce l’ha!”
 r.: “Ma com’era questo amico?”

Bruna, 5 “Spaventato”
 Viviana, 5: “Piccolo uguale a lui... spaventato”
 r.: “Ma stavamo dicendo una cosa interessante. Ha fatto bene o ha fatto male a gridare?”
 Viviana, 5: “Ha fatto malissimo”
 r.: “Loro dicono malissimo”
 Olga, 5: “Ha fatto benissimo”
 r.: “Ma secondo voi”
 Nazzareno, 5 “[Malissimo”
 Agostino, 5 “[Benissimo”
 r.: “Questa è interessante, Adesso mi siedo per ragionare. Ma secondo voi se non avesse gridato. cosa sarebbe successo?”
 Viviana, 5: “Sarebbe... Lui si sarebbe comportato bene se non avrebbe urlato ai cinghiali”
 r.: “Si sarebbe comportato bene, ma poi cosa sarebbe successo?”
 Viviana, 5: “Sarebbe successo che mangiavano tutti e due se non urlavano”
 r.: “Quindi ha fatto bene o ha fatto male”
 Viviana, 5: “Male”
 Paola, 5 “Male”
 r.: “È un bel problema. lui ha gridato ma se non gridava...”
 Paola, 5: “Lo mangiavano”
 r.: “È un bel dilemma”
 Lucio, 4: “Io li prendo dalle corna, vado all’albero così gli levo le corna”
 Gisella, 5 “Poi se gridi ti viene pure la tosse”
 r.: “Gisella ha detto, se tu gridi ti viene la tosse. A lui magari è venuta anche la tosse. ha fatto male?”
 Bb “Male”.
 Gennaro, 5 “Malissimo”
 r.: “A me viene in mente che lui ha pure rischiato di farsi venire la tosse pur di salvare il suo amico”
 Viviana, 5: “Perché poi ti sale la pressione se poi strilli troppo troppo”
 r.: “Sale la pressione e poi cos’è successo?”
 Viviana, 5: “È successo che si è fatto salire la pressione per urlare al cinghiale”
 Lucio, 4: “Però se urla gli viene anche la febbre”.

Alla fine della conversazione la maggior parte dei bambini non si è schierata, mantenendo una posizione doppia, inconciliabile. Spesso cambiano risposta a seconda della domanda posta, per cui lo scoiattolo aveva agito “bene” perché aveva salvato e “male” perché aveva gridato. Qualche bambino alla fine media con l’espressione “ha agito bene e male”.

In questo interessante episodio sembra possibile leggere la presenza di un codice morale e, insieme, di un’indicazione di tipo etico (per usare la distinzione ricoeuriana)¹⁵. Infatti i bambini, che hanno ben presente le regole (forse molto ripetute dagli adulti), ritengono buona cosa attenersi ad esse (e quindi non doveva gridare, e se

¹⁵ Come argomentato nel primo volume teoretico di questa pubblicazione, secondo P. Ricoeur l’etica ha un carattere teleologico, cioè fa riferimento al fine delle azioni e chiede al soggetto di mettersi alla ricerca del bene, mentre la morale ha un carattere deontologico, cioè fa riferimento a norme sociali che regolano il comportamento dentro una comunità (P. Ricoeur, *Etica e Morale*, Brescia, Morcelliana 2007).

lo ha fatto non si è comportato bene). Allo stesso tempo, però, i bambini colgono la pregnanza etica e l'urgenza del gesto di intervenire, e quindi è stata un'azione buona. Forse Teeteto avrebbe dovuto usare un altro mezzo, quello che non viola le regole? O forse i bambini non hanno ancora maturato una scala etica che guidi le loro scelte in un'indicazione di priorità da seguire nelle diverse situazioni? Anche in questo sembra possibile ritrovare la differenza tra etica e morale: la prima è astratta, unica, assoluta (cioè, secondo l'etimologia, ab-soluta, sciolta da legami), la seconda è concreta, richiede interpretazioni continue, e contestuali.

Discutere e litigare: tra armonia e giustizia

Un altro dialogo molto interessante avviene in un'altra sezione. In essa i bambini si erano concentrati sull'analisi del comportamento dei cinghiali: i cinghiali erano stati cattivi. Prendendo spunto dalle parole di una bambina ("bisogna andare d'accordo") poniamo una domanda di approfondimento: è obbligatorio andare d'accordo? L'intenzione è far riflettere i bambini sulla possibilità o meno di un dialogo tra posizioni divergenti che non finisca in uno scontro aperto o in un gesto di sopraffazione come stava accadendo tra asino e cinghiali.

- i.: "Mi sembra di capire che pensate che i cinghiali siano stati cattivi"
 Adelaide, 5: "Sì, perché volevano fare male"
 Michele, 5: "E fare male è una cosa bruttissima"
 Maila, 5: "Bisogna andare d'accordo"
 i.: "È obbligatorio andare d'accordo?"
 Adelaide, 5 "Sì, perché se no sono triste"
 Michele, 5: "Sì, perché se non si va d'accordo si litiga e dopo tipo se Italo sta con Viola io mi arrabbio e meglio se andiamo d'accordo e stiamo vicino tutti e due a Viola.
 Maila, 5: "Mamma si arrabbia se i miei fratelli litigano"
 i.: "Però può succedere che si litiga o meglio che si discute perché non pensiamo la stessa cosa"
 Rita, 5: "Certo, però chi non ha ragione si arrabbia"
 Adelaide, 5: "Eh allora bisogna mettersi d'accordo, un po' per uno"
 Michele, 5: "Eh sì io l'avevo già detto bisogna fare la cosa giusta"
 i.: "Che cos'è la cosa giusta?"
 Adelaide, 5: "È quello che ti fa stare bene"
 Maila, 5: "Se io non litigo sto bene e non litigare è giusto"
 i.: "Anche voi pensate che fare la cosa giusta fa star bene?"
 Bb.: "Siiii".

I bambini faticano, in questo dialogo, a giungere a un'idea di "conflitto costruttivo" e identificano il non essere d'accordo con il litigio, che causa tristezza o l'arrabbiatura dei genitori. Nel finale però si apre un interessante spiraglio che offre luce per il dialogo: è possibile non essere d'accordo e discuterne, anche se chi ha torto poi si

arrabbia; è dunque importante “mettersi d'accordo, un po' per uno”, facendo “la cosa giusta”, forse in una idea di medietà (quasi in parallelo con l'idea aristotelica della virtù), di incontro a metà strada tra i due contendenti-dialoganti. E il fare la cosa giusta è ciò che “fa star bene”.

7.2 Le vignette sulla generosità

È un gesto che è il più bello...è il più bel gesto e io voglio fare il più bel gesto così almeno vedo Alcibiade che è felice (Remo, 5)

Le vignette propongono una situazione iniziale problematica con tre diversi possibili finali rappresentati graficamente. I bambini sono chiamati a descrivere le tre possibili conclusioni e a scegliere quale secondo loro è quella che mostra in atto la virtù specifica su cui si concentra l'attività.

Attraverso le vignette non si intende verificare se i bambini danno la "risposta giusta", perché le situazioni possono essere lette in modo diverso da come pensato in fase progettuale. Per questo motivo è importante chiedere ai bambini di descrivere quello che vedono nelle immagini proposte prima di fare loro scegliere la soluzione che ritengono maggiormente virtuosa. Compito del ricercatore in questa attività non è quello di verificare l'adeguatezza della scelta dei bambini, ma quello di stimolare il loro pensiero e di ascoltare le loro ragioni e le loro interpretazioni.

Nella scuola dell'infanzia le vignette hanno per protagonisti gli animali del bosco delle virtù. Per prima cosa si propone ai bambini l'immagine della situazione iniziale e si dà lettura della relativa descrizione, al fine di avere un condiviso punto di partenza.



Scena iniziale

La marmotta Santippe ha raccolto tantissime more nel bosco, le ultime rimaste prima dell'inverno, mentre l'asino Alcibiade non ne ha trovata nessuna.

Figura 4: la scena iniziale, con a fianco la descrizione letta dai ricercatori per dare avvio alla discussione.

In seguito presentiamo ai bambini la possibilità di continuare la storia con tre diversi finali, disegnati in altrettante vignette. Mostriamo ai bambini in maniera casuale una scena per volta, chiedendo loro di descriverla. Le interpretazioni delle tre scene pensate in fase progettuale sono le seguenti: Santippe regala alcune delle sue more ad Alcibiade; Santippe nasconde le sue more così Alcibiade non si accorge; Santippe se le mangia tutte, mentre Alcibiade la guarda affamato e triste.



Figura 5: le scene presentate, in ordine casuale, come finali possibili della storia di apertura.

Per favorire la concentrazione del gruppo dei bambini non mostriamo in simultanea tutte le immagini, ma dedichiamo a ciascuna un adeguato momento di riflessione. L'elemento della casualità, inoltre, permette di evitare una sorta di inconsapevole classificazione che può direzionare il pensiero.

Di seguito un breve estratto di conversazione:

r.: "Qui ho tre immagini di colore diverso, sono tre modi in cui la storia può continuare. Pasquale scegli un colore e poi giriamo l'immagine. Scegli il colore che vuoi ..è indifferente"

Pasquale, 5: (sceglie un'immagine e la prende in mano)

r.: "Ok, girala per farla vedere anche ai tuoi compagni e proviamo a descrivere quello che succede in questa immagine"

Pasquale, 5: "(ridendo) Se le sta mangiando tutte lei"

r.: "Quindi come continua la storia in questa immagine?"

Pasquale, 5: "Lei se le mangia"

r.: "La marmotta si mangia tutto e l'asino?"

Pasquale, 5: "Piange...e non ne ha neanche uno"

Piero, 5: "Io non vedo"

r.: "Passiamo l'immagine a tutti che così la possono guardare bene".

Al termine della descrizione di tutti e tre i possibili finali si pone ai bambini la seguente domanda: in quale di queste vignette la marmotta è stata generosa? I bambini votano per alzata di mano o apponendo un contrassegno.

In sintesi, quindi, i bambini vengono invitati a:

- descrivere le tre immagini che propongono diverse possibili prosecuzioni alla scena iniziale;
- scegliere quale situazione secondo loro realizza la virtù della generosità spiegando la motivazione;
- discutere in gruppo le proprie idee.




Come momento finale di rielaborazione dei contenuti condivisi, per far ri-esprimere loro la virtù della generosità, i bambini realizzano delle micro-drammatizzazioni, a coppie, utilizzando le sagome dei protagonisti della vignetta.



Figura 6: I bambini che drammatizzano la storia, reinventandola, con le sagome dei personaggi.

Di seguito presentiamo le immagini delle vignette sulla generosità accompagnate dalle loro descrizioni così come espresse dai bambini¹⁶. La descrizione delle situazioni da parte dei bambini permette di cogliere come viene interpretato il dilemma presentato. Nella tabella le vignette sono contrassegnate come A/B/C per comodità di visualizzazione, ma ricordiamo che nell'attività con i bambini la presentazione di ciascuna delle possibili prosecuzioni della storia non ha rispettato un ordine prestabilito.

¹⁶ In questa attività sono stati coinvolti 43 bambini di 4, 5 anni di 5 sezioni di 3 scuole dell'infanzia di Roma e Bologna.

	A	B	C
VIGNETTA			
EXCERPT	“Gli sta dando un po’ delle cose. (...) che loro si sono avvicinati e lei sta dicendo prendine una” (Valentino, 4)	“La marmotta non gliene vuole dare” (Rut, 5),	“La marmotta non vedeva l’ora di mangiarle quindi le ha mangiate davanti a lui e si è messo a piangere” (Valentino, 4)
	“La marmotta gli sta dando una mora perché il suo cestino è vuoto” (Felice, 5)	“Marmotta l’ha nascosto dietro così non li poteva prendere” (Adrian, 5)	“L’asino piange perché non gliene dà nessuna” (Lorenzo, 5)
	“Tre all’asino e tre alla marmotta” (Adrian, 5)	“La marmotta non li vuole dare [e l’asino] è triste” (Lapo, 5; Lodovico, 5)	“Le sta mangiando... le sta mangiando così non le mangia anche lui così muore tanto tanto di fame e può anche morire” (Aneta, 4)
	“Perché prima avevano litigato e poi erano diventati amici del cuore” (Susanna, 5).	“La marmotta vuol nascondere il cibo perché le aveva raccolte tutte lei le more” (Ferdinando, 5)	“L’asino ci rimane male perché lui non, non gliene ha data neanche una e poi ci rimangono tristi” (Aneta, 4)
		“Le sta nascondendo per fare una sorpresa” (Valentino, 4)	“E perché... voleva mangiare pure lui però non gli permetteva e poi hanno fatto la mano e hanno mangiato insieme” (Adrian, 5).
	“[La marmotta nasconde le more perché l’asino doveva indovinare” (Ferdinando, 5)	“Qui la marmotta non ha rispetto” (Pasquale, 5).	

Nella situazione presentata nella vignetta A i bambini riconoscono in modo pressoché unanime un gesto di dono (“gli sta dando un po’”: Valentino, 4). Alcuni esprimono anche elementi ulteriori che, non immediatamente riscontrabili nell’immagine, giustificano la necessità di una lettura non semplicistica dei pensieri espressi. Alcuni esplicitano le motivazioni del gesto (“perché il suo cestino [dell’asino] è vuoto”: Felice, 5), altri aggiungono le conseguenze (“e poi sono diventati amici del cuore”: Susanna, 5) riconoscendo nel gesto del dono un successivo guadagno di tipo relazionale. Alcuni bambini inoltre specificano le quantità di more donate identificando il dono con la condivisione equa: “tre all’asino, tre alla marmotta” (Adrian, 5).

Alla situazione presentata nella vignetta B i bambini assegnano letture contrastanti. Alcuni riconoscono in modo immediato il gesto di rifiuto della marmotta che “non gliene vuole dare” (Rut, 5), sapendo riconoscere anche il conseguente vissuto dell’asino (“è triste” Lodovico, 5); altri leggono il medesimo gesto come un atto ludico volto a fare una sorpresa successiva all’asino:

“Le sta nascondendo per fare una sorpresa” (Valentino, 4).

Tra i bambini che leggono il gesto di rifiuto, segnaliamo la sottolineatura che alcuni fanno relativamente alle motivazioni che giustificano l’atto della marmotta: “perché le

aveva raccolto tutte lei le more” (Ferdinando, 5). Tale argomentazione sosterrà poi nella fase successiva una scelta peculiare da parte di questi bambini.

La lettura della vignetta C evidenzia una comunanza nell’assegnazione del significato: i bambini riconoscono il gesto della marmotta che mangia tutte le more e il pianto dell’asino. Alcuni bambini sottolineano il vissuto dell’asino: “L’asino ci rimane male perché lui non, non gliene ha data neanche una e poi ci rimangono tristi” (Aneta, 4). In altri casi descrivono maggiormente l’azione della marmotta: “Le sta mangiando... le sta mangiando così non le mangia anche lui” (Aneta, 4), arrivando in alcuni casi ad esplicitare le ragioni del suo gesto (“La marmotta non vedeva l’ora di mangiarle quindi le ha mangiate davanti a lui” (Valentino, 4). Un bambino riconosce nel gesto della marmotta l’assenza di una virtù specifica: il rispetto (“qui la marmotta non ha rispetto” (Pasquale, 5).

Occorre comunque segnalare che, nonostante la presentazione alternativa delle immagini, in alcuni casi i bambini tendono a collegare le vignette tra loro immaginando una continuità tra le scene proposte. Per esempio, un bambino connette in modo evidente due scene pensate divise nella proposta del ricercatore:

“Perché prima avevano litigato e poi erano diventati amici del cuore” (Susanna, 5).

Altri bambini immaginano possibili evoluzioni della storia andando oltre all’immagine rappresentata:

“E perché... voleva mangiare pure lui però non gli permetteva e poi hanno fatto la mano e hanno mangiato insieme” (Adrian, 5).

In entrambi questi casi si evince come la ricchezza del pensiero dei bambini li porti ad utilizzare con creatività uno strumento, e inoltre a ricondurre a un gesto etico di generosità una situazione che, isolata, avrebbe causato dolore e mancanza.

Di seguito riportiamo i dati relativi alla scelta effettuata dai bambini in risposta al quesito: “in quale vignetta la marmotta si mostra generosa?”. In alcuni gruppi la scelta è stata espressa per alzata di mano, in altri attraverso l’apposizione individuale di un contrassegno sulla vignetta designata. Segnaliamo però il cambiamento di preferenza espresso da alcuni bambini dopo la discussione sulle scelte effettuate in prima istanza: ascoltando le opinioni dei compagni e le domande di chiarimento da noi poste a volte i bambini esprimono la volontà di cambiare scelta.

Di seguito riportiamo comunque i dati relativi alla prima decisione perché interessa poi approfondire le argomentazioni espresse a sostegno delle preferenze riportate:

- la maggioranza dei bambini (30 su un totale di 43) ha scelto la vignetta A come quella realizzante il principio di generosità;
- 10 bambini hanno optato per la vignetta B;
- bambini hanno espresso la loro preferenza per la vignetta C.

È evidente come i bambini abbiano ricondotto in modo prevalente la vignetta A all'espressione di un gesto di generosità. I bambini che hanno scelto le vignette B e C, come argorderemo nei prossimi paragrafi, danno di queste un'interpretazione creativa e nella maggior parte dei casi riconducibile a un gesto virtuoso vero e proprio.

L'analisi qualitativa dei dati rileva le motivazioni in base alle quali i bambini hanno effettuato le loro scelte. Di seguito i ragionamenti esplicitati rispetto ad ogni scelta.

Perché ho scelto la vignetta A

La maggior parte dei bambini motiva la scelta della vignetta A come realizzatrice del principio di generosità perché in essa legge un gesto di dono e di aiuto.

Le motivazioni sono supportate da diversi ragionamenti presentati nella tabella seguente:

CS (ragionamento)	C (motivazione)
La generosità è dare a ognuno in parti uguali	CONDIVIDERE
La generosità è dare a chi non ha	DONARE
La generosità è aiutare chi si trova in una situazione di difficoltà	AIUTARE
Generosità come gentilezza, atto buono	ESSERE GENTILI
L'atto generoso è mosso dal desiderio di rendere felice l'altro rispondendo ad un suo bisogno	RENDERE FELICE L'ALTRO
L'atto generoso stabilisce un legame di amicizia	DIVENTARE AMICI

La vignetta A rappresenta un gesto generoso in quanto i bambini riconoscono nell'azione della marmotta il "dare a ognuno in parti uguali" e il "dare a chi non ha".

La generosità, per questi bambini, si esprime dunque nelle forme della condivisione e del dono.

- “Fanno a metà, un po’ l’asino e un po’ lei” (Remo, 5);
- “La marmotta gli dà un po’... mezzo” (Amedeo, 4);
- “Che dai a qualcuno qualcosa che non ce l’ha” (Ada, 5);
- “Perché ha dato un pochino” (Adelaide, 5);
- “Ho scelto questo perché la marmotta gli presta le bacche” (Lodovico, 5).

Per alcuni bambini l’azione rappresentata è generosa in quanto la marmotta “aiuta chi si trova in una situazione di difficoltà”. La generosità è qui definita come aiutare:

“Che aiuta” (Susanna, 5).

Una bambina identifica nell’azione della marmotta un gesto gentile, associando la generosità a un atto di gentilezza senza argomentare maggiormente il proprio pensiero:

“La marmotta è stata gentile” (Camilla, 5).

Alcuni bambini definiscono l’atto della marmotta generoso in quanto ha delle conseguenze positive per l’altro. Alcuni sottolineano come esito la felicità dell’altro, in quanto “risposta a un suo bisogno”; altri la nascita di un’amicizia:

- “Perché quello è un gesto che è il più bello... è il più bel gesto e io voglio fare il più bel gesto così almeno vedo Alcibiade che è felice” (Remo, 5);
- “Ho scelto quello perché Alcibiade è felice” (Lorenzo, 5);
- “E sono diventati amici del cuore” (Susanna, 5).

Perché ho scelto la vignetta B

I bambini motivano la scelta della vignetta B come realizzatrice del principio di generosità perché in essa la marmotta offre un momento di gioco all’amico:

“È generosa perché vuole fare un gioco con il suo amico” (Valentino, 4)

Conseguentemente alla lettura della vignetta come momento ludico della marmotta con l’asino, i bambini scelgono coerentemente questa scena come realizzatrice del principio di generosità, una generosità intesa come il dono di un tempo di gioco da condividere con l’amico.

CS (ragionamento)	C (motivazione)
Generosità è pensare a un momento giocoso da condividere con l’altro	GIOCARE INSIEME

Un bambino motiva la scelta di questa vignetta rifacendosi a un principio che richiama la giustizia, intesa come dare in base al merito. Non sceglie quindi la vignetta dove accade la generosità, ma la vignetta dove accade quella che, nella nostra interpretazione, è per lui la conclusione giusta della storia “perché le aveva raccolte lei le more” (Romeo,

5). Certamente questa lettura rappresenta un'incomprensione del bambino che non riconosce la generosità, ma rappresenta una specifica sottolineatura attorno a un tema quale quello della giustizia che in sé non ha nulla che risponde alla logica del dono, ma si ferma al livello dell'equità, della ricompensa e del merito.

Perché ho scelto la vignetta C

Fra i tre bambini che hanno espresso la loro preferenza per la vignetta C, due offrono differenti spiegazioni, uno di loro non argomenta. La spiegazione offerta da un bambino evidenzia l'erronea concettualizzazione della generosità, in quanto associata al gesto "le mangia tutte".

Il terzo bambino mostra un ragionamento in analogia con quello espresso da Romeo a motivazione della scelta della vignetta B:

"Perché la marmotta se le mangia... non le aveva mai assaggiate quelle bacche! Forse lui ne prendeva sempre troppe... e lei mai... forse!" (Rino, 5).

CS (ragionamento)	C (motivazione)
È giusto offrire la possibilità di un'esperienza a chi non l'ha mai provata.	RIEQUILIBRARE PER CREARE UGUAGLIANZA

Anche qui Rino compie la sua scelta in base a un principio di giustizia più che di generosità, ma con una differenza importante: in questo caso il concetto di giustizia si riferisce alla necessità di riequilibrare la situazione per creare uguaglianza.

7.3 Il gioco sul rispetto

Perché lei ...voleva andare a giocare ma poi ha cambiato idea ed ha innaffiato la sua pianta (Cinzia, 5)

Ogni virtù è stata proposta alla riflessione dei bambini anche attraverso dei giochi, attività che tramite un linguaggio marcatamente ludico, offrono ai bambini un ulteriore approccio al percorso di educazione etica.

Presentiamo qui il gioco “I vasi del rispetto”.

“I vasi del rispetto” è il gioco pensato per portare l’attenzione dei bambini a riflettere sulle diverse declinazioni del rispetto, stimolandoli a esprimere un ordine etico fra esse. Scopo del gioco è costruire una “scala etica” di gruppo, attraverso l’analisi di diverse azioni, cogliendone e confrontandone la valenza etica mediante un processo di negoziazione con i pari.

Costruire una scala etica è un’impresa ardua. Scopo di questa attività non è però indurre i bambini ad assumere un’unica scala etica, ma stimolare i bambini a esprimere le loro visioni, i pensieri retrostanti le loro scelte. L’azione centrale dell’attività non consiste nel chiedere ai bambini cosa sia più rispettoso o meno, ma attivare e stimolare la riflessione e l’esplicitazione del pensiero.

Di seguito uno stralcio di conversazione:

Piero,5: “[In questa immagine] stanno giocando tutti insieme”
r.: “A che cosa? Che gioco stanno facendo?”
Filippo,5: “A giocare con lo scivolo!”
Piero, 5: “loro con la corda, lui con la palla, lu... lu... lui che sta volando e mucca Cloe che scende dallo scivolo”
r.: “e succede il rispetto o no?”
Bb.: “rispetto”
r.: “perché?”
Piero, 5: “perché giocano tutti insieme e nessuno..[
Filippo, 5: “[litiga...e nessuno litiga”.

In questo gioco i bambini ricevono, suddivisi in sottogruppi, un puzzle da ricomporre con una scena che descrive un’azione degli animali del bosco delle virtù, che i ricercatori hanno pensato come manifestazione di un gesto di rispetto o di mancato rispetto. Queste le scene proposte¹⁷:

¹⁷ Le scene rappresentate, secondo le intenzioni dei ricercatori, sono le seguenti: 1. La mucca Cloe innaffia una pianta secca; 2. L’asino Alcibiade butta i rifiuti nel cestino; 3. Gli animali alzano la mano per prendere la parola quando sono riuniti attorno al gufo Socrate-maestro; 4. Alcuni animali prendono in giro un altro animale che ha subito una disavventura; 5. Gli animali ascoltano quando un altro animale



Figura 7: Le scene del rispetto che, ritagliate a forma di puzzle, i bambini hanno ricomposto e sulle quali si sono confrontati.



Figura 8: I bambini impegnati nel ricostruire il puzzle

Dopo aver ricomposto il puzzle i bambini provano a descrivere la scena rappresentata e a interpretarne la valenza virtuosa o meno. I disegni sono soggetti a interpretazioni plurivoche, per questo è importante ascoltare le letture che i bambini danno. In grande gruppo poi ogni gruppetto presenta la sua scena e prova a classificarla abbinandola a un “grado” di rispetto che va da 0 a 10. Per aiutarli in questa classificazione, e non restare al livello astratto del numero, nel “kit” del gioco è preparato anche un supporto che aiuta i bambini a visualizzare la quantità corrispondente al numero che indica un basso o più alto grado di rispetto. Tale supporto fisico è una striscia di stoffa con applicati dei vasi contenenti da 0 a 10 foglie del rispetto. Dopo essersi confrontati in

parla; 6. Gli animali non rispettano la fila mentre stanno giocando sullo scivolo; 7. Un animale fa un dispetto a un altro; 8. Due animali parlano dietro le spalle di un altro.

grande gruppo scegliendo il grado di rispetto corrispondente, i bambini infilano nel vaso una riproduzione in formato più piccolo della scena da loro analizzata e valutata.



Figura 9: I vasi del rispetto, ovvero la scala di valore con, posizionate in modo esemplificativo, le vignette.

La regola prevede che un vaso può contenere solo una scena, e non di più. In questo modo i bambini sono spinti a riflettere e a comparare tra loro le scene, anche spostandole di posto in corso d'opera; sono inoltre tenuti a confrontarsi in maniera dialogica con gli altri bambini negoziando i significati e le posizioni.

Una volta posizionate tutte le scene rilanciamo al grande gruppo la proposta della possibilità di cambiamento e, dopo una breve discussione, concludiamo con la rilettura finale della classifica.

Nel caso di diversa interpretazione o di diversa valutazione (relativa quindi al posizionamento della scheda), abbiamo utilizzato, proponendola con chiarezza, la regola del voto per maggioranza. Di seguito uno stralcio conversazionale in cui viene utilizzato il criterio della maggioranza per decidere la posizione finale delle scene all'interno della scala etica.

r.: "Pasquale hai alzato la mano perché vuoi proporre qualche cambiamento? Che cosa vorresti cambiare?"

Pasquale, 5: "Perché lui è cattivo perché ha superato tutti gli altri (riferendosi alla scena del merlo che salta la fila allo scivolo), perché gli piace essere primo"

r.: "E dove vorresti metterla?"

(il bambino indica la striscia con 0 foglie al posto dell'immagine dello stambecco e dell'asino che prendono in giro Pec)

r.: "Siete d'accordo bimbi?"

Piero, 5: "Io no"

Ada, 5: "Io no"

r.: “Alcuni non sono d'accordo, Pasquale, bisogna provare a convincerli. Secondo te è meno rispettoso saltare la fila come fa il merlo invece che prendere in giro Pec come fa lo stambecco... secondo voi cosa è meno rispettoso?”

Ada, 5: “Quella dove la prendono in giro, e questa la mettiamo qua”

r.: “Sentito Pasquale cosa ti propone Ada?”

Pasquale, 5: “No”

Ada, 5: “Che questa qui (immagine del merlo che salta la fila) la mettiamo qua (striscia con 1 foglia)”

r.: “Siete d'accordo?”

Bb.: “Sì”

r.: “Mi sembra di capire che la maggior parte dei bambini è d'accordo a spostare l'immagine come dice Pasquale dandogli meno foglie di rispetto ma spostandola nella striscia con una foglia come propone Ada e lasciando la scena in cui Pec viene presa in giro all'ultimo posto”.

Prima di presentare i risultati dell'analisi¹⁸ è importante fare una precisazione. Non essendo stata fornita una lettura univoca delle scene proposte e ricostruite tramite puzzle i bambini hanno potuto descriverle in modo libero e originale. Di seguito riportiamo alcuni esempi.

- In alcuni casi i bambini leggono le scene in modo totalmente diverso dall'idea originaria. Per es. nel caso della lontra che fa un dispetto al gufo che dorme, alcuni bambini interpretano la scena come un gesto affettuoso (“il gufo e la lontra si danno la mano perché sono amici”);
- Alcuni bambini notano particolari nella raffigurazione che risultano determinanti nell'attribuzione del senso. È questo il caso della vignetta con l'asino che butta i rifiuti nel cestino: alcuni bambini notano che Alcibiade ha nella zampa una lattina e la sta gettando nel cestino contrassegnato da una foglia, quindi non rispetta la correttezza della raccolta differenziata (“L'asino ha sbagliato il bidone perché era quello delle foglie”);
- In altri casi i bambini leggono un particolare della scena attribuendogli il valore opposto a quello delle intenzioni degli adulti. È il caso della scena in cui la giaguara e lo stambecco si parlano nell'orecchio riferendosi alla marmotta: le scarpe per gli adulti (e per 3 gruppi di bambini) sono ridicole, mentre per un gruppo sono bellissime, e quindi l'atteggiamento dei due animali che parlavano sottovoce era di ammirazione (“Gli animali si complimentano con Santippe per le sue scarpe nuove”).

¹⁸L'attività ha coinvolto 85 bambini di 10 sezioni di 4 scuole dell'infanzia di Bologna, Roma e Trento. I dati raccolti grazie a questa attività sono le scale etiche che i bambini, nelle loro interpretazioni condivise, hanno elaborato.

La plurivocità dei disegni se da un lato rende difficile la comparazione, dall'altro offre un'occasione molto raffinata e generativa per raccogliere il pensiero libero dei bambini. L'analisi dei dati dunque non è solo una comparazione tra scale etiche (possibile solo a partire da proposte codificate o univocamente interpretabili) ma un'analisi in profondità dei singoli prodotti e processi.

Presentiamo di seguito le scelte operate dai bambini, ovvero le scale etiche che hanno costruito, così come si sono presentate al termine della discussione e della votazione condivisa.

L'analisi intende commentare le scelte dei gruppi ma anche il processo che ha portato alle deliberazioni finali: in questo modo si presenta il maggior numero di dati qualitativi capaci di mettere in luce il pensiero etico dei bambini.

La scala etica del Gruppo 1









Scena posizionata dai bambini											
Foglie del rispetto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excerpt dalla conversazione	"Lo stambecco e l'asino stanno prendendo in giro Pec"	"L'asino ha sbagliato il bidone perché era quello delle foglie" "l'asino non è stato attento"	"Il merlo salta la fila"			"La lontra fa un dispetto al gufo: lo sveglia"	"La mucca innaffia i fiori secchi"	"Gli animali salutano il gufo"	"Tutti guardavano il capo e alzavano la mano"	"Gli animali si complimentano con Santippe per le sue scarpe nuove"	
Concettualizzazione	<i>Prendere in giro</i>	<i>Buttare i rifiuti nel cestino sbagliato</i> <i>Non fare attenzione</i>	<i>Saltare la fila</i>			<i>Svegliare chi dorme</i>	<i>Innaffiare una pianta secca</i>	<i>Salutare chi si incontra</i>	<i>Riconoscere un'autorità</i> <i>Attendere il proprio turno di parola</i>	<i>Fare un complimento a qualcuno</i>	

Figura 10: tabella riassuntiva del lavoro del Gruppo 1.

Per questo primo gruppo di bambini il massimo rispetto (10 foglie) è rappresentato dal complimentarsi con qualcuno, apprezzando qualcosa di lui.

Con il punteggio di 9 foglie viene valutato il rispetto inteso come riconoscere un'autorità, stando ad ascoltarla mentre parla, e attendere il proprio turno di parola. Otto foglie vengono assegnate a salutare chi si incontra. Dare acqua alle piante sofferenti è un'azione di rispetto, ma intesa in senso meno intenso (7 foglie).

Dal punto di vista della mancanza di rispetto i bambini collocano come gesto assolutamente negativo (0 foglie) il prendere in giro un'altra persona. Si è giunti a questa considerazione dopo una lunga riflessione e un confronto impegnativo¹⁹.

Molto grave anche la mancanza di rispetto dell'ambiente, intesa qui come mancanza di attenzione (1 foglia) e il non rispettare le regole della convivenza e del gioco comune (saltare la fila, 2 foglie). Mancanza di rispetto ma non troppo grave è svegliare il gufo che dorme (5 foglie): la scelta del punteggio da attribuire a questa scena ha seguito un processo di negoziazione lungo e non semplice perché alcuni bambini esprimevano opzioni differenti. Solo la nostra proposta di seguire la volontà della maggioranza ha permesso di uscire dall'impasse.

La scala etica del Gruppo 2

Scena posizionata dai bambini											
Foglie del rispetto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excerpt dalla conversazione	"L'asino e lo stambecco ridono perché Pec è tutta spennacchiata"	"La lontra vuole svegliare il gufo"	"Il merlo Timeo ha superato la fila"	"Bisbigliano un segreto alle spalle della marmotta"				"La mucca innaffia la pianta"	"L'asino butta una cosa dentro al pattume"	"La lontra Erisimmaco e la papera salutano il gufo"	"La cicala che parla e tutti gli altri ascoltano"
Concettualizzazione	Prendere in giro	Svegliare chi dorme	Saltare la fila	Escludere l'altro da una conversazione				Prendersi cura delle piante	Buttare i rifiuti nel cestino	Salutare chi si incontra	Ascoltare chi sta parlando

Figura 11: tabella riassuntiva del lavoro del Gruppo 2.

Il secondo gruppo di bambini si è polarizzato sulle posizioni estreme della scala, senza contemplare quelle intermedie e lasciandole vuote.

Questo gruppo ritiene l'ascolto degli altri come la forma più alta di rispetto tra quelle analizzate (10 foglie); segue salutare chi si incontra (9 foglie), pulire l'ambiente (8 foglie) e prendersi cura delle piante (7 foglie). Chiaro per questo gruppo (pur nella considerazione/votazione alta che viene data a tutte le scene) come il rispetto dovuto alle persone sia più significativo di quello dovuto all'ambiente.

¹⁹In sede di prima valutazione alcuni bambini avevano messo all'ultimo posto nella scala del rispetto l'asino che butta la lattina nel cestino sbagliato; solo dopo un lungo confronto in cui l'insegnante ha più volte sollecitato il gruppo a riflettere mettendo in comparazione l'esito delle azioni compiute dai protagonisti delle ultime due scene ("ma secondo voi è più irrispettoso prendere in giro qualcuno o sbagliare a buttare i rifiuti?"), la maggioranza dei bambini ha convenuto sull'opportunità di spostare l'immagine in cui la giagarina viene presa in giro nella striscia con 0 foglie di rispetto.

Nella parte negativa questi bambini classificano come assoluta mancanza di rispetto il prendere in giro qualcuno (0 foglie), seguita da svegliare qualcuno che dorme (1 foglia), e non rispettare la fila “perché gli altri si sono arrabbiati” (2 foglie). Mancanza di rispetto ma meno grave (3 foglie) è bisbigliare qualcosa all’orecchio lasciando l’altro “senza sapere niente”.

Rimane interessante segnalare le ragioni portate da alcuni bambini per giustificare l’ultimo posto assegnato alla vignetta in cui la giaguarina viene presa in giro. Secondo una bambina saltare la fila in particolare è meno grave come gesto “perché tanto dopo arrivo lo stesso a fare lo scivolo”, e un altro bambino aggiunge che anche svegliare chi dorme non è paragonabile come gravità al prendere in giro “perché tanto poi il gufo si riaddormenta”. Tali considerazioni dimostrano la sensibilità dei bambini e la loro capacità di distinguere tra una situazione che può essere recuperata senza troppa fatica, e quella che causa un danno o una ferita grave come l’offesa e lo scherno.

La scala etica del Gruppo 3

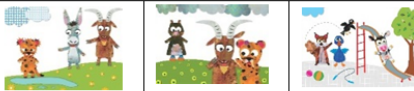




Scena posizionata dai bambini											
Foglie del rispetto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excerpt dalla conversazione	“Due animali stanno prendendo in giro Pec”	“Pec e lo stambecco sono amici e la marmotta è arrabbiata perché voleva essere loro amica”	“Il merlo ha superato tutti gli altri perché gli piace essere primo”						“L’asino mette la lattina dentro al pattume” “Ha rispettato la regola... non si buttano le cose per terra”	“La sua piantina era secca e l’ha innaffiata e così... non era più secca” “Perché lei... voleva andare a giocare ma poi ha cambiato idea ed ha innaffiato la sua pianta”	“Gli animali stanno litigando e hanno fatto pace”
Concettualizzazione	<i>Prendere in giro</i>	<i>Rifiutare un’amicizia</i>	<i>Saltare la fila</i> <i>Valer essere primi</i>						<i>Buttare i rifiuti nel cestino</i> <i>Rispettare le regole</i>	<i>Innaffiare una pianta</i> <i>Dare precedenza al bisogno di un altro</i>	<i>Fare la pace dopo un litigio</i>

Figura 12: tabella riassuntiva del lavoro del Gruppo 3.

Il terzo gruppo20 classifica come forma di rispetto massima (10 foglie) il “fare la pace”, peraltro offrendo un’interpretazione originale della vignetta. Con 9 foglie viene

20 I gruppi 3, 4 e 5 hanno analizzato e posizionato solo 6 delle scene proposte. Questo perché decidendo di proporre la realizzazione del puzzle in due turni successivi, l’allungamento dei tempi delle prime fasi in questi gruppi ha impedito l’esame di tutte le scene.

classificata la cura dovuta alle piante che necessitano d'acqua, con una sottolineatura importante del dare la precedenza al rispondere a un bisogno, rispetto al piacere personale (“perché lei...voleva andare a giocare ma poi ha cambiato idea ed ha innaffiato la sua pianta”): i bambini esprimono e condividono un’idea di priorità, quasi a indicare che etica è la riposta che sa vedere ciò che è necessario fare per il bene di un altro (fosse anche “soltanto” una pianta secca)²¹. Forma significativa di rispetto è anche il prendersi cura dell’ambiente e buttare i rifiuti nel cestino (8 foglie): alcuni bambini vedono in questo gesto più che il rispetto dell’ambiente una forma di obbedienza alle regole (“Ha rispettato la regola: non si buttano le cose per terra”). Grave mancanza di rispetto è considerata il prendere in giro un altro (0 foglie). Segue rifiutare un’amicizia, escludendo qualcuno che vuol stringere una relazione significativa (1 foglia). In questa situazione i bambini immaginano un’altra storia da quella originariamente pensata dai ricercatori, forse interpretando lo sguardo della marmotta, o forse rileggendo esperienze quotidiane di amicizie speciali che escludono altri (“Pec e lo stambecco sono amici e la marmotta è arrabbiata perché voleva essere loro amica”). Con 2 foglie viene valutato “saltare la fila”, non rispettando il turno nei giochi. Rispetto a quest’ultima scena un bambino esplicita un pensiero particolare: a suo parere chi salta la fila non è rispettoso perché “vuole essere il primo”. Questo desiderio, per quanto umano, viene visto come l’origine di un individualismo non virtuoso.

La scala etica del Gruppo 4

Scena posizionata dai bambini											
Foglie del rispetto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excerpt dalla conversazione	“Mi sa che lei è un po’ triste perché la stanno prendendo in giro”	“Lo scoiattolo manda via il merlo per giocare da solo con la papera”	“Due animali stanno ridendo dietro a PEC”						“Il gufo e la lontra si danno la mano perché sono amici”	“L’asino butta la lattina nel pattume”	“Si danno la mano perché sono amici”
Concettualizzazione	<i>Prendere in giro</i>	<i>Escludere qualcuno dal gioco</i>	<i>Prendere in giro</i>						<i>Essere amici</i>	<i>Buttare i rifiuti nel cestino</i>	<i>Essere amici</i>

Figura 13: tabella riassuntiva del lavoro del Gruppo 4.

²¹ Questa considerazione è confermata dal fatto che alla fine dell’attività sono stati i bambini stessi a proporre di dare più foglie al gesto di chi innaffia la pianta facendo retrocedere la scena del “buttare i rifiuti nel cestino”.

Per il gruppo n. 4 la massima forma di rispetto (10 foglie) è l'essere amici, di cui il darsi la mano è segno tangibile e visibile ("si danno la mano perché sono amici"). I bambini hanno letto l'immagine a partire da un dettaglio: i due animali a terra che si sfiorano la zampa e fanno per "dare il cinque" al gufo. Lo stesso concetto viene ripreso dai bambini nella lettura della scena della lontra che "tocca" il gufo (nell'idea iniziale lo stava svegliando, con dispetto): anche in questa scena i bambini vedono il prendersi per mano, tralasciando tutti gli altri particolari, e lo valutano come segno di amicizia, forma alta di rispetto (8 foglie). Con 9 foglie viene poi classificata la pulizia dell'ambiente (buttare i rifiuti nel cestino).

Come mancanza di rispetto i bambini classificano il prendere in giro, leggendo tale atteggiamento in due scene valutate con 0 e 1 foglia²². Altra forma grave di mancanza di rispetto è per questi bambini l'esclusione dal gioco ("Lo scoiattolo manda via il merlo per giocare da solo con la papera"): i bambini infatti non si focalizzano sullo scivolo e non vedono il volo del merlo come un salto della fila, ma vedono lo scoiattolo e la papera che vogliono stare da soli, e il gesto della zampa dello scoiattolo diventa uno scacciare.

La scala etica del Gruppo 5




Scena posizionata dai bambini											
Foglie del rispetto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excerpt dalla conversazione	"Alcibiade e Lachete prendono in giro Pec"		"Non rispetta la fila"	"La lontra vuole svegliare il gufo che sta dormendo"	"L'asino butta la bottiglia dove il merlo vuole fare il bagno"				"Gli animali stanno chiamando la marmotta"	"Il gufo chiede alla lontra e all'anatra se vogliono giocare con lui"	
Concettualizzazione	<i>Prendere in giro</i>		<i>Saltare la fila</i>	<i>Svegliare chi dorme</i>	<i>Ignorare il desiderio di un altro</i>				<i>Invitare qualcuno</i>	<i>Invitare qualcuno a giocare insieme</i>	

Figura 14: tabella riassuntiva del lavoro del Gruppo 5.

Nel gruppo n. 5 i bambini evitano la valutazione di 10 foglie, assegnando il punteggio di 9. Per questi bambini un'alta forma di rispetto è invitare qualcuno a giocare insieme,

²² Anche in questo gruppo le immagini hanno suscitato letture diverse e conseguentemente diverse valutazioni circa il loro contenuto virtuoso. La vignetta in cui Pec viene presa in giro, per esempio, è stata letta da una bambina in modo positivo: "Pec è triste perché non ha amici e gli animali la tirano su di morale". Non nota il pelo bagnato perché caduta nella pozzanghera, ma lo sguardo pieno di tristezza, e gli animali dunque non stanno ridendo di lei, ma stanno cercando di farla sorridere.

in una forma profonda di accoglienza e inclusione nel gruppo (“il gufo chiede alla lontra e all’anatra se vogliono giocare con lui”).

Stessa lettura è data alla scena delle scarpette rosse, che viene letta come un invito, forse a giocare insieme o comunque ad unirsi al gruppo (8 foglie).

Si tratta di mancanza di rispetto invece quando si prende in giro (forma gravissima: 0 foglie), quando non si rispetta la fila (2 foglie), quando si sveglia chi dorme (3 foglie). Meno grave (4 foglie) invece ignorare il desiderio di un altro: la scena dell’asino che butta una lattina nel bidone, è letta dai bambini puntando l’attenzione sul merlo (“l’asino butta la bottiglia dove il merlo vuole fare il bagno”). Nella loro fantasia il merlo vorrebbe fare il bagno in quella che sembra una vasca, mentre l’asino la ingombra con la lattina che getta. Il punteggio mediano di 4 foglie è giustificato dai bambini nel procedere del dialogo immaginando un possibile seguito, che risolve la situazione spiacevole e permette ai due animali di vivere la virtù del rispetto: “si parlano e diventano rispettosi”.

Dal punto di vista “formale” si nota come questo gruppo, unico tra tutti, non abbia polarizzato le proprie scelte sulla scala, ma abbia puntato anche su posizioni più intermedie, anche saltando una posizione (quella con 1 foglia). Spesso le immagini hanno subito diversi spostamenti prima di venire collocate nella posizione ultima visibile nello schema e questo è dovuto principalmente a letture diverse effettuate dai bambini. Per esempio, l’immagine descritta in istanza finale dalla maggioranza come “il gufo chiede alla lontra e all’anatra se vogliono giocare con lui”, (9 foglie di rispetto), all’inizio del dialogo è stata presentata da un bambino come “l’anatra è sporca e la lontra la aiuta ma il gufo non vuole perché sporca l’acqua” (1 foglia) e valutata facendo un chiaro riferimento alla storia sul rispetto ascoltata dai bambini negli incontri precedenti del percorso.

La scala etica del Gruppo 6

Scena posizionata dai bambini											
Foglie del rispetto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excerpt dalla conversazione	"Pec si era messa a prendere in giro la marmotta"	"La cicala sta prendendo in giro gli animali e loro sono arrabbiati"	"Pec si è bagnata e loro si mettono a ridere" "oppure era cascata (...) forse l'hanno spinta perché hanno la mano così"	"Il merlo ha superato la fila: doveva aspettare il suo turno"	"La lontra stava svegliando il gufo"	"Sta buttando la lattina nel secchio delle foglie (...) la spazzatura va in secchi diversi"				"Ha dovuto annaffiare quello là che non era con la chioma verde"	"Si stavano salutando" "Fare pace dopo aver litigato"
Concettualizzazione	<i>Prendere in giro</i>	<i>Prendere in giro</i>	<i>Prendere in giro</i>	<i>Saltare la fila</i>	<i>Svegliare chi dorme</i>	<i>Buttare i rifiuti nel cestino sbagliato</i>				<i>Innaffiare una pianta</i>	<i>Salutare chi si incontra</i> <i>Fare la pace dopo un litigio</i>

Figura 15: tabella riassuntiva del lavoro del Gruppo 6

Il gruppo n. 6 ha letto, tra le 8 proposte, soltanto due scene in modo positivo, ovvero come gesti rispettosi, valutandole con il punteggio massimo (9 e 10 foglie); mentre le altre 6 scene, lette in negativo, vengono abbinate ai punteggi più bassi (da 0 a 5 senza soluzione di continuità).

La forma di massimo rispetto è vista nella scena in cui alcuni personaggi fanno un gesto relazionale tra loro: i bambini non convengono a un'unica lettura e propongono sia il concetto di "salutare chi si incontra" che "fare la pace dopo un litigio". Questa duplice lettura viene comunque valutata con il punteggio più alto. A seguire (9 foglie) viene valutato il gesto dell'"innaffiare una pianta", dove la sottolineatura è posta sulla capacità attentiva della mucca, che nota e si prende cura dell'unica pianta rinsecchita ("ha dovuto annaffiare quello là che non era con la chioma verde").

Tra le azioni negative i bambini leggono come forma più grave di mancanza di rispetto il "prendere in giro": va segnalato come questo gruppo interpreta tre scene con la stessa chiave di lettura e le posiziona tutte nei livelli più bassi. Nella posizione a "0 foglie" viene descritta la scena in cui "Pec si era messa a prendere in giro la marmotta"; nella posizione a 1 foglia la descrizione è arricchita dall'immaginazione della conseguenza del gesto di derisione: "la cicala sta prendendo in giro gli animali e loro sono arrabbiati". Nella posizione a 2 foglie, attraverso un processo di co-costruzione del pensiero, i bambini aggiungono un ulteriore elemento di gravità: oltre a prendere in giro si dichiara che, dato il gesto delle zampe, siano stati l'asino e lo stambecco a spingere Pec nella pozzanghera ("forse l'hanno spinta perché hanno le mani così").

Egidio, 5: “Che Pec si è bagnato e loro si mettono a ridere”
 r.: “Pec si è bagnata, probabilmente ha piovuto vero?! C’è la nuvoletta e lei è tutta bagnata e loro due cosa fanno?”
 Brigitta, 5: “Ridono”
 (...)
 Allegra, 5: “Però Pec...”
 r.: “Pec che è tutta bagnata”
 Azzurra, 5: “Voleva fare, forse si voleva fare una bella doccia ma dopo”
 Brigitta, 5: “Era cascata giù”
 Allegra, 5: “Eh e poi loro si facevano la linguaccia perché forse ridevano perché c’avevano perché c’avete tutte quelle”
 Azzurra, 5: “Spine bagnate”
 r.: “Bagnate... Ma è felice? Guardate la faccia di Pec...”
 Bb: “Noo”
 Bartolomeo, 5: “È triste”
 r.: “Quindi forse non era una bella doccia forse” [
 Brigitta, 5: “[oppure era cascata mentre guardava dietro”
 (...)
 Egidio, 5: “L’hanno spinta () perché c’ha la mano così”
 Azzurra, 5: “Forse () l’hanno spinta”.

“Saltare la fila” è valutato con 3 foglie: nella descrizione i bambini aggiungono ciò che sarebbe stato giusto fare, cioè “doveva aspettare il suo turno”.

“Svegliare chi dorme” è valutato come mancanza di rispetto, ma non troppo grave (4 foglie). Allo stesso modo 5 foglie vengono attribuite al “buttare i rifiuti nel cestino sbagliato”, con la sottolineatura che ricorda la regola della raccolta differenziata (“la spazzatura va in secchi diversi”).

La scala etica del Gruppo 7









Scena posizionata dai bambini											
Foglie del rispetto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excerpt dalla conversazione	“La stanno prendendo in giro perché è bagnata; fanno le linguacce e poi dicono: «sei bagnata!»”	“Il merlo Timeo stava per ultimo e poi ha superato la fila”	“La marmotta pensa: «Io soni qui da sola e loro due sono vicini». Lo stambecco e Pec stanno parlando di lei”	“Forse stanno il gufo e l’anatra litigando”	“La cicala qua sta mangiando tutta la pianta”	“La lontra gli dà la mano per giocare e il gufo voleva dormire”				“Sta innaffiando una pianta”	“L’asino Alcibiade sta buttando la lattina nel secchio”
Concettualizzazione	<i>Prendere in giro</i>	<i>Saltare la fila</i>	<i>Prendere in giro</i>	<i>Litigare</i>	<i>Far del male a una pianta</i>	<i>Svegliare chi dorme</i>				<i>Innaffiare una pianta</i>	<i>Buttare i rifiuti nel cestino</i>

Figura 16: tabella riassuntiva del lavoro del Gruppo 7

La scala etica del settimo gruppo analizzato presenta alcune caratteristiche che lo distinguono da tutti gli altri. Vengono individuati i valori virtuosi più alti nelle azioni

di rispetto verso la natura, assegnando rispettivamente 9 e 10 foglie alle scene in cui gli animali innaffiano una pianta e buttano i rifiuti nel cestino. Queste sono anche le uniche due scene alle quali i bambini assegnano un valore virtuoso positivo, mentre tutte le restanti sei che descrivono situazioni relazionali tra gli animali vengono lette in modo negativo. Assoluta mancanza di rispetto viene considerato il prendere in giro (0 foglie), descritto da alcuni bambini anche nelle sue forme gestuali tipicamente infantili “la stanno prendendo in giro perché è bagnata, fanno le linguacce e poi dicono: «Sei bagnata!»”.

Il prendere in giro descrive la lettura anche della scena in cui lo stambecco e Pec parlano alle spalle della marmotta (2 foglie), situazione in cui alcuni bambini, dimostrando una profonda capacità d’immedesimazione, sottolineano l’esperienza di emarginazione “la marmotta pensa: «io sono qui da sola e loro due sono vicini»”. Anche il saltare la fila viene letto come profonda mancanza di rispetto (1 foglia), così come una situazione di litigio (3 foglie). Meno grave ma sempre negativa l’azione di chi non rispetta il sonno dell’altro (5 foglie).

Singolare la lettura della scena che vede protagonista la cicala che, a parere dei bambini, “sta mangiando tutta la pianta”: questo far del male alla natura viene interpretato dai bambini come mancanza di rispetto e viene valutato 4 foglie.

La scala etica del gruppo 8









Scena posizionata dai bambini											
Foglie del rispetto	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Excerpt dalla conversazione	“È venuta la pioggia che ha bagnato Pec e gli animali la stanno prendendo in giro”	“Gli animali stanno giocando e rispettando la fila .. “ma il merlo no perché ha volato fin là”	“La lontra sta svegliando il gufo”				“L’anatra, la lontra, la marmotta e il gufo si stanno salutano”	“[Gli animali stanno] ascoltando il grillo che parla”	“[la mucca] sta annaffiando l’albero nudo”	“[L’asino] Sta buttando via la lattina dove aveva bevuto la coca cola perché non voleva sporcare la città... “Oppure inquinare che fa morire tutte le piante del bosco”	“La marmotta ha delle nuove scarpe e gli altri due l’ammirano”
Concettualizzazione	<i>Prendere in giro</i>	<i>Saltare la fila</i>	<i>Svegliare chi dorme</i>				<i>Salutare chi si incontra</i>	<i>Ascoltare chi sta parlando</i>	<i>Innaffiare una pianta secca</i>	<i>Rispettare il bosco</i>	<i>Fare un complimento a qualcuno</i>

Figura 17: tabella riassuntiva del lavoro del Gruppo 8

Per questo ultimo gruppo di bambini, così come si era verificato nel primo, il massimo rispetto (10 foglie) è rappresentato dal rivolgere un complimento all'altro per un elemento di bellezza che colpisce l'attenzione (in questo caso le scarpe nuove). Con 9 e 8 foglie di rispetto vengono classificate due azioni di cura verso la natura: rispettare il bosco e innaffiare una pianta secca.

Anche salutare e ascoltare vengono ritenute "buone" forme di rispetto, e infatti a tali scene vengono assegnate rispettivamente 6 e 7 foglie di rispetto.

All'altro capo della scala, come forma più grave di mancanza di rispetto (0 foglie), ritroviamo la situazione in cui la giaguarina, bagnata, viene presa in giro. Anche saltare la fila (1 foglia) e svegliare chi dorme (2 foglie) vengono classificate come esempi negativi di rispetto.

In questo gruppo la discussione tra i bambini si è focalizzata sui punteggi da assegnare a ciascuna immagine. La ricostruzione tramite puzzle di ciascuna scenetta in un momento precedente ha portato i bambini a identificarsi con esse innescando una sorta di competizione nell'attribuzione di un maggiore o minore punteggio che non ha aiutato la riflessione sul senso delle azioni oggetto delle immagini, vero scopo dell'attività proposta. Questa competizione in qualche frangente ha generato comportamenti irrispettosi tra i bambini (non ascolto del compagno, gesti aggressivi rivolti verso l'altro.), più volte ripresi da ricercatore e insegnante. Questa esperienza, gestita dall'intervento degli adulti, ha aiutato i bambini a stare nel conflitto, riflettendo sulla virtù del rispetto non solo da un punto di vista cognitivo e concettuale, ma a partire da un'esperienza vissuta al momento.

Le forme del rispetto: categorie e concetti da un'analisi comparata

Presentiamo qui di seguito una tabella riassuntiva con tutte le concettualizzazioni che abbiamo ricavato dalle riflessioni in gruppo: in questo modo abbiamo una panoramica sintetica di ciò che i bambini ritengono forma di rispetto o di mancanza di rispetto. Ovviamente si ricorda che questi pensieri non nascono da una consegna completamente libera, ma sono riferiti all'interpretazione che i bambini hanno dato delle immagini proposte. Lasciamo in tabella anche le valutazioni che i diversi gruppi hanno attribuito a ciascun concetto, ma evitiamo di commentarli qui in quanto, come si è visto dall'analisi delle singole scale etiche dei singoli gruppi, esse rappresentano universi di pensiero unici e di difficile paragone.

	0	1	3	3	4	5	6	7	8	9	10
Gruppo 1	Prendere in giro	Buttare i rifiuti nel cestino sbagliato	Saltare la fila			Svegliare chi dorme		Innaffiare una pianta secca	Salutare chi si incontra	Riconoscere un'autorità Attendere il proprio turno di parola	Fare un complimento a qualcuno
Gruppo 2	Prendere in giro	Svegliare chi dorme	Saltare la fila	Escludere l'altro da una conversazione				Prendersi cura delle piante	Buttare i rifiuti nel cestino	Salutare chi si incontra	Ascoltare chi sta parlando
Gruppo 3	Prendere in giro	Rifiutare un'amicizia	Saltare la fila						Buttare i rifiuti nel cestino	Innaffiare una pianta Dare precedenza al bisogno di un'altro	Fare la pace dopo un litigio

Gruppo 4	Prendere in giro	Escludere qualcuno dal gioco	Prendere in giro						Essere amici	Buttare i rifiuti nel cestino	Essere amici
Gruppo 5	Prendere in giro		Saltare la fila	Svegliare chi dorme	Ignorare il desiderio di un altro				Invitare qualcuno	Invitare qualcuno a giocare insieme	
Gruppo 6	Prendere in giro	Prendere in giro	Prendere in giro	Saltare la fila	Svegliare chi dorme	Buttare i rifiuti nel cestino sbagliato				Innaffiare una pianta secca	Fare la pace dopo un litigio
Gruppo 7	Prendere in giro	Saltare la fila	Prendere in giro	Litigare	Fare del male a una pianta	Svegliare chi dorme				Innaffiare una pianta secca	Buttare i rifiuti nel cestino
Gruppo 8	Prendere in giro	Saltare la fila	Svegliare chi dorme				Salutare gli altri	Ascoltare chi sta parlando	Innaffiare una pianta secca	Rispettare il bosco	Fare un complimento a qualcuno

Figura 18: tabella riassuntiva e comparativa delle scale elaborate dai 7 gruppi.

Unica caratteristica comune a tutti i gruppi è la valutazione totalmente negativa del concetto di “prendere in giro”: per tutti gli 8 gruppi essa è valutata con 0 foglie. Possiamo affermare che questa esperienza, probabilmente non estranea all’interno di gruppi di bambini di questa età, è sentita come la forma più grave di mancanza di rispetto, forse perché colpisce al cuore la dignità della persona, spesso ferita nelle sue fragilità o vulnerabilità.

In 3 gruppi (4, 6 e 7) il concetto di “prendere in giro” ritorna più volte, in quanto letto in più di una scena: in modo particolare il gruppo n. 7 lo ritrova in 3 scene, valutate tutte al minimo del punteggio. Probabilmente questa forma di mancanza di rispetto è un’esperienza ricorrente o comunque sentita da questi bambini intensamente.

Abbiamo inoltre riscontrato dinamiche comuni e diffuse nell’attribuzione del massimo grado di rispetto a gesti rivolti alle persone: 7 gruppi su 8 valutano con 10 foglie situazioni che riguardano buone relazioni con l’altro, mentre un gruppo soltanto riconosce come forma massima di rispetto quella rivolta verso la natura.

Dal punto di vista della “forma” delle attribuzioni, si nota come la maggior parte dei gruppi posizioni le proprie attribuzioni di valore agli estremi della tabella: solo i gruppi 1 e 5 considerano la possibilità di non occupare tutte le posizioni estreme; in particolare il gruppo 5 evita la scelta di attribuzione massima (10 foglie), mentre l’1 decide per l’attribuzione del punteggio di 5 foglie come mediazione per quella situazione sulla quale non si trova un accordo.

CAP. 8

I PENSIERI RACCOLTI ALLA FINE DEL PERCORSO

In conclusione del percorso coinvolgiamo tutti i bambini in una serie di attività che permettono loro di rielaborare gli apprendimenti maturati durante i mesi del progetto MelArete. Dal punto di vista euristico, attraverso queste proposte, vengono raccolti dati che si qualificano come dati di “post-test”; si tratta di dati che, paragonati con quanto raccolto nelle attività iniziali, permettono di valutare i cambiamenti dei pensieri dei bambini.

Le attività proposte richiamano le attività introduttive, mentre le domande euristiche presentate sono esattamente le stesse, in modo da permetterci di raccogliere dati confrontabili.

8.1 Le definizioni finali delle virtù del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia

Attraverso una cornice narrativa (la storia “Il gufo smemorato”) il ricercatore avvia una conversazione di gruppo durante la quale viene chiesto ai bambini di definire nuovamente il significato delle virtù oggetto del percorso (coraggio, generosità, rispetto, giustizia) e il concetto generale di virtù.

R. “Ok, allora, l’asino legge le parole scritte sulle foglie e voi lo aiutate a capire cosa vogliono dire...Qui c’è scritto rispetto. Ma perché gufo hai scritto questa parola?? Booooh. Cosa vuol dire rispetto?”

B1. “Rispettare”

R. “Tu dici che vuol dire rispettare? Che cosa?”

B2. “Vuol dire rispettare i giochi”

B3. “Come alla mattina quando la maestra dice “vieni qui con noi” e noi aspettiamo il nostro turno e dopo lo facciamo...”

R. “Ah, questo vuol dire rispettare...e qualcuno ha in mente qualcos’altro?”

B1 “Sì, rispettare vuol dire che rispetti gli altri”

R “E cosa vuol dire rispettare gli altri?”

B1 “Vuol dire che ...che...non si dà fastidio”

Al termine della conversazione di gruppo chiediamo di realizzare un disegno libero individuale che racconta un gesto di virtù, oppure di mettere in scena, divisi in sottogruppi, la drammatizzazione libera della storia precedentemente ascoltata. I ricercatori, in questa situazione, raccolgono, oltre alla descrizione del disegno e al video delle drammatizzazioni, le risposte dei bambini alla domanda: “che cosa sono le virtù?”.

Riportiamo di seguito un esempio dei disegni raccolti.



Descrizione del disegno: Ho fatto che do la palla a mio fratello

Nome della virtù: Gentile e anche generosa

Che cosa sono le virtù? È un bosco con le foglie con le scritte colorate: coraggio, giustizia. Queste paroline ci dicono di essere bravi

(V., f, 5 anni)

Le attività di post test sono le medesime del pre-test ma hanno la caratteristica di un maggiore approfondimento e di una ricorsività. Abbiamo infatti fatto tesoro di quanto accaduto lungo il percorso: ci siamo accorti di come i bambini abbiano bisogno di tempi e spazi distesi e diversificati per poter rispondere a domande importanti con la profondità di cui sono capaci. La discussione in gruppo smuove i pensieri, e permette ad alcuni bambini di esprimersi, magari co-costruendo pensiero; il disegno individuale permette a tutti di far sedimentare e di rielaborare i pensieri (quasi come se la mente si distendesse e insieme si concentrasse mentre la mano lavora sul foglio); l'intervista offre a tutti uno spazio personale, tranquillo e separato nel quale esprimersi e avere l'adulto-ricercatore a completa disposizione.

L'evoluzione delle definizioni delle singole virtù

Alcune considerazioni di carattere generale come esito della comparazione tra i dati rilevati nel pre-test e quelli rilevati in occasione del post-test, possono essere riassunte nelle seguenti.

Mentre nel pre-test il maggior numero di definizioni codificabili offerte dai bambini riguarda la virtù del rispetto (78), poi il coraggio (71), la giustizia (56) e quindi la generosità (29) nel post-test il numero di definizioni raccolte configura diverse concentrazioni: emerge la generosità (71), quindi il rispetto (68) e il coraggio(68) ed infine la giustizia (28). Questi dati testimoniano un forte incremento di pensiero dei bambini sulla virtù della generosità che, al contrario di quanto si potrebbe

comunemente pensare, all'inizio del percorso MelArete era la meno conosciuta dai bambini. Questo incremento è peraltro testimoniato anche dai fogliari, dove la virtù maggiormente rappresentata è sempre quella della generosità. Il rispetto e il coraggio rimangono virtù sulle quali i bambini si esprimono con ricchezza di pensiero (anche se con declinazioni differenti), mentre la giustizia si conferma la virtù che raccoglie un minor numero di definizioni (aspetto che conferma come tale virtù, introdotta dai ricercatori, non venga riconosciuta dai bambini come parte del loro universo lessicale ed esperienziale).

Altra considerazione complessiva può essere fatta rispetto al riscontro di una generale diminuzione delle definizioni non codificabili (tautologie, fraintendimenti...) dal pre-test al post-test (da 59 a 22), aspetto che testimonia la costruzione da parte dei bambini di una maggiore consapevolezza e capacità di nominazione delle diverse virtù incontrate lungo il percorso.

Anche la capacità di utilizzare il termine virtù riuscendo a suggerire alcune sue definizioni suggerisce un incremento del lessico etico nei bambini dall'inizio alla fine del progetto.

Di seguito si presentano i pensieri raccolti nell'ambito del post-test mettendo in evidenza per ciascuna delle virtù affrontate eventuali cambiamenti ed evoluzioni nelle definizioni raccolte.

Il coraggio

“Che una volta c’era la nebbia, tanta tanta tanta nebbia, la mamma non riusciva a vedere e ha fatto un’altra strada per venirmi a portare a scuola, è stata molto coraggiosa perché dopo ce l’ha fatta” (Federico, 5).

Durante l’attività di post test abbiamo raccolto e analizzato 74 definizioni di coraggio. Come si evince anche da un primo semplice sguardo alla tabella seguente si nota che le categorie nelle quali la virtù viene articolata, hanno subito una sola variazione: non sono stati registrati pensieri concettualizzati come affrontare sfide o avventure. Questo suggerisce che nella sua essenza il coraggio era già conosciuto dai bambini all’inizio del progetto. Per quanto riguarda le etichette descrittive si nota come alcune di esse sono state abbandonate dai bambini, e alcune nuove introdotte. La qualità delle nuove etichette rilevate sottolinea un’evoluzione importante del pensiero dei bambini: a parte

le ultime due introdotte nella categoria trovare strategie per affrontare le paure, le altre si concentrano in numero significativo (16) all'interno della categoria affrontare una sfida per il bene di qualcuno. Proprio questa categoria rappresenta, peraltro, la declinazione in senso allocentrico di quella categoria che nel post-test è stata completamente abbandonata.

CATEGORIA	Etichette	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
ESSERE INTREPIDO	Non avere paura di animali spaventosi (4)	“E ..e.. e.. e.. significa non avere paura dei lupi, e e anche di qualcos'altro”	
	Non aver paura dell'ombra (1)	“Non aver paura dell'ombra”	
	Non aver paura dei suoni (1)	“Non devi avere paura dei suoni”	
	Non avere paura di personaggi fantasmatici PRE (7) POST (2)	“È quando un cavaliere ha paura di un drago sputa fuoco e lava ma dopo prende il coraggio e l'uccide”	“Che uno ha coraggio quando deve affrontare un fantasma”
	Non avere paura del buio PRE(3) POST (4)	“Vuol dire quando non hai paura del buio”	“Che bisogna essere coraggiosi del buio”
	Non avere paura dei pericoli PRE (2) POST (1)	“Neanche del fuoco perché dopo un po' dopo si ..si infiamma tutto”	“Perché se no ti graffia” (sott. Il gatto)
	Non aver paura PRE (4) POST (9)	“Il coraggio è che non hai paura di niente”	“Il coraggio è che affronti delle cose che non hai paura”
	Non aver paura di luoghi spaventosi PRE (1) POST (3)	“Non devi aver paura del bosco”	“Che uno tipo va in una grotta”

FARSI FORZA	Far passare la paura per ricominciare (2)	“Il coraggio è che se hai paura aspetti un pochino, poi quando ti è passata la paura va va ricominci”	
	Fare qualcosa di nuovo (2)	“Incoraggiarsi ad andare dentro a scuola a giocare con gli amici. Certo, perché da piccoli andare a scuola alla prima volta si piange. E poi dopo un po’ smetti”	
	Sconfiggere le paure PRE (2) POST (1)	“E sconfiggerle... e farle andare via (le paure) “	“Se qualcuno gli passa la paura”
	Trovare la forza per riuscire a fare qualcosa PRE (3) POST (4)	“Il coraggio è quando tu hai il coraggio di fare una cosa che è troppo forte e dopo però ci riesci”	“È essere forti”
	Per affrontare le paure PRE (13) POST (6)	“Per affrontare le paure”	“Affronti qualcosa anche se ti fa paura”
ESSERE TEMERARIO	Decidere di lottare (1)	“Il coraggio è una cosa che ha deciso quello che ha deciso che va a lottare”	
	Andare veloce (1)	“Andare veloce “	
	Andare incontro al pericolo PRE (2)	“Quando c’era un lupo nel bosco e uno aveva coraggio di andarci vicino”	“Quando uno ha paura di un serpente lo affronta”

	POST (1)		
	Combattere animali spaventosi PRE (4) POST(3)	“Quando mio papà incontra l’orso e prende il maranot e .. E uccide l’orso. con il maranot”	“Quando combatti un lupo”
	Combattere personaggi fantasmatici PRE (2) POST (2)	“Io sono coraggioso perchè combatto i lupi e i fantasmi con la spada”	“Quando affronti un Drago”
AFFRONTARE SFIDE O AVVENTURE	Arrampicarsi su un albero (1)	“Quando io mi arrampico vado...vado su in un albero, cado giù non mi faccio niente”	
	Salire sulla montagna (2)	“Una persona quando sale sulle montagne “	
	Catturare un insetto (1)	“Quando ho visto una cicala grandissima e con babbo l’abbiamo catturata”	
	Percorrere una strada lunga (1)	“Quando quando fa una strada lunga”	
TROVARE STRATEGIE PER AFFRONTARE LE PAURE	Chiedere aiuto quando si ha paura (2)	“Ho paura di incontrare, di andare nella giungla e incontrare un orso. Allora io chiamo mio papà e gli dico: “ papà per favore ammazzi quell’animale?”	
	Essere sempre con i nostri amici (1)	“Il coraggio vuol dire che noi dobbiamo essere sempre con i nostri amici..perchè io un giorno avevo sognato che una strega mi	

		seguiva e avevo sognato che mi portava a casa da L. e mi voleva mangiare arrosto”	
	Dare un significato non pauroso all’evento (1)	“Pensiamo che non fa niente la strada di trappole, intanto se non sono con le punte non le fanno niente e se ha qualcosa di scivoloso in tasca può anche scivolare nelle altre cose”	
	Accendere una luce nel buio PRE (1) POST (4)	“Quando io sono andata in una grotta con il mio papà il mio papà ha acceso al lucina e siamo andati dentro”	“Quando io ho paura del buio e la mamma mi dice di (accendere la luce) e non ho più paura”
	Trovare un aiuto quando si ha paura PRE(1) POST (1)	“Perché mi dà la manina”	“Io una volta avevo paura di raccogliere una cimice e Gaia mi diceva “raccogli quella cimice, raccogli quella cimice” e allora io l’ho raccolta. Perché me l’ha detto Gaia e dopo ho trovato il coraggio”
	Costruire una gabbia (1)		“Io ci avevo provato a fare una gabbia”
	Armarsi (1)		“Anche un fucile e una mozza”
AFFRONTARE UNA SFIDA PER IL BENE QUALCUNO	Salvare la principessa dal drago (1)	“Come nei film che il principe salva la principessa dal drago e dopo sconfigge il drago. È coraggioso perché lui lo fa senza paura perché vuole bene alla principessa”	

	Aiutare un amico a salire sulle montagne (1)	“Quando tira la corda sulle montagne e aiuta l'amico a salire sulle montagne”	
	Difendere la famiglia da un animale minaccioso (1)	“L'anno scorso io e mamma, il mio fratellino non era ancora nato, siamo andati a vedere le mucche. Una mucca ci ha rincorso, poi è arrivato papà, ha preso il bastone e (lei) è tornata indietro”	
	Combattere i cattivi PRE(2) POST (5)	“Quando uno è tanto tanto tanto coraggioso va a vedere cosa succede combatte contro qualcuno di cattivo cattivo”	“Devi essere coraggioso..se (qualcuno) è cattivo”
	Proteggere chi ha paura (3)		B/o1. “perché se uno ha paura dopo l'altro..hmm” B/a. “Lo protegge” B/o1..” ..è coraggioso”
	Salvare qualcuno (4)		“Quando vado a salvare qualcuno sono coraggioso”
	Salvare chi ha paura (1)		“Che quando la mia mamma ha paura del buio e io la salvo”
	Affrontare un pericolo per i propri figli (1)		“Che una volta c'era la nebbia, tanta tanta tanta nebbia, la mamma non riusciva a vedere e ha fatto un'altra strada per

			venirmi a portare a scuola, è stata molto coraggiosa perché dopo ce l'ha fatta”
--	--	--	---

Tabella 7: Coding system sul coraggio, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test.

In sintesi possiamo affermare che seppure il coraggio è pensato dai bambini ancora nella sua forma dell'essere intrepido, del farsi forza, dell'essere temerario e del trovare strategie per affrontare le paure, il pensiero relativo a tale virtù è maturato e si è rafforzato nella sua declinazione rivolta agli altri. Il coraggio non è più soltanto un atteggiamento per sé stessi, ma una vera e propria virtù agita per il bene dell'altro.

Al fine di mostrare la significativa evoluzione del pensiero dei bambini, presentiamo e commentiamo solo le concettualizzazioni che mostrano tale cambiamento, attestando che le altre concettualizzazioni e categorie si mostrano in continuità con quelle già rilevate e commentate in fase di pre-test.

Affrontare una sfida per il bene di qualcuno

Come già detto, le etichette nuove appartengono sostanzialmente all'affrontare una sfida per il bene di qualcuno. Dopo aver abbandonato le etichette “salvare la principessa dal drago”, “aiutare un amico a salire sulle montagne”, “difendere la famiglia da un animale minaccioso” (etichette del pre-test tutte riferite a pensieri di singoli bambini), viene rafforzata l'etichetta “combattere i cattivi” (che passa da 2 a 5 occorrenze):

Completamente nuove, sono nel post test le seguenti etichette: proteggere chi ha paura, salvare qualcuno, salvare chi ha paura, affrontare la nebbia per portare a scuola i figli, e superare degli ostacoli per un amico. In tutti questi pensieri l'attenzione all'altro è il motore del gesto coraggioso che fa affrontare paure o sfide.

Trovare strategie per affrontare le paure

La nuova etichetta attivare una strategia difensiva, relativa alla categoria Trovare strategie per affrontare le paure, rappresenta soltanto una ulteriore declinazione delle etichette precedenti, in quanto introduce una variabile fisica (come armarsi o costruire gabbie per difendersi) tra le possibili strategie già individuate.

Generosità

“Generosità quando un bambino è triste che non trova una macchinetta, un bambino ce l'ha uguale alla sua e ha visto piangere un bambino e gliela regala”. (S., f, 5 anni)

Nel post test si evidenzia un notevole incremento delle definizioni di generosità rispetto all'attività iniziale, si passa infatti dalle 29 (più 11 non codificabili) definizioni del pre-test, alle 78 (e soltanto 6 non codificabili) del post-test. In fase di pre-test infatti molti bambini non intervenivano perché non sapevano dare una definizione. Questo dato quantitativo evidenzia la maturazione del pensiero dei bambini e l'apprendimento significativo di una virtù prima poco conosciuta.

Da uno sguardo d'insieme sulla tabella riassuntiva, si nota poi come due nuove categorie siano emerse dal processo di analisi, con ben 5 etichette nuove. La categoria del fare qualcosa che fa bene, non compare più: infatti sotto questa categoria sono stati concettualizzati pensieri molto diversi e peculiari. Ora invece i pensieri dei bambini, aumentati di numero, hanno offerto sfumature diverse e più focalizzate in altre categorie.

Categoria	Etichette	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
DARE COSE ALL'ALTRO	Dare a chi non ha (1)	“Una volta io ho dato due soldini ai bambini poveri”	
	Fare un regalo PRE(4) POST(12)	“Quando regali una cosa significa questa cosa”	“Che qualcuno dà un dono”
	Dare in prestito qualcosa PRE(1) POST(12)	“Quando che mio fratello mi presta una cosa che io non ce l'ho è molto generoso...e io gli dico grazie!”	“Che uno presta una cosa all'altro”
	Dare qualcosa a chi la chiede PRE(4) POST(4)	“Qua...quando, quando una persona chiede una cosa e l'altro gliela dà”	“Una volta Natalia voleva “Semi di grano” e anche un fumetto dei supereroi che ho portato oggi a scuola...e io glieli ho dati tutti e due”
	Restituire ciò che non è proprio (3)		“Che... tipo uno ritrova qualcosa di prezioso e lo ridà a qualcun altro”
AIUTARE	Dare un supporto (1)	“Quando uno non sa camminare (gli danno) il bastone e sa camminare”	
	Aiutare qualcuno in difficoltà PRE (1) POST (13)	“Quando c'è qualcuno che sta camminando, non ce la fa a camminare e lo aiuta qualcun altro”	“Se qualcuno cade lo aiuti a salire su”

	Aiutare qualcuno a fare qualcosa che non riesce PRE(3) POST(8)	“Quando qualcuno non riesce a prendere una cosa che è alta alta e uno che è alto alto lo prende”	“Quando uno non si ricorda qualcosa e l'amico l'aiuta”
	Offrire un gesto di cura a chi non sta bene PRE(3) POST(3)	“Quando uno dà un bacio e dopo gli passa”	“Se qualcuno si è fatto tanto tanto male è meglio mettere il cerotto”
	Consolare chi piange (1)		“Quando qualcuno un po' piange è meglio consolarlo”
VOLERE BENE	Dire una preghiera per qualcuno (1)	“Per me penso che quando uno della mia famiglia è in ospedale gli faccio una preghiera e dopo sono ..generosa”	
	Dare gesti di affetto PRE(6) POST(3)	“Quando dai una carezza”	“Che si danno tanti bacini e tante abbracciatone”
	Volere bene a qualcuno (2)		“Generosità...è.. qualcuno che..che gli vuole bene”
	Essere amici (1)		“Essere amici”
	Comportarsi con gentilezza (1)		“Una persona gentile”

ESSERE ACCOGLIENTI E GENTILI	Accogliere un amico nel gioco (2)		“Quando una persona sta giocando con qualcun altro e () e un amico gli dice di sì”
DARE LA PRECEDENZA AGLI ALTRI	Rinunciare a qualcosa per darlo a un altro (2)		“Che anche se i giochi gli piacciono così tanto li presta anche a un altro” “Io quando avevo 4 anni..Stefano mi voleva..voleva tanto una macchinina ma la volevo tanto anch’io e gliel’ho data lo stesso”

Tabella 8: Coding system della generosità, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test

Le categorie nuove emerse nel post-test sono le seguenti: Essere accoglienti e gentili e Dare la precedenza agli altri.

Essere accoglienti e gentili

La categoria Essere accoglienti e gentili comprende le etichette Comportarsi con gentilezza, Chiedere scusa e ricominciare, Accogliere un amico nel gioco. Tutti i pensieri qui raccolti mettono in evidenza un atteggiamento capace di riconoscere nell'altro una persona che va accolta nella sua alterità e coinvolta dentro attività comuni, senza esclusione, e anche quando ha commesso un errore gli viene offerta una nuova possibilità.

“Una persona gentile”;
“La generosità è una cosa che quando uno fa male, dopo chiede scusa e dice «possiamo giocare insieme?»”;
“Quando una persona sta giocando con qualcun altro e () e un amico gli dice di sì”.

Dare la precedenza agli altri

L'altra nuova categoria emersa nel post-test, Dare la precedenza agli altri, si declina in Rinunciare a qualcosa per darlo a un altro e Cedere il posto a un altro. Nei 4 pensieri raccolti sotto questa categoria i bambini esprimono in modo chiaro la generosità come una forma di riconoscimento del bisogno dell'altro che viene anteposto alle proprie esigenze.

“Che anche se i giochi gli piacciono così tanto li presta anche a un altro”;
“Che un giorno eravamo in fila che che stavamo andando dentro perché eravamo appena andati fuori però c'ero prima io in fila ma G. non lo sapeva ma mi ha superato ma dopo... ma dopo io l'ho fatta stare nel mio posto”.

La prima affermazione, già nella sua forma grammaticale di tipo concessivo, sottolinea lo sforzo richiesto al bambino generoso, che però decide comunque di agire in maniera donativa (“anche se gli piacciono così tanto...”). La seconda affermazione attesta come un gesto generoso consista anche nel rinunciare a qualcosa cui si ha diritto (il posto della fila).

Donare

La categoria del Donare è quella attorno alla quale si concentra il maggior numero di pensieri nel post-test, aumentati in maniera molto significativa rispetto al pre-test, dove era già presente. Nella consapevolezza finale viene arricchita dalla concezione di

generosità come Restituire qualcosa di trovato casualmente: i bambini che esprimono questo pensiero riconoscono importante non appropriarsi di qualcosa che non è proprio, e di cercare di restituirlo.

“Che... che... tipo uno ritrova qualcosa di prezioso e lo ridà a qualcun altro”.

Aiutare

La categoria dell’Aiutare viene declinata con alcune nuove etichette che fanno riferimento a gesti specifici. In particolare i bambini introducono il concetto di Aiutare chi è in pericolo e Consolare chi piange.

“Aiutare chi è in pericolo”;

“Quando qualcuno un po' piange è meglio consolarlo”.

Voler bene

Nella categoria del Voler bene i bambini nel post-test esprimono il concetto centrale, non soffermandosi solo alla descrizione di gesti concreti; troviamo così le etichette Voler bene e Essere amici:

“Generosità...è... qualcuno che... che gli vuole bene”;

“Essere amici”.

Rispetto

“A casa mia attaccata alla porta della mia camera c’è un calendario di rispetto, delle cose belle, io ho rispettato due cose belle, mettere le ciabatte e riordinare la camera”. (S., f, 5 anni)

Per quanto riguarda la virtù del rispetto durante l’attività di post-test sono state raccolte 70 definizioni espresse dai bambini. Anche in questo caso si assiste a una maturazione del pensiero dei bambini, infatti le definizioni non categorizzabili raccolte durante il post-test sono soltanto 3 (mentre all’inizio del percorso ne sono state raccolte 15).

Da un primo sguardo d’insieme si evince che la virtù del rispetto era già sufficientemente compresa in fase di pre-test, essendo espressa da una parola di uso quotidiano per i bambini. Nel post-test si conferma una focalizzazione sulla definizione di rispetto come rispettare le regole, obbedire agli adulti autorevoli, e attendere il proprio turno, anche se quest’ultima categoria ha subito un notevole calo numerico. Scompaiono la categoria piuttosto generica (nel senso che si ritrova anche riferita ad altre virtù) del salvare; e la categoria dell’essere leali: categorie comunque queste che nel pre-test raccoglievano pochi pensieri.

Una sola è la categoria completamente nuova: *Rispettare l'alterità*.

È significativo l'incremento delle definizioni categorizzate sotto aver cura (che passano da 14 a 19), che diventa la categoria numericamente più significativa.

In sintesi, possiamo affermare che, pur confermandosi nelle sue linee essenziali, la concettualizzazione del rispetto è passata da una preminenza di tipo normativo (regole, obbedienza, turni, ecc.), a una di tipo attentivo come espressione della cura, evidenziando la capacità di prestare attenzione e accoglienza al valore dell'altro e dell'ambiente; temi questi che sono stati approfonditi nelle attività del progetto MelArete.

Qui sotto vengono riportati i coding system comparati, e in seguito la lettura analitica degli stessi, che dà ragione della sintesi appena proposta.

Categoria	Etichette	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
RICONOSCERE IL VALORE	Riconoscere il valore delle persone PRE (1)	“Il rispetto è che non dobbiamo comprare tanti giochi e fare spendere alla mamma e al papà tanti soldi”	
	Prendersi cura dei giocattoli PRE (4) POST (2)	“Aver cura dei giocattoli perché se no non ne hai rispetto”	“Vuol dire rispettare i giochi”
	Riconoscere il valore della natura PRE (1) POST (5)	“Io quando sento rispetto di..di..dico non strappate le foglie, sennò quell'albero muore se gli strappate le foglie”	“Rispettare un fiore, non lo prendo”
	Riconoscere il valore delle cose PRE (3) POST (1)	“Dobbiamo avere molto rispetto per non buttare i giochi e non romperli”	“Significa che quando qualcuno deve riportare le cose le deve rispettare”
	Trattare bene una persona POST (6)		“Rispetto vuol dire che uno deve trattare bene una persona”
APPLICARE LE NORME	Rispettare la legge PRE (1)	“Cioè quando uno dice una cosa anche mio padre me lo dice quando io dico una cosa che non devo dire dice rispetta le regole perché è la legge che lo dice”	

	Rispettare le regole del convivere PRE (13) POST (11)	“Rispettare gli altri, aspettare per mangiare”	“A casa mia attaccata alla porta della mia camera c’è un calendario di rispetto, delle cose belle, io ho rispettato due cose belle, mettere le ciabatte e riordinare la camera”.
	Rispettare il turno PRE (18) POST (8)	“Aspettare che uno...umh... colorare.. se non c’è più posto bisogna aspettare che uno va via.. da.. da il posto da disegnare...e dopo c’è un posto per disegnare.. poi ..”	“Aspettare sullo scivolo ...uno alla volta”
FARE QUANTO RICHIESTO	Seguire le indicazioni PRE(5)	“E ci dice la maestra quando dobbiamo colorare”	
	Corrispondere a una richiesta PRE (2)	“È... se uno ti chiede una cosa... eh... deve fare uno sforzo e farla” (Adelaide, 5)	
	Obbedire PRE (7) POST (9)	“Per me è che se mamma e papà mi dicono che devo ...gioco e non voglio lavarmi le mani prometto che gioco ancora un pochino e poi rimetto a posto i giochi e mi vado a lavare le mani. Perché quando mi dicono così io devo rispettare le cose”	“Ho detto va bene a mio babbo anche se io sarei voluta andare a casa mia a mangiare”

PRESTARE ASCOLTO ATTENZIONE	Non interrompere chi parla PRE (1)	“Rispettare gli altri ...di aspettare un minuto che finisce una cosa...che chiacchieri (sottinteso la maestra) con i genitori e bisogna aspettare..”	
	Ascoltare POST (7)		“Che quando uno parla lui ascolta”
USARE BENE LE PAROLE	Non dire cose che non devo dire PRE (2)	“Se qualcuno pure dice delle parolacce io gli dico non si dice che..gli dico..pure che deve dire di rispettare le regole”.	
	Dire agli altri le cose belle e non brutte PRE (1)	“Che uno ti rispetta vuol dire che non ti dice le cose brutte ti dice le cose belle”	
	Stare in silenzio PRE (1) POST (3)	“Quando qualcuno deve stare in silenzio”	“Rispettare il silenzio”
	Parlare piano POST (1)		“Quando ho rispettato (la nonna malata) e ho parlato (piano)”
COMPORTARSI BENE	Non essere maleducato PRE (3) POST (1)	“Vuol dire non essere maleducato con la mamma”	“Significa essere educato”
	Fare il bravo PRE (1) POST (2)	“Significa , il rispetto, fare il bravo e quando si fa il bravo nessuno ti fa male”	“Che faccio il bravo”
	Prestare le cose POST (1)		“Prestare le cose”

	Essere gentili POST (1)		“Essere gentili”
RISPETTARE L'ALTERITÀ	Dare ascolto agli altri, accogliendo le loro decisioni PRE (3)	“Il rispetto che bisogna ascoltare gli altri, che se uno non vuole giocare con te non gioca”	
	Accogliere la volontà dell'altro POST (4)		“Perché io ero con Stefano e lui voleva guardare un cartone ma io volevo prima mangiare ma dopo l'ho rispettato e abbiamo prima guardato un cartone”
SOCCORRERE	Salvare PRE (2)	“Quando qualcuno salva un animale che è in pericolo”	
	Aiutare PRE (3) POST (5)	“Quando qualcuno aiuta un uomo”	“Quando qualcuno si fa male, lo aiuti e poi si passa la ferita”
ESSERE LEALI	Tenere fede all'impegno preso PRE (1)	“Che uno un giorno cucina la mamma e un giorno cucina il papà”.	
	Restituire le cose PRE (2) POST (1)	“Quado mi rubano.. quando mio fratello gioca con qualcosa di mio... gioca pure però dopo me lo ridai”	“Vuol dire che qualcuno aveva rubato un gioco e poi glielo ridava”

Tabella 9: Coding system del rispetto, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test.

Riconoscere il valore e Rispettare l'alterità

Le categorizzazioni che segnalano un cambiamento significativo, indicativo dell'efficacia formativa del progetto MelArete, sono *Riconoscere il valore* e *Rispettare l'alterità*. Come già evidenziato, queste categorie mostrano una declinazione relazionale forte della virtù del rispetto, relazionalità che si realizza soprattutto con le persone, ma senza dimenticare l'ambiente naturale e sociale.

La categoria del *Riconoscere il valore*, passata da 14 a 19 definizioni, mostra un incremento relativo all' etichetta: "Riconoscere il valore della natura". Nuova etichetta è quella di "Trattare bene una persona":

"Quando qualcuno si fa male, lo aiuti e poi si passa la ferita".
"Rispettare un fiore, non lo prendo".
"Rispetto vuol dire che uno deve trattare bene una persona".

Per quanto riguarda la categoria *rispettare l'alterità* è necessaria una breve premessa. La categoria risulta nuova, sebbene in essa abbiamo compreso anche 3 espressioni raccolte nel pre-test. Nell'analisi precedente, infatti, tali poche espressioni erano state semplicemente rubricate sotto la categoria del "Prestare ascolto e attenzione", senza comunque perder la sfumatura dell'accoglienza delle decisioni altrui (il nome dell'etichetta era infatti: "Dare ascolto agli altri, accogliendo le loro decisioni"). Nella categorizzazione del post test, però, è emerso con chiarezza il concetto dell'accogliere la volontà dell'altro, non più come semplice sfumatura, ma come concetto chiave. Abbiamo quindi deciso di analizzare anche le precedenti affermazioni con una duplice etichettatura, che non perdesse le due dimensioni di ascolto e di accettazione dell'altro. In questo modo possiamo vedere che il pensiero dei bambini si è evoluto, in quanto non si parla più di una semplice accettazione del pensiero dell'altro ("Il rispetto che bisogna ascoltare gli altri, che se uno non vuole giocare con te non gioca"), ma di una forma di rispetto più radicale, in quanto la volontà dell'altro viene accolta e assunta, dandovi la precedenza:

"Perché io ero con Stefano e lui voleva guardare un cartone ma io volevo prima mangiare ma dopo l'ho rispettato e abbiamo prima guardato un cartone".
"Quando io ero in macchina con mia cugina e ci tenevo tanto ad andare a mangiare a casa mia ma poi mio babbo ha detto di andare a mangiare la piazza e io ho detto va bene a mio babbo, l'ho rispettato".

Applicare le norme

La categoria dell'applicare le norme rimane numericamente significativa (11 definizioni raccolte): scompare l'etichetta del "rispettare la legge" e compare un'esperienza più vicina al mondo dei bambini che fa riferimento alla vita di casa ("Rispettare le regole di casa: riordinare la camera"):

"A casa mia attaccata alla porta della mia camera c'è un calendario di rispetto, delle cose belle, io ho rispettato due cose belle, mettere le ciabatte e riordinare la camera".

Comportarsi bene

La categoria del comportarsi bene si arricchisce di due nuove etichette: "Prestare le cose" e "Essere gentili", espresse in maniera molto sintetica dai bambini stessi:

"Prestare le cose";
"Essere gentili".

Usare bene le parole

La categoria dell'"usare bene le parole" si conferma nelle sue linee essenziali e si arricchisce di una sfumatura di attenzione particolare: "parlare piano":

"Quando ho rispettato (la nonna malata) e ho parlato (piano)".

Giustizia

"È quando, quando qualcuno ha un regalo e gli altri ce ne ha tanti e qualcuno dà ancora a chi ce ne ha uno: questo è giusto". (E., m, 5 anni)

La virtù della giustizia è ancora numericamente la meno riconosciuta dai bambini: i pensieri che la definiscono sono infatti paragonabili numericamente a quelli raccolti durante il pre-test (33 a 38). La differenza sta però nel numero di pensieri non codificabili che sono drasticamente diminuiti nel tempo: 23 nel pre-test e solo 6 nel post-test. Questo è segno evidente di una comprensione maggiore della virtù.

La tabella mette inoltre in evidenza un forte dinamismo del pensiero dei bambini che hanno abbandonato 3 categorie preesistenti e ne hanno generate 4 nuove, segno di un processo di costruzione della conoscenza in continua evoluzione.

Categoria	Etichette	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
DISTRIBUIRE IN MODO EQUO	Dare a ciascuno secondo il suo bisogno POST (4)		“Dare ad ognuno quello che serve”
	Dare più regali a chi ne ha meno POST (3)		“È quando, quando qualcuno ha un regalo e gli altri ce ne ha tanti e qualcuno dà ancora () a chi ce ne ha uno questo è giusto”
	Condividere i giochi POST (1)		“La giustizia è una cosa che quando uno è arrabbiato e quell'altro non vuole dargli proprio niente niente dopo gli dice “per favore possiamo giocare tutti e due”
AIUTARE	Salvare qualcuno PRE (1)	“Quando qualcuno si perde e qualcuno lo salva”	
	Salvare un albero PRE (1)	“La giustizia è quando un albero sta per cadere e qualcuno gli mette una cosa sotto e lui sta su”	
	Aiutare qualcuno in difficoltà PRE (3) POST (7)	“Quando.. quando un uomo cade giù e lo aiuta”.	“Quando qualcuno si fa male, lo devi aiutare”

SEGUIRE LE INDICAZIONI	Ascoltare i genitori POST (2)		“Tito quando uno fa il bagno che la mamma gliela aveva detto e questa qui è una cosa giusta”
	Obbedire all’allenatore POST (1)		“Quando io andrò a giocare a calcio che sarò bravo ad ascoltare tutto quello che mi dice l’allenatore”
CORREGGERE CHI SBAGLIA	Correggere POST (3)		“Quando faccio arrabbiare il babbo però lui mi sgrida e io imparo”
	Punire chi prende cose non sue POST (1)		“È giustizia quando uno ti prende le cose dalla mano che non sono sue e dopo la mamma tipo lo mette in punizione”
RISPETTARE L’ALTERITÀ E I SUOI DIRITTI	Rispettare la volontà dell’altro PRE (1)	“Quando mio fratello non vuole salire su io dico: è giusto”	
	Rispettare il turno per dare la possibilità a tutti PRE (1)	I. “Però anche il turno è giusto, perché è giusto? Provate a pensarci”. B/o “Perché tutti vogliono fare”	
	Accogliere PRE (1)	“Significa come accogliere”	
	Riconoscere la proprietà PRE (1)	“Perché se una cosa è sua è sua”	

FARE E DIRE COSE IN MODO CORRETTO	Rispondere correttamente PRE (10)	“Se tipo tu fai una domanda a scuola e dicono: come nascono i fiori? con i semi! e dicono: giusto!”	
	Trovare la giusta misura PRE (6)	R. “Se lo facciamo tutti cascano i piatti è vero? Se siamo in troppi a farlo” B/o “ invece due...è giusto”	
FARE QUALCOSA CHE RENDE FELICE	Agire con caparbieta per essere felici di sé PRE (1)	“Quando tu vuoi fare una cosa, e un altro non te la fa fare ma tu la fai perché... è vero e dopo sei felice”	
	Rendere gli altri felici PRE (3)	“Rendere uno felice”	
FAR QUEL CHE SI DEVE	Fare il proprio dovere PRE (1)	“Tipo devi fare un corso di nuoto ma tu non lo vuoi fare ma è il tuo dovere. Perché dovere e giustizia sono la tessa cosa”	
	Rispettare il turno per lavorare bene PRE (1)	I. “No una volta per uno lo facciamo tutti” B/o. “ Se no tutti facciamo cadere i piatti”	

	Far rispettare le leggi PRE (1)	“Giustizia vuol dire polizia..perchè ci lavora mio babbo”	
	Rispettare le regole PRE (2) POST (4)	“Che si rispetta...le regole”	“Rispettare la fila”
PERDONARE	Perdonare chi sbaglia POST (1)		“E poi se qualcuno...fa qualcosa, fa per sbaglio una cosa che non è giusta qualcuno lo deve perdonare”
NON MANCARE DI RISPETTO	Non pretendere qualcosa PRE (2)	“Che quando mio fratello vuole un gioco io dico non è giusto”	
	Non rompere le cose PRE (1)	“Io ho visto Ralph spaccatutto... Era cattivo e spaccava le cose”	
	Non vedersi sottrarre qualcosa PRE (3)	“Se qualcuno mi ruba un gioco io dico non è giusto”	
	Dare la possibilità agli altri di giocare PRE (1) POST (2)	“Che non è giusto che non voleva andare fuori dal gioco ... Perché tu volevi giocare a quel gioco”	
	Non escludere l'altro da un'amicizia POST (2)		“L'altra bambina ha detto “io non voglio essere tua amica perché tu stai tanto con i piccoli”: non è giusto!”
	Non rubare POST (2)		“I ladri non sono giusti perché loro sono cattivi”

Tabella 10: Coding system della giustizia, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test

Distribuire in modo equo

Tra le nuove tre categorie quella numericamente più significativa è *Distribuire in modo equo*: tale concetto esprime uno dei significati centrali della virtù della giustizia. Certamente tale pensiero è influenzato dalle attività del percorso MelArete proposte per la virtù della giustizia, segno questo dell'efficacia formativa dello strumento e del lavoro riflessivo dei bambini che ne hanno interiorizzato le suggestioni. Questa categoria si articola nelle seguenti etichette: *Dare a ciascuno secondo il suo bisogno*, *Dare più regali a chi ne ha meno*, *Condividere i giochi*.

“Dare ad ognuno quello che serve”.

“È quando (...) qualcuno ha un regalo e gli altri ce ne ha tanti e qualcuno dà ancora () a chi ce ne ha uno questo è giusto”.

“La giustizia è una cosa che quando uno è arrabbiato e quell'altro non vuole dargli proprio niente niente dopo gli dice: «Per favore possiamo giocare tutti e due?»”.

Correggere chi sbaglia

La nuova categoria *Correggere chi sbaglia* introduce il concetto di giustizia “correttiva”. I bambini presentano la virtù come l'espressione di gesti che indicano rimedi e nuove prospettive per chi ha sbagliato. Significativo notare come solo un bambino parli della giustizia come punire un atteggiamento sbagliato (“punire chi prende cose non sue”), mentre 3 bambini propongono un atteggiamento di correzione. Questo è segno di un raffinato pensiero etico che, seppure riconosce la necessità a volte di punire l'errore, è in grado di evidenziare l'aspetto formativo della giustizia (“Correggere”).

“Quando faccio arrabbiare il babbo però lui mi sgrida e io imparo”;

“È giustizia quando uno ti prende le cose dalla mano che non sono sue e dopo la mamma tipo lo mette in punizione”.

Perdonare

L'ultima nuova categoria emersa è quella del *perdonare*. Nonostante solo un bambino abbia espresso questa concezione della giustizia, abbiamo ritenuto importante non perdere tale sporgenza. Molto legata alla precedente concezione della giustizia come risposta a un errore, questa visione però propone un salto verso quel gesto virtuoso che, filosoficamente, trascende e supera la giustizia stessa.

“E poi se qualcuno...fa qualcosa, fa per sbaglio una cosa che non è giusta qualcuno lo deve perdonare”.

Seguire le indicazioni

La categoria *Seguire le indicazioni* viene arricchita nel post-test da altre due etichette: *Ascoltare i genitori* e *Obbedire all'allenatore*. Se nel pre-test due bambini parlavano di un generico rispettare le regole, ora la visione si allarga al rispetto di indicazioni che è bene seguire per fare la cosa giusta, per agire in conformità alle indicazioni date da una figura autorevole:

“Tipo quando uno fa il bagno che la mamma gliela aveva detto e questa qui è una cosa giusta”;
“Quando io andrò a giocare a calcio che sarò bravo ad ascoltare tutto quello che mi dice l'allenatore”.

Non mancare di rispetto

Sotto la categoria *esprime una mancanza di rispetto* emerge un'altra evoluzione interessante nel paragone tra due etichette: “vedersi sottrarre qualcosa” e “rubare”.

Mentre nel pre-test il senso dell'ingiustizia collegata all'atto del rubare è relativa ad un vissuto soggettivo,

“Se qualcuno mi ruba un gioco io dico non è giusto”.

nel post test il concetto di giustizia esce dai confini di un'esperienza “egocentrica” arrivando, attraverso un processo di astrazione, ad una definizione oggettiva e impersonale del rubare e dunque dell'azione ingiusta:

“Quando uno ruba il bicchiere dell'altro non è giusto”.

“Non escludere gli altri da un'amicizia”

“Io voglio essere amica di I. e A. vuole essere mia amica, io allora devo essere amica di tutti”.

“L'altra bambina ha detto: «io non voglio essere tua amica perché tu stai tanto con i piccoli»: non è giusto!”

Le conseguenze di un gesto di ingiustizia

Durante il pretest alcuni bambini non erano in grado di esprimere il concetto di giustizia, e sono ricorsi ad esprimere il concetto del “non è giusto” oppure hanno esemplificato le conseguenze di un gesto di ingiustizia. Se dal concetto di ingiustizia è semplice ricavare una concettualizzazione in positivo della virtù, la questione delle conseguenze va trattata parte. Durante il pre-test i bambini esprimevano il loro senso del “non è giusto” quando in loro si manifesta tristezza (9) o fastidio (5) come conseguenza delle seguenti esperienze: una sconfitta (4), il non poter soddisfare un desiderio (4), dover fare qualcosa contro voglia (2), dopo essere stati sgridati (2) o rimasti infastiditi (2). Nel post-test il numero di espressioni legate alle conseguenze di un gesto di ingiustizia praticamente scompare (da 14 a 1), segno questo di una maturazione nella comprensione della virtù della giustizia e nella loro capacità di

concettualizzarla. Rimane la concezione del “non è giusto” come espressione di un senso di dolore, per “non poter aggiustare qualcosa che si è rotto”:

“Quando io vado e non è giusto che, che si è rotto il braccio e dopo non si aggiusta”.

Se le etichette presenti nel pre-test esprimevano un senso di ingiustizia intesa come un dolore personale, seguito a un’azione che colpisce il bambino sul vivo, quest’ultima etichetta sembra esprimere un senso di ingiustizia più radicale: di fronte al limite della natura umana c’è un senso di dolore che potremmo definire “ontologico”. “Non è giusto” quindi significa esprimere dolore e contestazione di fronte ai limiti dell’esistenza.

1.3.2 La definizione del concetto generale di virtù

“Le virtù sono degli atti belli”. (Selena, 5 anni)

Al termine della conversazione di gruppo e del successivo dialogo personale tra ogni bambino e il ricercatore a commento e approfondimento del disegno e della drammatizzazione, chiediamo ai bambini di definire il concetto generale di virtù.

La maggior parte dei bambini mostra di aver elaborato il concetto di virtù; solo 4 bambini, infatti, forniscono risposte non codificabili, per esempio facendo riferimento allo sfondo narrativo del percorso (per es. “la virtù è un bosco”).

Riportiamo in seguito il coding system emerso dall’analisi delle risposte date dai bambini:

“CHE COSA SONO LE VIRTÙ ?”		
CATEGORIE	ETICHETTE	EXCERPT
LE VIRTÙ SONO PAROLE	Parole rispettose (1)	<i>Sono [parole] rispettose.</i>
	Parole belle (1)	<i>Sono parole belle.</i>
	Parole scritte sulle foglie (1)	<i>Sono virtù quelle parole e...scritte sulle foglioline.</i>
LE VIRTÙ SONO VISSUTI AFFETTIVI	Amarsi (2)	<i>Virtù vuol dire amarsi in famiglia perché se hai una famiglia non la puoi perdere ma la devi tenere perché è importante</i>
	Volere bene (1)	<i>Voler bene</i>

LE VIRTÙ SONO AZIONI	Azioni belle (4)	<i>Sono degli atti belli.</i>
	Azioni buone (8)	<i>Sono le cose che fai bene. Per esempio se ti fa male o ti dà una spinta che stai sullo scivolo, non sono virtù.</i>
	Azioni per aiutare gli altri (9)	<i>È quando succede tipo che ti sei fatto male e la tua amica ti aiuta.</i>
LE VIRTÙ SONO INDICAZIONI DA SEGUIRE	Il dovere di rispettare le regole (1)	<i>Tutte le virtù sono che devono rispettare le regole.</i>
	Si imparano da un maestro (1)	<i>Quando qualcuno impara qualcosa da un maestro.</i>
LE VIRTÙ SONO INDICAZIONI PER RAGGIUNGERE IL BENE	Indicazioni per essere bravi (6)	<i>Sono quelle cose che ci fanno essere più bravi</i>
	Insegnano le cose buone (1)	<i>Ci insegnano le cose buone</i>
ELENCA ALCUNE VIRTÙ SPECIFICHE	Elenca virtù oggetto del progetto (14)	<i>Significa avere rispetto</i> <i>Vuol dire che c'hai il coraggio</i>
	Elenca virtù oggetto del progetto e altre (5)	<i>Essere coraggiosi, buoni, generosi, gentili</i>

Tabella 11: Coding system relativo alla definizione del concetto generale di virtù.

Il coding system riferito all'attività di post-test presenta il concetto di virtù elaborato dai bambini al termine del percorso MelArete. Il cambiamento concettuale è totale, in quanto i bambini in fase di pre-test non possedevano cognizione di tale termine.

Per i bambini le virtù possono essere categorizzate come: *azioni, parole, vissuti affettivi, indicazioni da seguire, indicazioni per raggiungere il bene*. Diciannove bambini, non riuscendo a fornire una definizione astratta del concetto, lo esemplificano elencando alcune virtù specifiche.

Le virtù sono azioni

Le definizioni dei bambini si concentrano soprattutto sulla categoria di virtù intese come *azioni*. I bambini, dunque, riconoscano che l'essenza della virtù si caratterizza come una disposizione all'agire etico. I bambini infatti qualificano tali azioni con

declinazioni specifiche: “belle”, buone”, “per aiutare gli altri”. Soprattutto quest’ultima etichetta, che è la più numerosa, evidenzia come per i bambini le virtù sono azioni eticamente orientate e rivolte verso il bene dell’altro.

“Sono degli atti belli”
“Sono le cose che fai bene. Per esempio se ti fa male o ti dà una spinta che stai sullo scivolo, non sono virtù”;
“Se qualcuno ti spinge lui ti dice scusa poi lo perdona il bambino”;
“Che qualcuno mi ha regalato tante cose”;
“È quando succede tipo che ti sei fatto male e la tua amica ti aiuta”.

Le virtù sono parole e vissuti affettivi

La categoria “le virtù sono parole” viene articolata in tre etichette: parole rispettose, parole belle, parole scritte sulle foglie. Le virtù sono le parole oggetto del percorso, che portano con sé alcune qualità come il rispetto e la bellezza che sanno dare indicazioni per un agire buono:

“Sono [parole] rispettose”.
“Sono parole belle”.
“Sono virtù quelle parole e...scritte sulle foglioline”.

La categoria *le virtù sono vissuti affettivi* si articola in “amarsi” e “volere bene”. Indica una stretta relazione tra le virtù e il mondo degli affetti, riconoscendo il valore del legame e la necessità di prendersene cura:

“Virtù vuol dire amarsi in famiglia perché se hai una famiglia non la puoi perdere ma la devi tenere perché è importante”.

Le virtù sono indicazioni da seguire e le virtù sono indicazioni per raggiungere il bene

Nove bambini identificano le virtù come “indicazioni”. Due bambini si fermano alla concettualizzazione delle virtù come indicazioni intese come regole da rispettare o come insegnamenti da apprendere da un maestro:

“Tutte le virtù sono che devono rispettare le regole”.
“Quando qualcuno impara qualcosa da un maestro”.

Altri sette bambini, invece, esplicitano la direzione che ispira tali indicazioni: “le virtù sono indicazioni per raggiungere il bene”. Nello specifico le etichette identificate per questa categoria sono: “le virtù sono indicazioni per essere bravi” e “le virtù insegnano le cose buone”:

“Sono che devo essere bravo”.
“Sono quelle cose che ci fanno essere più bravi”.
“Ci insegnano le cose buone”.

1.3.3 L'analisi dei disegni

Dopo aver realizzato il disegno individuale, nel quale i bambini hanno disegnato una virtù a loro scelta, raccogliamo la descrizione del gesto disegnato e chiediamo poi ai bambini di dare un nome a tale virtù.

All'inizio del percorso la maggior parte dei bambini mostrava difficoltà a rispondere a tale consegna e molti mostravano di non possedere un lessico preciso per descrivere i gesti virtuosi rappresentati.

Al termine del percorso i bambini sanno nominare le virtù?

<i>Nomina correttamente o chiaramente (N.47)</i> I bambini danno un nome al gesto virtuoso rappresentato nel disegno	<i>Non nomina correttamente o chiaramente (N.4)</i> I bambini non assegnano un nome al disegno oppure danno definizioni non chiare
---	---

La stragrande maggioranza dei bambini dimostra di conoscere le virtù, di saperle rappresentare e identificare. Solo tre bambini non hanno saputo identificare il nome di una virtù che rappresentasse il loro disegno. Rimane comunque interessante rilevare come la descrizione rientrasse a pieno titolo all'interno dell'ambito semantico delle azioni virtuose. Un solo bambino non ha identificato il nome corretto della virtù descritta con il disegno.

I bambini al termine del percorso sanno identificare e nominare soprattutto le virtù proposte durante il progetto MelArete (36), ma sanno anche riconoscere e nominare altre virtù che autonomamente hanno elaborato e concettualizzato (11).

Virtù proposte durante le attività educative di Melarete (36)

- generosità (13)
- coraggio (9)
- rispetto (9)
- giustizia (5)

Altre virtù elaborate personalmente dai bambini (11)

- aiutare (2)
- amore (2)
- gentilezza (2)
- giocare insieme(1)
- salvare (3)
- abbracciatà (1)

I bambini hanno appreso correttamente le virtù proposte durante le attività; anche nel disegno finale così come nella conversazione precedente si mostra la preferenza verso

la virtù della generosità (13), che è la più citata, mentre la virtù della giustizia si dimostra ancora una volta la più complessa e meno scelta (5). Questo conferma ancora una volta che il progetto MelArete è stato efficace nel promuovere la riflessione dei bambini e nell'insegnare il linguaggio dell'etica delle virtù.

Particolarmente interessante però è il fatto che i bambini siano in grado di identificare altre virtù, oltre a quelle sulle quali si è lavorato durante l'anno. Anche se non tutte sono riferibili al linguaggio classico dell'etica delle virtù, tutte hanno nel proprio cuore il concetto chiave dell'*habitus* orientato al bene (i bambini presentano le virtù dell'aiutare, dell'amore, della gentilezza, del giocare insieme, e del salvare). Un bambino, esprimendo un forte senso creativo ma rispettando sempre il core concept, inventa la virtù della "abbraccisità". Questa diversificazione dei concetti emersi dimostra come il percorso non sia stato un semplice "insegnamento", ma si sia rivelato autenticamente educativo: infatti non ha limitato la visione dei bambini soltanto alle 4 virtù che ha proposto e approfondito, ma ha lasciato loro lo spazio per continuare a cercare esperienze che possano essere chiamate, a pieno titolo, virtuose. L'identificazione originale e a tratti creativa dei bambini verso i concetti delle virtù era già presente all'inizio del percorso e si è mantenuta anche nei fogliari, quando i bambini potevano disegnare e raccontare un gesto virtuoso in modo libero. Il fatto che tale approccio si mantenga anche in fase finale, fatto salvo che -come è stato mostrato nelle analisi delle attività specifiche- i bambini hanno appreso i concetti proposti dal ricercatore, sottolinea la non-direttività del processo, ma il suo impianto basato su una riflessività critica e aperta.

8.2 al termine del progetto: che cosa è rimasto nel cuore e nella mente?

Il mio cuore mi aiuta a fare tutto (Adrian, 5)

A progetto concluso abbiamo ritenuto importante raccogliere un feedback da parte dei bambini relativamente a quanto vissuto e appreso attraverso la partecipazione al progetto MelArete. Rientrando nelle scuole incontriamo nuovamente i bambini e li invitiamo a esprimere il loro pensiero: nelle scuole dell'infanzia tramite un'intervista orale individuale, nelle primarie tramite uno scritto. I bambini della scuola dell'infanzia si sentono orgogliosi e importanti nel sapere che siamo lì per loro, individualmente, a raccogliere le loro parole preziose; ma sono anche un po' intimiditi da questa richiesta. L'intervista viene dunque gestita con cura: si cerca un luogo tranquillo in cui stare seduti faccia a faccia, facendo attenzione a creare un contesto piacevole, e spiegando con calma cosa significhi fare un'intervista. Abbiamo cercato di tenere due livelli: da un lato dare importanza al momento e alle parole dei bambini, e dall'altro metterli a loro agio il più possibile. Di seguito un esempio di come è stata avviata un'intervista:

r.: "La prima domanda è la più difficile, come ti chiami?"

Moreno, 4: "Moreno"

r.: "Moreno, era difficile la domanda? No, devi solo dire quello che pensi tu. Allora, la domanda è questa qui: noi abbiamo fatto tante cose insieme quest'anno, vero? Le storie, le vignette, i giochi... Che cosa ti è rimasto nel cuore e nella mente di quello che abbiamo fatto insieme quest'anno?"

r.: "Quando abbiam visto le storie di questo e questo" [indica i burattini di Puc e Pec]"

Moreno, 4: "Chi sono questo e questo?"

(...)

r.: "È vero si chiamano Pec e Puc, ti ricordi la loro storia? Che cosa raccontava?"

Moreno, 4: [silenzio]

r.: "No non te la ricordi... Secondo me se ti do un suggerimento te la ricordi. Puc era partito, in gita con la scuola, e di notte cosa gli era venuta? Ti ricordi? No, niente... ma la cosa più importante che hai imparato quest'anno, qual è?"

Moreno, 4: "Di fare il bravo"

r.: "Di fare il bravo. Cosa significa fare il bravo?"

[...]

Moreno, 4: "Di non far male, e la rispetti".

L'intervista prevede un'unica domanda, aperta: "Che cosa ti è rimasto nel cuore e nella mente di quello che abbiamo fatto insieme quest'anno?". La domanda così posta cerca di evocare nei bambini vissuti ("cuore") e pensieri ("mente") rimasti come un ricordo (il primo, che viene alla mente quasi naturalmente) lasciando loro la massima libertà di interpretazione ed evocazione.

In alcuni casi, quando il bambino si lascia prendere dall'emozione o ha bisogno di un rinforzo, riformuliamo e riproponiamo la domanda sotto un'altra forma, più usuale e

più vicina al tipico discorso scolastico: “Qual è la cosa più importante che hai imparato nel percorso che abbiamo fatto insieme?”. Questa domanda per alcuni bambini è risultata più semplice e ha permesso loro di rispondere con tranquillità e con appropriatezza. La doppia domanda ha permesso anche un ulteriore approfondimento: spesso alla prima domanda i bambini rispondono con un riferimento concreto a una attività svolta. Grazie alla domanda relativa a “la cosa più importante che hai imparato” alcuni di loro riescono a esprimere anche apprendimenti legati al senso e al contenuto educativo. Abbiamo intervistato 91 bambini di tutte le sezioni e scuole coinvolte. Attraverso il processo di analisi otteniamo una serie di concettualizzazioni (CS) che esprimono ciò che ha colpito l’esperienza dei bambini: *conoscere e agire le virtù, il valore delle buone relazioni, le attività del progetto MelArete, abilità e stile d’azione.*

Conoscere e agire le virtù

Il progetto MelArete ha lasciato nel cuore e nella mente dei bambini il concetto e l’esperienza dell’agire virtuoso e la sua importanza. Sotto la categoria *conoscere e agire le virtù* abbiamo raccolto le espressioni dei bambini che riferiscono di aver appreso le virtù sia nella loro concettualizzazione, su un piano cognitivo, che nel loro valore, su un piano esperienziale e di orientamento all’agire.

I bambini che si riferiscono all’apprendimento delle virtù sul piano cognitivo, per esempio, presentano definizioni del concetto generale di virtù e di singole virtù:

“[Le virtù] sono questi gesti di educazione” (Sonia, 5);

“Il rispetto vuol dire che rispetti un’altra persona” (Viviana, 5).

I bambini che riferiscono un apprendimento che orienta il loro agire non si limitano a definire la virtù appresa, ma la declinano come indicazione di valore, come riferimento da seguire:

“Che bisogna rispettare i giochi” (Ilenia, 5);

“Rispetto e generosità e giustizia e rispetto di tutti, non si deve mai dare calci e non si deve mai dare le menate (...) e neanche farsi male altrimenti vai nell’ambulanza e (...) fare qualcosa per curare” (Fabiola, 5).

LE VIRTÙ OGGETTO DEL PERCORSO

Entrando nell’analisi dettagliata delle risposte dei bambini rileviamo come la maggior parte dei pensieri raccolti sotto questa categoria faccia riferimento alle virtù oggetto del percorso. I bambini dichiarano di aver appreso il concetto e il valore del coraggio, della generosità, del rispetto e della giustizia. Alcuni bambini nominano soltanto queste

virtù, elencandole, mentre altri le sanno descrivere, concettualizzare e applicare ad esperienze di vita, spesso attraverso forme del pensiero narrativo.

Per esempio alcuni bambini dimostrano di conoscere il concetto di generosità e di tradurlo o riconoscerlo in azioni quotidiane:

r.: “Cos’hai imparato?”

Aurora, 4: “... a fare, a essere generosa”

r.: “Cioè cosa significa?”

Aurora, 4: “Che una ti presta le cose e che le devi trattare bene”

Altri bambini argomentano ed esemplificano la virtù del rispetto:

Viviana, 5 “Il rispetto vuol dire che rispetti un’altra persona

r.: “Per esempio?”

Viviana, 5 “Un amico”

r.: “Quando rispetti un amico?”

Viviana, 5 “Quando se vuoi giocare insieme a lui o se lo abbracci, questo vuol dire rispetto”.

Ilenia, 4: “Che bisogna rispettare i giochi”

r.: “E cosa significa rispettare i giochi?”

Ilenia, 4: “Che se uno li tratta male non gioca più, se uno li tratta bene allora ci gioca ancora”

r.: “Ah che bello”

Ilenia, 4: “E poi fanno lo scambio di gioco”

Anche la virtù della giustizia, che si è rivelata la più difficile, ha colpito i bambini:

Andrei, 5: “Le virtù, di fare bene le virtù” [

r.: “[Di fare bene le virtù... La tua preferita?”

Andrei, 5: “È la giustizia”

r.: “Come mai?”

Andrei, 5: “Perché quando qualcuno ti fa male devi dirgli scusa come ho fatto io a scuola”.

Una bambina riconosce di essere diventata più coraggiosa, sottolineando un apprendimento di tipo esperienziale e non solo cognitivo:

“ Adesso sono più coraggiosa, non ho più paura dei lupi” (Ilenia, 4).

Alcuni bambini dichiarano di aver appreso molte virtù; per esempio Ernesto dimostra di ricordare tutte le virtù elencate, ma anche di padroneggiarne il concetto:

r.: “Cos’è che hai imparato?”

Ernesto, 5: “Le virtù”

r.: “Le virtù? E cosa sono le virtù?”

Ernesto, 5: “E...sono le regole”

r.: “Le regole; per esempio?”

Ernesto, 5: “È un tipo di regole”

r.: “Per esempio quali?”

Ernesto, 5: “Rispetto, generosità, coraggio... e giustizia”

r.: “Urca, te le ricordi tutte! Complimenti! E qual è la preferita di queste virtù?”
 Ernesto, 5: “Generosità”
 r.: “Generosità; perché?”
 Ernesto, 5: “Perché quando qualcuno mi regala qualcosa...”
 r.: “Ah, e ti piace quando qualcuno ti regala?”
 Ernesto, 5: “Sì”.

Una bambina dichiara di aver appreso un linguaggio più preciso, grazie al quale riesce a rileggere l’esperienza di vita non solo con il termine “gentilezza” ma con il più appropriato “generosità”:

“Ho imparato quando tipo Verena poteva usare il mio astuccio che lei non ce l’aveva che io lì sono stata gentile però non sapevo che si poteva dire anche generosità” (Adelaide, 5).

ALTRE VIRTÙ

Oltre a quelle affrontate durante gli incontri i bambini dichiarano di aver appreso altre virtù, dimostrando di aver appreso il concetto generale di virtù e di saperlo applicare facendo riferimento ad altre esperienze della vita.

Tra queste, una bambina dichiara di aver appreso l’importanza della sincerità:

“Essere sincero con i propri amici” (Cecilia, 5).

Un altro bambino parla del perdono:

“Ho imparato il perdono” (Adamo, 5).

Una bambina afferma di essere rimasta colpita dal valore del condividere:

“Dare, dare, devi condividere le cose con i tuoi amichetti” (Rut, 6).

Un bambino parla della gentilezza:

r.: “E cos’hai imparato quest’anno di tutte le cose che abbiam fatto insieme? La cosa più importante che hai imparato?”
 Francesco, 5: “Di fare le cose gentili”
 r.: “Di fare le cose gentili, ah. E quali sono le cose gentili? Mi fai qualche esempio?”
 Francesco, 5: “Le cose che ti fa qualcosa per regalo a qualcuno”.

Un altro bambino parla dell’aiutarsi:

r.: “La cosa più importante che hai imparato quest’anno?”
 Leopoldo, 5: “Aiutarsi”
 r.: “Aiutarsi: ah, bello! Tu sei un bambino che aiuta?”
 Leopoldo, 5: “Sì”
 r.: “Chi è che aiuti?”
 Leopoldo, 5: “Tutti”
 r.: “Urca”
 Leopoldo, 5: “Così... salvo la vita”.

IL CONCETTO GENERALE DI VIRTÙ

Alcuni bambini ci restituiscono di aver appreso il concetto generale di virtù, che sono in grado di definire.

Per alcuni le virtù sono gesti educati e gentili:

“Sono questi gesti di educazione” (Sonia, 5);
“Ho imparato che le virtù sono le cose più gentili che ci sono esistite al mondo” (Rut, 5).

Per altri le virtù sono cose buone e belle:

Giuliana, 4: “Che queste virtù che mi stai imparando sono belle”
r.: “Le virtù che stai imparando sono belle, perché sono belle?”
Giuliana, 4: “Perché fanno vedere le cose che... se è giusto o non è giusto...”
“Ho imparato... che... ho imparato che le virtù sono una cosa bella”
(Giuliana, 4).

In particolare una bambina non solo dichiara che le virtù sono cose belle, ma che hanno in sé il concetto del dovere (“che *dobbiamo* fare le cose belle”), sottolineando che le virtù sono indicazioni per un agire orientato:

Karen, 5: “Che tutti gli animali che hai fatto vedere tu mi hanno fatto imparare le virtù (le foglie) e m’hanno fatto pure capire cosa significa le virtù”
[...]
r.: “Cosa significa le virtù?”
Karen, 5 “Che dobbiamo fare le cose belle”
r.: “Che dobbiamo fare le cose belle? Le cose belle per te quali sono?”
Karen, 5 “Coraggio, generosità e giustizia”
r.: “Giustizia. Cos’hai imparato da MelArete?”
Karen, 5 “Ho imparato tutte le cose buone che hanno fatti i pupazzi”.

COMPIERE AZIONI BUONE

Alcuni bambini riferiscono di aver imparato “che si deve fare il bravo”, dimostrando di aver colto la dimensione di indirizzo per l’azione che il percorso sulle virtù ha lasciato loro, anche se non riportano un linguaggio specifico relativo all’agire secondo virtù:

“Ho imparato... che... che si deve fare, che si deve fare i bravi” (Lorenzo, 5).

Alcuni bambini però utilizzano la locuzione “fare il bravo” (tanto presente nella quotidianità) avendo in mente con precisione la virtù del rispetto. Quando infatti abbiamo stimolato i bambini a esplicitare cosa significhi tale espressione, essi la articolano con precisione nella duplice direzione del rispetto delle persone e delle regole:

Moreno, 4: “Di fare il bravo”
r.: Di fare il bravo, cosa significa fare il bravo?
(...)
Moreno, 4: “Di non far male, e la rispetti”.
Salvo, 5: “Ho imparato a fare il bravo”
r.: “E cosa significa fare il bravo?”
Salvo, 5: “(...) devi stare seduto e non devi fare niente di male”.

L’IMPORTANZA (E LA FATICA) DELL’AGIRE SECONDO VIRTÙ

Alcuni bambini riconoscono e affermano l’importanza dell’agire secondo virtù, ma anche la fatica che spesso ciò concerne. Due bambine descrivono l’impegno che viene richiesto per raggiungere quell’ideale virtuoso che è riconosciuto come buono.

Marcella, 5: “Che le virtù sono importanti?”
 r.: “Perché?”
 Marcella, 5: “Perché le virtù ti aiutano a essere felici, contenti e gentili con le persone?”
 r.: “Sono importanti queste cose?”
 Marcella, 5: “Sì, e poi quando tu (...) un pezzettino piccolo piccolo di cattiveria e dico sei tanto brutta - e se no cattiva - e basta e dico soltanto questo perché la persona nel cuore si sente [sottinteso: ferita]...”
 r.: “Hai imparato questo allora, a non usare altre parole più brutte?”
 Marcella, 5: “Sì”
 r.: “Ed è una cosa importante questa?”
 Marcella, 5: “Le virtù sì, più della cattiveria, perché la cattiveria non vale neanche un pezzettino”
 r.: “Neanche un pezzettino?”
 Marcella, 5: “Vale soltanto le cose brutte”.

In questo pensiero così articolato e complesso la bambina propone delle riflessioni particolarmente dense. Innanzitutto le virtù non solo indicano un modo di vivere buono nei confronti degli altri (“ti aiutano a (...) essere gentili con le persone”), ma sono un modo di agire che realizza la felicità (“ti aiutano a essere felici, contenti”): un pensiero, questo, che sembra riecheggiare la nota affermazione aristotelica secondo la quale agire secondo virtù realizza pienamente l'*endaimonia* dell'essere umano. Agire secondo virtù modera, per esempio, il linguaggio: fa ricordare che le persone possono essere ferite dalle parole “brutte”. La bambina nota che la “cattiveria” abita comunque nel cuore umano (“un pezzettino piccolo piccolo di cattiveria”), ma se in esso abita la virtù, anche la lingua si frena (“e dico soltanto questo”) e si è così consapevoli di non poter oltrepassare un certo limite perché l'altro “si sente” ferito.

Un'altra bambina si presenta come altrettanto realista, e non si ferma a dichiarare la bontà del pensiero e dell'azione virtuosa, ma sente tutta la fatica di agire:

Susanna, 5: “Perché tante volte (...) altro che virtù!”
 r.: “Altro che virtù”
 Susanna, 5: “Perché tante volte non le diciamo?”
 R “Non le diciamo, non le facciamo le virtù”
 Susanna, 5: “Però (...) altro che virtù”
 R “Altro che virtù! Perché litigate?”
 Susanna, 5: “Sì”
 r.: “Ma dopo vi perdonate?”
 Susanna, 5: “Sì”
 r.: “Eh, allora le avete imparate le virtù”
 Susanna, 5: “La prima virtù è che se tu tipo (...)”
 r.: “Non ho capito”
 Susanna, 5: “Se tu fossi Marcella”
 r.: “Io sono Marcella, ok”
 Susanna, 5: “E che ne so, (...) un disegno (...) e allora abbiamo litigato, non è una virtù”
 r.: “Non è una virtù”
 Susanna, 5: “Se tu presti una cosa a un amico, tu tipo che ne so, Pec, che ne so, a Puc, che ne so, l'ha dato un fiore perché si vuole bene, allora andavano a scuola, che ne so, insieme (litigare) è assurdo, no?”.

Con un'intensa espressione del linguaggio parlato la bambina afferma che il nostro agire a volte è tutt'altro che virtuoso ("altro che virtù!") perché tante volte le virtù si conoscono ma non si mettono in pratica. Questo stralcio va contestualizzato e arricchito con quanto annotato durante l'incontro per descrivere il non verbale (si nota infatti come la bambina stia cercando di chiarire a se stessa il proprio pensiero) e con le informazioni raccolte dalla maestra: questa bambina sta vivendo un periodo di tensioni con una delle sue migliori amiche. Sa che non bisogna litigare, ma questo accade, e tormenta il cuore. Sa quale è il bene, ma poi riconosce di agire male. Molto significativa la trasposizione della propria esperienza personale su quella dei personaggi della storia di Pec e Puc: se ci si vuole bene, litigare è assurdo, ma... capita!

Il valore delle buone relazioni

Ciò che è rimasto nell'esperienza di molti bambini si riassume nel valore delle buone relazioni. I bambini dichiarano di aver appreso e compreso come le buone dinamiche relazionali siano importanti facendo riferimento all'esperienza dell'amicizia, dell'amore e della cura.

L'AMICIZIA E IL SUO VALORE

È in particolare l'esperienza dell'amicizia a essere colta come importante dai bambini, un'esperienza compresa nella sua profondità. Particolarmente interessante il riferimento agli amici del cuore fatto da un bambino che, su sollecitazione nostra, ha definito questa particolare forma di legame, specificandone la differenza con l'amicizia comune:

r.: "E cosa significa amici del cuore?"

Romano, 5: "Volere bene"

r.: "Volere bene, ah. E che differenza c'è tra un amico del cuore e un amico normale?"

Romano, 5: "L'amico normale per me è Frulvio, e quello del cuore è Felice"

r.: "E perché? Cosa fai con Felice?"

Romano, 5: "È perché quando eravamo piccolini giocavamo sempre noi due che nessuno ci diceva qualcosa e tutti ci lasciavano in pace".

L'AMORE

Alcune bambine parlano dell'esperienza dell'amore, descritto come ciò che muove le azioni fatte per l'altro:

Adriana, 5: "Mi è rimasto l'amore"

r.: "L'amore? E come mai l'amore?"

Adriana, 5: "Perché mi piace l'amore"

r.: "È importante?"

Adriana, 5: Sì"

r.: "Per esempio? Mi fai un esempio di amore?"

Adriana, 5: “L’amore è quando uno fa una cosa giusta per lui, e se qualcuno dice: «Mi fai un favore?», allora gli fa un favore perché lo ama”.

I LEGAMI

Un bambino sottolinea l’importanza dei legami, che non devono mai venire meno:

“Che non bisogna mai lasciarsi!” (Floriano, 4).

AVER CURA

Alcuni bambini parlano esplicitamente dell’esperienza dell’aver cura, come cuore di quanto da loro appreso grazie al progetto MelArete:

“Ho capito che devo prendere cura dei bambini quando si fanno male”
(Aneta, 4);

“Ho imparato che curare... fa sentire felici gli amici” (Franco, 5).

Le attività del progetto

Molti bambini riferiscono di essere stati colpiti dalle attività del progetto, svolte insieme ai ricercatori e con i compagni.

LE STORIE

Sono in particolare le storie quelle che hanno colpito maggiormente i bambini, segno di quanto piaccia loro ascoltare e riflettere a partire dalle narrazioni. I bambini, come nell’esempio di seguito, si riferiscono non tanto alla piacevolezza dell’ascoltare le storie in generale, quanto proprio a storie precise, che ricordano nei loro contenuti e nei loro particolari.

“Che... quando... hmmm... sono andati a vedere se erano già svegli, Alcibiade aveva già dato i sei sacchi, se non sbaglio... e andavano a vedere se si erano svegliati. Uno si era svegliato e gli andavano bene, poi erano andati dalla mucca ma non gli andavano bene perché a lei serviva più fieno, poi erano andati dalla talpa ma non gli andavano bene perché a lei gli servivano solo un sacco” (Sandro, 5).

Tra le diverse storie ricordate durante le interviste finali, la storia di Pec e Puc risulta quella rimasta più impressa:

Fulvio, 4: “E... il (...) più bravo a raccontare le storie”

r.: “Chi, io, sono più bravo a raccontare le storie? Ti sono piaciute le storie? Sì? Qual è quella che ti è piaciuta di più?”

Fulvio, 4: “Quella che hai iniziato, la prima era questa di Pec e Puc”

r.: “Quella di Pec e Puc?”

Fulvio, 4: “Sì”

r.: “Ti è piaciuta quella? Ti ricordi cosa succedeva?”

Fulvio, 4: “Succedeva che lui, lui se ne andava e...lasciava la sorella perché se ne voleva andare verso al bosco...”

r.: “E poi cosa faceva Pec? Ti ricordi?”

Fulvio, 4: “E voleva scrivergli un biglietto”

r.: “Ah, e cosa aveva scritto sul biglietto?”

Fulvio, 4: “C’aveva scritto una faccia sorridente, gli occhi, un po' di orecchie e poi... e poi ha scritto: «Ti voglio bene, figliolo»”

Significativo segnalare come una bambina mostri la capacità di riportare l’insegnamento della storia alla sua vita personale:

r.: “Ti è piaciuta questa storia? Cosa ti ha insegnato?”
 Aurora, 4: “Mi ha insegnato a fare... mi ha insegnato a fare quando sono triste... perché quando sono triste... perché io sono andata in campeggio...”
 r.: “E cosa è successo?”
 (...)
 Aurora, 4: “Perché mi mancava la mamma, mi han dato una medicina”
 r.: “Sì?”
 Aurora, 4: “Era al succo”
 r.: “E ti è passata poi la tristezza?”
 Aurora, 4: “E mi hanno dato il pane”
 r.: “E chi te l’ha dato?”
 Aurora, 4: “L’animatrice”

I PERSONAGGI

Anche i personaggi del bosco e in particolare la loro rappresentazione nei burattini ha colpito molto i bambini:

r.: “Che cosa ti è rimasto nel cuore e nella mente di quello che abbiamo fatto insieme?”
 Ernesto, 5: “Fare le storie!”
 r.: “Cioè?”
 Ernesto, 5: “Faccio, faccio vedere le marionette”.

Una bambina apprezza anche l’intero scenario del bosco delle virtù, la cornice narrativa che ha fatto da sfondo all’intero progetto:

“Il bosco delle virtù. [...] Il bosco delle virtù era il dormitorio, ma era bello”
 (Gigliola, 4).

LE VIGNETTE

I bambini citano poi anche le altre tipologie di attività. Alcuni riferiscono di aver apprezzato le vignette, in particolare quella della generosità (Santippe e Alcibiade e le more da condividere e donare). Anche in questo caso i bambini ricordano le diverse storie narrate grazie alle possibili combinazioni realizzate con i disegni, più che lo strumento delle vignette in quanto tale:

Nello, 4: “Mi è piaciuta la storia quella che abbiamo imparato cos’è la virtù e abbiamo... e ho scelto quello là della marmotta che dava le more... come si chiamavano?”
 r.: “Le more e i lamponi”
 Nello, 4: “E prima non glieli dava”.

I GIOCHI

Tra i giochi i bambini segnalano in particolare il memory della giustizia (del quale ricordano bene sia il senso che la cornice narrativa) e il gioco dei vasi del rispetto, del quale hanno apprezzato in particolare la realizzazione del puzzle:

Cecilia, 5: “Quello che noi (...) quale coppia è uguale”
 r.: “Ah, il gioco del memory, e qual era la domanda quando voi avete fatto il disegno? Che domanda vi aveva fatto il gufo Socrate, cosa dovevate disegnare?”

Cecilia, 5: “Dovevamo disegnare le cose che ognuno di loro hanno bisogno di una cosa”.

Verena, 5: “Quando abbiamo fatto il puzzle”

r.: “Il puzzle, come mai? Ti è piaciuto? E ti ricordi cosa c’era raffigurato nel puzzle?”

Verena, 5: “L’asino”

r.: “L’asino; cosa faceva?”

Verena, 5: “Che portava la spazzatura nel bidone”.

IL FOGLIARIO DELLE VIRTÙ

Alcuni bambini citano anche il fogliario delle virtù. Antonello ripresenta nell’intervista il contenuto del disegno di un’azione virtuosa che ha rappresentato nel proprio fogliario. Dimostra inoltre di saperla descrivere correttamente nominando la virtù a essa corrispondente, seguendo il procedimento che abbiamo proposto ogni volta che è stata disegnata una foglia del fogliario:

Antonello, 4: “I disegni delle foglie”

r.: “I disegni delle foglie, perché?”

Antonello, 4: “Perché a me mi piace salvare mia sorella, quando lei è in pericolo”

r.: “È una virtù questa?”

Antonello, 4: “Sì”

r.: “Come la chiami?”

Antonello, 4: “Coraggio”.

Piero parte dal concetto di rispetto e nota come anche l’amico lo abbia compreso, in quanto ha notato il fatto che lo abbia rappresentato sul suo fogliario: in questo caso il fogliario è usato dai bambini come strumento di condivisione e socializzazione degli apprendimenti:

“Il mio compagno Rino ha disegnato la foglia perché mi ha aiutato un po’ perché è andato a chiamare Barbara perché mi faceva male... e dopo ha disegnato la foglia di rispetto” (Piero, 5).

ATTIVITÀ COLLATERALI

Altri bambini riportano anche altre attività. Chi cita le attività esplorative (le foglie del gufo Socrate), chi le attività collaterali o di approfondimento, come la scenetta che hanno inventato utilizzando liberamente i burattini durante la riflessione sulla giustizia riparativa, o il momento della festa conclusiva con la canzone che hanno imparato per presentare il percorso ai genitori:

“Quando abbiamo fatto lo spettacolo delle marionette” (Stella, 5);

“A me mi è piaciuto tanto cantare e volevo cantare ancora perché era così bella la musica” (Dalina, 5).

LA FIGURA DEL RICERCATORE

Riportiamo dentro questa categoria il riferimento alla figura del ricercatore:

“Tu [il ricercatore], perché tu ci hai raccontato le virtù bene” (Andrei, 5).

Due bambini dichiarano di portare nel cuore il ricercatore che è intervenuto perché ha fatto le cose bene, ha raccontato bene le storie e proposto con chiarezza riflessioni e attività. L'affermazione, che abbiamo accolto con emozione grazie anche alla dolcezza che traspare dagli occhi dei bambini, fa riferimento a una buona empatia che si è creata tra i bambini e noi ricercatori, che essi stessi riportano come elemento affettivo. Una buona ricerca educativa passa attraverso uno stile fatto di attenzione, di mettersi in gioco, un voler bene ai bambini nella loro singolarità, come anche nella passione con la quale si propongono le diverse attività.

Abilità e stile di azione

Alcuni bambini dichiarano di essere rimasti colpiti dall'aver appreso delle abilità espressive, alcune tipicamente scolastiche:

“Abbiamo disegnato e scritto” (Gina, 4);

altre più giocose:

r.: “E la cosa più importante che hai fatto quest'anno del nostro lavoro insieme?”

Rebecca, 4: “Ho imparato a fare il puzzle”

(...)

Rebecca, 4: “E poi ho imparato a recitare”.

Rebecca afferma di aver imparato a fare i puzzle, ma anche a recitare (un'altra bambina riferisce della recitazione utilizzando le marionette): tutte attività proposte durante il percorso, ma il cui apprendimento resta come una competenza trasferibile anche in altri contesti.

Un bambino fa riferimento non tanto a competenze specifiche, ma a uno stile dell'azione appreso grazie alle attività proposte e alle relative riflessioni:

“Di lavorare e di impegnarsi” (Rocco, 5).

Il coding system

Nel coding system qui di seguito riportato presentiamo in modo sintetico ciò che rimane “nel cuore e nella mente” dei bambini al termine del progetto MelArete:

CHE COSA È RIMASTO NEL CUORE E NELLA MENTE?		
CS	n.	C
Le virtù oggetto del percorso	31	CONOSCERE E AGIRE LE VIRTÙ
Altre virtù	4	
Il concetto generale di virtù	10	
Compiere azioni buone	6	

L'importanza (e la fatica) dell'agire secondo virtù	2	
L'amicizia e il suo valore	5	IL VALORE DELLE BUONE RELAZIONI
L'amore	3	
I legami	1	
Aver cura	3	
Le storie	44	LE ATTIVITÀ DEL PROGETTO MELARETE
I personaggi / burattini	14	
Le vignette	1	
I giochi	9	
Il fogliario delle virtù	3	
Attività collaterali	9	
La figura del ricercatore	2	
Disegnare e scrivere	1	
Recitare	2	ABILITÀ E STILE D'AZIONE
Fare i puzzle	1	
Stile d'azione: lavorare e impegnarsi	1	

CAP. 9

L'EVOLUZIONE DEI PENSIERI LUNGO IL PERCORSO: I FOGLIARI DELLE VIRTÙ

Io ho invitato alla mia festa tutti i miei amici. Ho fatto
una cosa giusta: non ho lasciato nessuno (Adrian, 5)

Nei mesi del progetto invitiamo i bambini con regolarità e continuità temporale a tenere traccia all'interno di un diario esperienziale delle azioni virtuose che compiono o che vedono compiere nella loro quotidianità. Tenere un diario esperienziale è una delle modalità più efficaci per allenare i bambini alla riflessione su quello che si fa, per esternalizzare gli atti mentali e i prodotti degli atti mentali, dimensioni fondamentali perché si possa generare un apprendimento stabile nel tempo.

Possiamo vedere come i diari raccolti presentino sia racconti credibili in termini fattuali sia racconti immaginari. Anche l'elaborazione di un fatto immaginario ha valore cognitivo, poiché di fronte alla impossibilità di riscontrare nella realtà eventi indicatori di virtù, il bambino decide di inventare un'azione che sia capace di tradurre l'essenza di una specifica virtù.

Nei "fogliari delle virtù" i bambini della scuola dell'infanzia raccontano attraverso un linguaggio grafico e narrativo i gesti virtuosi vissuti nei mesi del progetto.

La raccolta dei disegni realizzati da ciascun bambino e la loro descrizione fissata per iscritto con l'aiuto di un adulto porta alla costruzione di un vero e proprio diario che prende il nome di "fogliario". Abbiamo dato questo nome perché i "fogli" sui quali i bambini disegnano sono sagomati come "foglie" e rilegati con creatività dalle insegnanti insieme ai bambini. La forma della foglia è stata scelta per collegarsi alla cornice narrativa di riferimento del progetto (il bosco delle virtù).



Figura 19. Le copertine di alcuni "fogliari delle virtù"

Presentiamo la proposta del fogliario ai bambini in questo modo:

- Disegna un gesto di virtù che hai compiuto o che hai visto compiere.

Al termine del disegno il ricercatore o l'insegnante aggiungono l'elemento narrativo scrivendo le risposte del bambino alle seguenti domande:

- Mi puoi descrivere cosa hai disegnato?
- Quale virtù hai rappresentato?

Nel momento in cui i bambini esprimono l'assenza di esperienze virtuose da rappresentare/raccontare viene sempre data la possibilità di un disegno libero per non far vivere la consegna come impositiva.

Prima dell'inserimento all'interno del rispettivo contenitore individuale, ciascuna foglia realizzata viene appesa in sezione come stimolo alla socializzazione e riflessione intersoggettiva. Le scuole hanno valorizzato in modo diverso i disegni dei fogliari. Alcune sezioni li hanno attaccati su un grande albero delle virtù di classe, altre su cartelloni appesi alle pareti dedicati alle singole virtù.



Figura 20. Due esempi di “alberi delle virtù” di sezione

La prima foglia del diario viene disegnata dai bambini alla presenza del ricercatore al termine del secondo incontro del percorso, mentre le successive vengono realizzate con il sostegno delle insegnanti nell'ambito dell'ordinaria attività scolastica. La consegna del fogliario è stata integrata e interpretata dalle insegnanti in modo contestuale alla loro progettazione ordinaria²³. Alle insegnanti abbiamo chiesto di proporre l'attività con regolarità e continuità, ma la complessità della vita scolastica ha fatto sì che non tutte le sezioni riuscissero a rispettare questi ritmi, e quindi la composizione finale dei fogliari ha registrato una grande variabilità nel numero dei disegni riportati. Questo, se da un lato può rappresentare un punto di debolezza rispetto a una sistematicità (classicamente intesa) della ricerca, dall'altro lato ha rappresentato anche il suo punto di forza. Infatti, le maestre hanno dato un contributo significativo alla ricerca, in quanto non solo hanno raccolto i dati, ma hanno anche rielaborato lo strumento, che ha assunto una particolare forza proprio in quanto integrato alle proposte didattiche ordinarie.

²³ Alcune insegnanti si attengono alla consegna precisa pensata inizialmente dal gruppo di ricerca, altre insegnanti, invece, propongono il fogliario come approfondimento tematico, dedicando alcune settimane di lavoro a una singola virtù e chiedendo quindi per il fogliario di disegnare un preciso gesto di generosità, o di coraggio ecc. A volte le maestre propongono il fogliario in una specifica giornata della settimana, altre volte a corollario riflessivo di qualche avvenimento realmente accaduto o al termine di una proposta didattica pertinente. Alcune maestre lasciano la compilazione del fogliario alla libera discrezione dei bambini, altre ritengono importante che tutti i bambini realizzino una foglia per settimana.

A titolo esemplificativo riportiamo qui il fogliario completo di due bambini.

FOGLIARIO DI GIULIO, 5

- F1.1 Guardavo il cielo sereno ed era molto bello...non so è la foglia della bellezza
Nome della virtù: Bellezza
- F1.2 Io Nico e babbo siamo andati fare un giretto, Nico non voleva e io le ho detto che era solo un giretto
Nome della virtù: Generosità
- F1.3 Io ho buttato una cimice dalla terrazza
Nome della virtù: Coraggio
- F1.4 Io do una macchinina a mia sorella perché ne voleva una
Nome della virtù: Generosità

FOGLIARIO DI ADRIAN, 5

- H1.1 Io ho obbedito alla mia maestra perché bisogna ascoltare le buone maniere
[Nome della virtù mancante]
- H1.2 Qualcuno è venuto a mangiare a casa mia e io l'ho ospitato
Nome della virtù: Coraggio
- H1.3 Io ho obbedito a mamma mentre lei si pettinava
[Nome della virtù mancante]
- H1.4 Io sono stato coraggioso: sono salito sulla scala per andare da lei
[Nome della virtù mancante]
- H1.5 Io sono a scuola sto rispettando le regole che ci sono a scuola, cammino piano e vado a prendere un gioco
Nome della virtù: Rispetto delle regole e delle maestre
- H1.6 Un amichetto mi ha fatto male poi mi ha chiesto scusa e io ho detto: «Non fa niente»
[Nome della virtù mancante]
- H1.7 Io volevo prendere i fiori poi non li ho più presi perché poi si seccavano
Nome della virtù: Rispetto
- H1.8 Io ho aiutato una mia amica che si era fatta male.
Nome della virtù: Mi sono preso cura di lei
- H1.9 Ieri quando tornavo a casa con la macchina mi faceva male la pancia. Mamma poi mi ha misurato la febbre.
Nome della virtù: Prendersi cura dei bambini
- H1.10 Io ho aiutato una mia amica che si era fatta male, mi sono preso cura di lei.
[Nome della virtù mancante]
- H1.11 Io ho invitato alla mia festa tutti i miei amici. Ho fatto una cosa giusta: non ho lasciato nessuno
Nome della virtù: Giustizia
- H1.12 Io avevo prestato un gioco alla mia amica, lei lo ha rotto e la mamma me l'ha ricomprato
Nome della virtù: Giustizia
- H1.13 Che io avevo dato un gioco al mio amico
Nome della virtù: Giustizia

Abbiamo raccolto 103 fogliari personali dei bambini di tutte le scuole coinvolte. Per l'analisi puntuale (in risposta alla domanda: "Quali e quante virtù descrivono e nominano i bambini?") sono stati tutti presi in esame; per l'analisi longitudinale (al fine

di comprendere lo sviluppo dei pensieri nel tempo) sono stati considerati solo i fogliari composti da almeno 3 foglie, per un totale di 59 fogliari.

9.1 Quali e quante virtù descrivono e nominano i bambini?

Le foglie raccolte con il racconto/disegno dei gesti virtuosi riconosciuti sono in totale 537. Di esse 91 risultano non codificabili, mentre le restanti sono abbinate alle seguenti virtù:

- generosità: n. 141;
- rispetto: n. 113;
- coraggio: n. 77;
- giustizia: n. 40;
- altre: avere cura (15); aiutare (15); salvare (9); gentilezza (7); obbedire(6) ; scusa (6) amore (6); amicizia (2) giocare insieme (2); piacere (1); perdono (1) ascoltare (1); felicità (1); bellezza (1); essere buoni (1); abbracciatà (1)

Nella categoria “non codificabili” rientrano tutte quelle foglie che sono state disegnate senza che il bambino nominasse una virtù. Tra queste alcune descrivono in modo comunque chiaro un gesto virtuoso (“aiuto la mia mamma a mettere in ordine le costruzioni”), altre invece rappresentano eventi accaduti nella vita dei bambini ma mancano di una chiara declinazione virtuosa (“io e mia sorella sulla neve a giocare”). In particolare, i bambini riconoscono maggiormente la virtù della generosità che viene nominata e descritta per 141 volte.



“Io ho fatto con le mie mani un regalo a una mia amica che si chiama Laila. Un cuore” (Susanna, 5)



“A me serviva un pupazzo di Elena per giocare e lei me lo ha dato” (Ada, 5)

La seconda virtù più citata è quella del rispetto (113 volte).



“Adrian era stato spinto dallo scivolo da Enrico; io l'ho aiutato a rialzarsi” (Marcella, 5)



“Un giorno io e mamma stavamo al parco. Io ho trovato una bottiglia, l'ho raccolta e buttata al secchio” (Dalina, 5)

Se nelle attività esplorative il coraggio risultava tra le virtù più conosciute e quindi più nominate, nei fogliari i riferimenti diminuiscono sensibilmente. Il coraggio viene nominato per 77 volte. Si può formulare un'ipotesi interpretativa: poiché con l'attività dei fogliari si chiede ai bambini di portare l'attenzione sull'esperienza, è possibile che

il coraggio si riduca come oggetto di attenzione perché con questa virtù i bambini spesso fanno riferimento al mondo dell'immaginario; infatti nei fogliari prendono spazio le virtù esperibili nella quotidianità (generosità e rispetto).



“Sono stata coraggiosa perché ho aiutato una persona a camminare. L’ho sostenuta. Una mia amica un po’ più grande” (Aneta, 4)



“Io avevo paura ad andare in acqua... è venuta con me mia sorella e non avevo più paura” (Camilla, 5)

La virtù della giustizia è nominata 40 volte. Di seguito alcune foglie.



“Una signora ha fatto uscire il treno dai binari: era una delinquente. Il giorno dopo è andata in prigione. È stato giusto perché deve riparare il danno che ha fatto” (Marcella, 5)



“Io ho invitato alla mia festa tutti i miei amici.
Ho fatto una cosa giusta: non ho lasciato
nessuno”

(Adrian, 5)

Tra le diverse foglie disegnate dai bambini 76 vengono da loro identificate come una “virtù” diversa da quelle proposte dal nostro percorso. Questo dato testimonia la creatività dei bambini ma soprattutto la loro capacità di estendere il pensiero etico anche in forme più libere e personali. Il ventaglio delle virtù non si riduce infatti alle quattro presentate. Sempre nella logica della visione etica (contrapposta alla morale, così come proposte dalla riflessione filosofica), la ricerca del bene è una tensione e il bene si manifesta in contesti differenti e quindi in forme diverse. Il bambino che rubrica e dà nome a virtù differenti sta dimostrando di essere capace di estendere il proprio pensiero, avendo compreso l’essenza del concetto di virtù e sentendosi libero di identificarne di nuove.

Interessante notare come, con precisione, 7 bambini nominano anche la virtù del perdono o del chiedere scusa:

“Io con Mariagrazia avevamo litigato. Ci siamo poi scusate e siamo ridiventate amiche” (Mirela, 4);

“Quando rompo i vetri e mamma dice che non si fa. Io le chiedo scusa”
(Fiorenzo, 5)

È significativo il numero di nominazioni dell’aver cura come virtù. La presenza di questi pensieri può essere riconducibile all’attenzione che i bambini hanno riservato alla storia di Puc e Pec che parla di cura, ma da un punto di vista concettuale possiamo affermare che i bambini hanno compreso la centralità della categoria di cura in un orizzonte etico.

“Io ho aiutato una mia amica che si era fatta male, mi sono presa cura di lei”
(Adrian, 5);

“Adrian era triste, io gli ho regalato un regalo poi lui mi ha regalato un anello. Lui è diventato felice”. *Nome della virtù:* “Prendersi cura di qualcuno” (Dalina, 5);

“Io ho aiutato Dony a mangiare. Lei è stanca”. *Nome della virtù*: “Cura. Io mi prendo cura di Dony”.

“Io ho un gatto. Mi prendo cura di lui” (Dalina, 5)

Numeroso è il gruppo delle virtù legate alla sfera affettiva: amore, amicizia, giocare insieme e la particolare formulazione “abbraccisità”.

“Io che aiuto mamma a mettere a posto le costruzioni e sto fuori con Licia e le do i bacetti” (Adriana, 5);

“Queste amiche prima hanno litigato e poi fanno pace perché sono amiche” (Susanna., 5);

“Siamo io e Beatrice che giochiamo insieme sullo scivolo” (Lorenzo., 5);

“Lo scoiattolo dice: «Aiuto! Aiuto!» perché era in pericolo l’asino Alcibiade [...] e allora va subito in suo soccorso” (Nello, 4).

La categoria di amicizia può essere letta come concetto generale attraverso il quale i bambini nominano buone esperienze relazionali tra pari.

Un bambino intitola una foglia “felicità”:

“Sono io felice di essere in spiaggia” (Eleonora, 5)

Un bambino utilizza la parola “bellezza”, pensandola come una vera e propria virtù:

“Guardavo il cielo sereno ed era molto bello. È la foglia della bellezza” (Giulio, 5).

Come i bambini concettualizzano le virtù all’interno dei fogliari?

Presentiamo di seguito il coding system emerso dall’analisi. Esso è costituito dalle concettualizzazioni di significato (CS), che indicano l’essenza concettuale delle diverse unità di testo, e dalle categorie (C) in cui tali concettualizzazioni sono state raggruppate per analogia. Per rendere evidente come il coding system si rapporta ai dati, accanto ad ogni CS viene riportato un relativo esempio di testo.

IL CORAGGIO

Le foglie relative alla virtù del coraggio sono 77. Di seguito il coding system elaborato.

CORAGGIO			
EXCERPT	CS	n.	C
“Sono io che gioco a calcio in spiaggia senza aver paura di scottarmi con la sabbia” (Lino, 4)	Non avere paura	3	SUPERARE LE PAURE
“Sono io che dormo nel mio letto da sola senza aver paura del buio e dei mostri” (Gaia, 5)	Non aver paura del buio e dei mostri	2	
“Sono io che sono coraggiosa mentre nonno mi toglie la pellicina e	Non piangere	4	

io non piango neanche” (Eleonora, 5)			
“Io sono per terra accanto al divano. Io avevo paura... da solo. Dopo no” (Filippo, 5)	Vincere la paura	14	
“Io avevo paura ad andare in acqua...è venuta con me mia sorella e non avevo più paura” (Camilla, 5)	Trovare un aiuto per affrontare la paura	6	
“In montagna sono stata coraggiosa a sciare” (Camilla, 5)	Affrontare un rischio	19	AFFRONTARE SFIDE
“Quando ho tolto il ciuccio” (Eleonora, 5)	Superare una prova	4	
“Giocavamo a nascondino e non trovavo gli altri. Ero rimasto da solo a cercarli. Sono stato coraggioso” (Filippo, 5)	Riuscire a farcela da soli	3	
“Sono salito sulla scala per prendere un gioco a mio fratello” (Andrei, 5)	Affrontare un pericolo per qualcun altro	7	INTERVENIRE A FAVORE DELL'ALTRO
“Sono stata coraggiosa perché ho aiutato una persona a camminare. L'ho sostenuta. Una mia amica un po' più grande” (Aneta, 4)	Aiutare un altro	3	
“I Minions sono stati coraggiosi perché volevano salvare il loro capo” (Aurora, 4)	Salvare qualcuno	5	
“Io ho aiutato la mia amica Mirela grande a rialzarsi. Si era fatta male. Questa virtù è l'aiuto, la cura, il coraggio” (Mirela, 4)	Aver cura	1	

Nei fogliari il coraggio assume le seguenti declinazioni: superare le paure, affrontare sfide, affrontare una sfida per il bene di qualcuno.

Il primo concetto presenta l'idea di coraggio come capacità di far fronte alle proprie paure. Alcuni bambini danno una definizione semplice, in forma generale come “non avere paura”; altri specificano ciò che causa tali paure (“non aver paura del buio e dei mostri”).

Alcuni bambini identificano il coraggio nella capacità di evitare una delle tipiche manifestazioni della paura, il pianto.

Altri bambini sottolineano la dimensione dell'affrontare e vincere le paure, non limitandosi all'idea di coraggio come mancanza di paura, ma concettualizzando come capacità di superarla, anche identificando delle strategie, come per esempio trovare un aiuto.

La seconda categoria rilevata identifica il coraggio come affrontare sfide. I bambini presentano concettualizzazioni che fanno riferimento alla capacità di: affrontare un rischio, superare una prova, riuscire a farcela da soli. In particolare in quest'ultima concettualizzazione il coraggio è esplicitamente riferito a una affermazione delle proprio potenzialità.

L'ultima categoria identificata declina il coraggio nella sua forma allocentrica: intervenire a favore dell'altro. I bambini che concettualizzano la virtù in questo modo dimostrano di cogliere che la qualità di un gesto virtuoso è legata alla realizzazione del bene di un altro. Per questi bambini il coraggio si presenta come affrontare un pericolo per qualcun altro, come capacità di aiutare un altro o di salvare qualcuno, e come aver cura, concetto quest'ultimo su cui ci soffermeremo nell'ultimo capitolo.

LA GENEROSITÀ

I pensieri relativi alla generosità sono espressi in 141 foglie e così concettualizzati:

GENEROSITÀ			
EXCERPT	CS	n.	C
“Ho prestato i miei colori alla mia amica” (Valentina, 5)	Prestare qualcosa	14	DARE COSE ALL'ALTRO
“Io ho diviso i biscotti che ho comprato con mamma e con mia sorella”(Vania, 5)	Condividere	13	

“Quando mia cugina è andata a casa le ho regalato una bambolina” (Enza, 5)	Fare un regalo	54	
“Ho disegnato che mamma mi ha dato una brioche di cioccolato. Generosità. Perché si prende cura di me mamma”	Dare con cura	1	
“Serena era da sola e mi è venuta a cercare, io sono stato con lei e gli ho insegnato delle cose tipo nascondino” (Sandro, 5)	Insegnare	2	FARE QUALCOSA PER L'ALTRO
“Io che aiuto nonno a fare la cena” (Lodovico, 5)	Aiutare	29	
“Gianluca mi ha chiesto di spegnere la tv...e io l'ho spenta. Per me è un gesto generoso” (Gabriella, 5)	Fare un favore	1	
“Quando si fa compagnia a qualcuno che è solo” (Marzia, 4)	Fare compagnia	2	
“Il giorno prima della mia festa aiutavo la mia mamma a fare la pignatta. Ho donato del mio tempo” (Lapo, 5)	Donare del tempo	3	
“Ho lasciato il posto sull'altalena a un bambino” (Daniele, 4)	Lasciare qualcosa a un altro	5	RINUNCIARE A QUALCOSA PER L'ALTRO
“Ho rinunciato al mio orsetto per darlo a mio fratello” (Aurora, 4)	Rinunciare a qualcosa per darlo a un altro	5	

“Questa è la foglia della generosità perché noi andavamo fuori e non ci picchiavamo. Ci volevamo tanto bene” (Alessia, 5)	Non fare male a un altro	1	VOLERE BENE
“Babbo mi ha dato un bacino e io un’abbracciatona” (Valentina, 5)	Scambiarsi gesti di affetto	7	

L’analisi porta a codificare la virtù delle generosità secondo quattro dimensioni: dare qualcosa all’altro, fare qualcosa per l’altro, rinunciare a qualcosa per l’altro, volere bene. Le prime due categorie presentano la generosità come gesto rivolto all’altro ma con una duplice sottolineatura: il primo legato al dare, il secondo legato al fare.

La prima categoria dare cose all’altro si caratterizza per una visione della generosità come offerta di oggetti materiali che possono essere prestati, condivisi o regalati. Le diverse sfumature indicano un grado diverso del dare: il primo implica un ritorno, il secondo una compartecipazione che fa bene a entrambi, il terzo un dono gratuito. Una forma della generosità è anche quella del dare con cura, concetto che approfondiremo nell’ultimo capitolo.

La seconda categoria, fare qualcosa per l’altro, individua la generosità nelle azioni che rappresentano un dono per l’altro. Tra queste i bambini presentano doni non materiali: sul piano cognitivo (“insegnare”), pratico (“aiutare”, “fare un favore”) o affettivo (“fare compagnia a chi è solo”).

Alcuni bambini presentano la dimensione del rinunciare a qualcosa per l’altro. La specificità di questa categoria sta nella sottolineatura della privazione che questa accezione di generosità comporta: dai bambini tale privazione è vista come una forma del dare la precedenza agli altri.

Altri bambini identificano la generosità come volere bene, cioè nella sua dimensione affettiva. Tale concettualizzazione si declina nello scambiarsi gesti di affetto, con la sottolineatura della reciprocità che tali gesti presentano, e nel non fare male a un altro, mettendo in luce l’aspetto del non nuocere come condizione di una buona relazione.

IL RISPETTO

Le foglie relative al rispetto sono 113 e il coding system elaborato è il seguente.

RISPETTO			
EXCERPT	CS	n.	C
“Siamo io e Dante che giochiamo al gioco dell’oca facendo i bravi e non barando” (Romeo, 4)	Non barare	1	SEGUIRE LE NORME
“Io sono a scuola, sto rispettando le regole della scuola. Cammino piano” (Adrian, 5)	Seguire le norme della convivenza	8	
“Rispetto il lavoro che mi dà la maestra Giulia da fare” (Rocco, 5)	Attenersi alle consegne della maestra	3	FARE QUANTO RICHIESTO
“Quando [la maestra] Damiana mi ha detto di buttare le carte che stavano per terra... io le ho buttate” (Lodovico, 5)	Obbedire	10	
“C’era Giulia con me a casa mia... lei voleva travestirsi ma io non volevo... mamma mi ha spiegato e io ho lasciato che lei si travestisse” (Cinzia, 5)	Comprendere e adeguarsi alla volontà dell’altro	11	
“Io con mio fratello che gioco senza fargli male” (Lino, 4)	Non fare male	2	PRESTARE ATTENZIONE
“Io oggi che eravamo in giardino e Fausto e Pierluigi e Rudy hanno tolto le piastrelle dal fango e io ho detto: «Qualcuno può inciampare!»” (Gabriella, 5)	Richiedere gesti di attenzione per un terzo	1	
“Io rispetto la zia che sta addormentando la mia cuginetta	Non disturbare	4	

Giusy e non entro nella stanza” (Stella, 5)			
“Alice, Margherita e un altro Filippo mi stavano prendendo in giro poi mi hanno chiesto scusa” (Anabela, 5).	Chiedere scusa	7	
“Io che mi chino a prendere la pasta al posto di babbo che ha il mal di schiena” (Fabio, 5)	Aiutare chi ha bisogno	24	SOCCORRERE
“Mi sono tagliata e mia madre mi ha dato un cerotto” (Karen, 5)	Medicare	6	
“La Peppa Pig era ammalata e non poteva andare fuori in giardino a giocare con George perché doveva guarire” (Stella, 5)	Medicarsi	1	
“Ho raccolto le cartacce sotto al tavolo” (Pasquale, 5)	Conservare puliti i contesti	9	CONSERVARE E TUTALARE L'AMBIENTE
“Io volevo prendere i fiori poi non li ho più presi perché poi si seccavano” (Adrian, 5)	Tutelare la natura	10	
“È una bimba che gioca al parco senza rompere i giochi. È rispettosa” (Lino, 4)	Non rompere i giochi	1	RICONOSCERE IL VALORE DELLE COSE
“La mia vicina di casa mi ha prestato il suo tablet e io l'ho usato bene” (Aurora, 4)	Trattare bene le cose degli altri	4	
“Non scarabocchio il disegno della mia amica Veronica. Rispetto il suo lavoro” (Agata, 5)	Non rovinare il lavoro altrui	1	
“C'era mio cugino a casa mia... c'era solo una palla piccola e io	Rinunciare a qualcosa per l'altro	2	DARE LA PRECEDENZA ALL'ALTRO

l'ho data a mio cugino" (Camilla, 5)			
"Ho disegnato che mamma mi trovava l'innaffiatoio per annaffiare il fiorellino ma nel frattempo mamma ha detto: «Prima aiutiamo questa ospite che abbiamo invitata ieri e oggi dorme da noi»" (Aneta, 4)	Dare priorità a un ospite	1	
"Io sono rispettoso del Daniele perché quando mi chiede di giocare con lui io gli dico di sì" (Niccolò, 5)	Accogliere il desiderio dell'altro	2	
"Mamma si è scottata. Io le ho preso il cerotto. Mi sono preso cura di lei, l'ho rispettata" (Floriano, 4)	Aver cura di chi sta male	2	AVER CURA
"Io ho un gatto. Mi prendo cura di lui" (Dalina,5)	Prendersi cura degli animali	2	
"Io annaffio i fiori di casa. Mi prendo cura dei fiori" (Karen, 5)	Prendersi cura dei fiori	1	

Le categorie che abbiamo rilevato sono numerose, segno di una ricchezza e varietà del pensiero dei bambini su questa virtù. Il rispetto, in seguito all'analisi, risulta così articolato: seguire le norme, fare quanto richiesto, prestare attenzione, soccorrere, conservare e tutelare l'ambiente, riconoscere il valore delle cose, dare la precedenza all'altro, e aver cura..

La prima concettualizzazione, seguire le norme, si declina nelle concettualizzazioni : "non barare" e "seguire le norme della convivenza". I bambini pensano al rispetto delle regole come a una forma necessaria per poter giocare bene insieme e per poter vivere insieme nei contesti di vita, come per esempio la scuola.

Il rispetto viene concettualizzato anche come fare quanto richiesto; le concettualizzazioni raggruppate in tale categoria sono: "attenersi alle consegne della

maestra”, “obbedire”, “comprendere e adeguarsi alla volontà dell’altro”. Queste disposizioni che hanno a che fare con il concetto di obbedienza fanno generalmente riferimento al rapporto tra i bambini e gli adulti (genitori e insegnanti) che danno loro delle consegne, come per esempio attività didattiche da svolgere o indicazioni di taglio più educativo. Una sfumatura significativa viene suggerita anche dalla concettualizzazione “comprendere e adeguarsi alla volontà dell’altro”, nella quale i bambini fanno quanto richiesto loro, spesso da un coetaneo, dopo averne compreso le ragioni.

La categoria prestare attenzione presenta il rispetto come forma di relazione delicata ed empatica nei confronti dell’altro. Le concettualizzazioni che abbiamo raggruppato in essa sono: “non fare male”, “richiedere gesti di attenzione per un terzo”, “non disturbare”, “chiedere scusa”. In tutte queste azioni l’altro viene trattato con particolare cura attraverso quei gesti che non lo feriscono o che non interferiscono nel suo agire. È significativo notare che i bambini ricordano che, nel caso in cui si abbia mancato di rispetto a qualcuno, è possibile riparare mettendo in atto un’ulteriore forma di rispetto, attraverso il chiedere scusa, gesto che riattiva la buona relazione. La concettualizzazione “richiedere gesti di attenzione per un terzo” segnala che i bambini sono capaci di pensare a forme di rispetto che non si limitano a un rapporto tra due (ricevere rispetto o dare rispetto ad un altro), ma che possono essere anche rivolte verso una terza persona: possiamo leggere in questa sensibilità una sorta di sguardo politico in nuce nei bambini, sguardo che non si ferma al vis à vis ma tiene conto di altri.

La categoria soccorrere raccoglie tutti i pensieri dei bambini che intendono il rispetto come forma dell’aiutare chi ha bisogno o del medicare chi è in condizione di malattia o malessere. Significativa la declinazione di una bambina che ricorda come anche il medicarsi sia una forma di rispetto, perché questa virtù può anche essere rivolta a se stessi.

Conservare e tutelare l’ambiente è la categoria nella quale abbiamo raccolto le descrizioni dei bambini che pensano al rispetto dello spazio in cui vivono: spazi costruiti dall’uomo (come la casa e la scuola) che vanno tenuti puliti, e spazi naturali che vanno tutelati e conservati.

Con i pensieri raccolti nella categoria riconoscere il valore delle cose i bambini segnalano che il rispetto si esplicita in una forma di attenzione data agli oggetti con i

quali hanno a che fare, in primo luogo i giocattoli (“non rompere i giochi”). Nelle cose però i bambini sanno vedere non solo oggetti fisici ma anche un segno delle persone che li posseggono o che hanno faticato per realizzarli (“trattare bene le cose degli altri” e “non rovinare il lavoro altrui”): rispettare le cose è dunque anche rispettare le persone che hanno a che fare con esse.

Cinque pensieri dei bambini declinano il rispetto come dare la precedenza all’altro: un altro per il quale è possibile rinunciare a qualcosa, dandogli/le la priorità in quanto ospite e accogliendo il suo desiderio.

Un’altra categoria del rispetto riguarda l’aver cura che per i bambini rivolge alle persone che stanno male, agli animali, e anche agli elementi naturali come i fiori; approfondiremo queste idee nel capitolo finale dedicato alla cura.

LA GIUSTIZIA

La giustizia, virtù meno ricorrente, è presente in 40 foglie (di cui 9 non codificabili) ed è così concettualizzata:

GIUSTIZIA			
EXCERPT	CS	n.	C
“È giusto che con il suo monopattino vada sul marciapiede e non sulla strada” (Ernesto, 5)	Rispettare le regole della strada	2	RISPETTARE LE REGOLE
“È giusto fare a turno per versare l’acqua altrimenti qualcuno non la dà mai” (Nicoleta, 5)	Rispettare il turno	1	
“Dopo che abbiamo giocato, io e mio fratello abbiamo riordinato tutta la stanza come era prima ... perché era giusto così” (Ilenia, 4)	Riordinare	2	
“Quando è passata l’ambulanza era giusto spostarsi perché era urgente” (Ilenia, 4)	Dare la precedenza	1	

“Io avevo prestato un gioco alla mia amica, lei lo ha rotto e la mamma me l’ha ricomprato” (Adrian, 5)	Riparare un danno	13	RISTABILIRE L’ORDINE DELLE COSE
“Anabela mi aveva spinto e poi l’ho perdonata” (Andrei, 5)	Perdonare	1	
“L’ho solo pensato di dire che era stato il ladro...poi ho detto la verità” (Karen, 5)	Dire la verità	2	
“Io ho dato un cioccolatino per uno alle mie amiche” (Aneta, 4)	Dare in parti uguali	2	DARE ALL’ALTRO SECONDO UNA GIUSTA MISURA
“Prima Anabela stava piangendo, poi le ho dato due caramelle di più degli altri per non farla più piangere” (Dalina, 5)	Personalizzare il dono	5	
“È giusto che il merlo grande spezzetti il suo pane per darlo al suo ospite e non mangiarlo tutto lui” (Rocco, 5)	Condividere	2	

L’analisi dei pensieri sulla giustizia ha rilevato la presenza di tre categorie che raggruppano i pensieri dei bambini: rispettare le regole, ristabilire l’ordine delle cose, dare all’altro secondo una giusta misura.

Numerosi sono i pensieri che declinano la giustizia come seguire le regole di un contesto di vita: si rispettano le regole della strada, si rispetta il turno durante i giochi o durante le mansioni della vita scolastica, si riordinano gli spazi, si dà la precedenza a un’urgenza.

Alcuni bambini identificano la giustizia come gesto in grado di ristabilire l’ordine delle cose. Azioni di giustizia sono dunque quelle che riparano un danno o che ricompongono una frattura relazionale, attraverso il gesto del perdonare.

Altri bambini concettualizzano la giustizia secondo la sua accezione distributiva, ossia come dare all'altro secondo una giusta misura. Tale giusta misura è identificata nella forma del dare in parti uguali, oppure nel condividere, o nel personalizzare il dono.

Tra le definizioni di giustizia abbiamo raccolto anche alcuni elementi sporgenti che, per la loro peculiarità e complessità, non possono essere categorizzati insieme ad altri pensieri o codificati attraverso concettualizzazioni semplici.

Karen presenta la giustizia come una modalità di riconoscimento del valore dell'altro:

È giusto regalare i fiori alla mamma Nicole” (Karen, 5)

La stessa bambina, in un altro pensiero, definisce la giustizia come forma dell'onestà; dire la verità è per lei fare la cosa giusta.

“L'ho solo pensato di dire che era stato il ladro...poi ho detto la verità”
(Karen, 6)

Moreno esprime la sua idea di giustizia attraverso un racconto complesso:

“Questi tre personaggi vanno a salvare questa macchina perché era da sola al buio e aveva paura, loro salvano sempre qualcuno” (Moreno, 4)

In questo racconto fantastico, ci sono dei personaggi che, dopo aver letto in forma empatica la paura che deriva dalla solitudine nel buio, vanno a “salvare” una macchinina in difficoltà, compiendo un gesto di aiuto. Al termine del racconto quella del salvare viene presentata come una caratteristica di questi personaggi, che agiscono in modo virtuoso abitualmente (“sempre”). Per Moreno salvare è fare la cosa giusta.

9.2 Lo sviluppo dei pensieri all'interno dei fogliari

L'analisi longitudinale del fogliario consente di comprendere come si evolve il pensiero dei bambini rispetto al tema delle virtù.

Presentiamo qui di seguito alcuni fogliari nella loro interezza analizzando ed esplicitando lo sviluppo del pensiero maturato dai bambini durante il percorso.

FOGLIARIO DI FLORIANO, 4

H6.1 Ho aiutato mamma a lavare i piatti.

[Nome della virtù non indicato]

H6.2 Ho aiutato mia madre.

[Nome della virtù non indicato]

H6.3 Voglio bene a mamma perché ha fatto nascere la sorellina

[Nome della virtù non indicato]

H6.4 Ho aiutato mia mamma a lavare le pentole.

[Nome della virtù non indicato]

H6.5 Io avevo strusciato i pantaloni per terra di mamma; mamma ha detto lascia, io ho subito lasciato.

Nome della virtù: Obbedito, ascoltato

H6.6 Adrian si è punto con una pianta. Io l'ho aiutato a togliere la spina.

Nome della virtù: Rispetto. L'ho curato

- H6.7 Ho dato un pizzico a mamma. mamma si è arrabbiata poi ho chiesto scusa
[Nome della virtù non indicato]
- H6.8 Ho raccolto le cartacce per terra.
Nome della virtù: Rispetto della natura
- H6.9 Mamma si è scottata. Io le ho preso il cerotto.
Nome della virtù: Mi sono preso cura di lei, l'ho rispettata
- H6.10 Io stavo guardando le nuvole, sono finito in una pozzanghera e Ermanno si è messo a ridere, poi mi ha chiesto scusa io le ho accettate.
Nome della virtù: Rispetto
- H6.11 Stavo lavorando, la maestra Natalina mi ha dato una caramella perché ho lavorato bene.
Nome della virtù: È stata giusta
- H6.12 Un camion ha fatto un incidente e ha rotto il tubo della macchina: deve riparare il danno.
Nome della virtù: Giustizia

Floriano è in grado, sin dall'inizio, di raccontare gesti virtuosi, segno questo che l'esperienza etica è a lui facilmente riconosciuta. Nei primi pensieri (H6.1, H6.2, H6.3, H6.4) però Floriano presenta la difficoltà di assegnare un nome specifico ai gesti raccontati nei fogliari mostrando che, come molti suoi coetanei, non possiede il lessico delle virtù all'inizio del percorso. Nel tempo (a partire da H6.5) il bambino inizia a nominare qualche virtù per giungere, nella fase conclusiva, a identificare la virtù di ogni atto ($\beta 1$). La capacità di nominare correttamente i gesti virtuosi agiti in prima persona o visti agire dagli altri viene acquisita nel corso del progetto in modo sempre più preciso dai bambini che, come Floriano, spesso nel fogliario si concentrano su alcune virtù in particolare. Floriano, infatti, racconta numerose azioni di rispetto incontrate nella propria esperienza (H6.6, H6.8, H6.9, H6.10) offrendo una loro visione strettamente legata al prendersi cura: il gesto di rispetto viene qualificato come azione di cura verso chi (o ciò che) si trova in una situazione di bisogno (H6.6, H6.9). Questa lettura, peraltro coerente con il messaggio sul rispetto offerto nel progetto MelArete dalla storia L'anatra spennacchiata, fa emergere una visione allocentrica dell'azione rispettosa ($\beta 3$), contrapposta a quella frequentemente proposta dai bambini all'inizio del progetto e incentrata sul rispetto delle regole. Nelle ultime azioni virtuose raccontate (H6.11, H6.12) si rintraccia un ulteriore arricchimento concettuale ($\beta 4$): il bambino propone un originale significato di giustizia intesa come azione indirizzata a premiare il merito (H6.11). La capacità di cogliere nella propria esperienza e concettualizzare una virtù praticamente sconosciuta all'inizio del percorso, quale quella della giustizia, segnala in modo chiaro lo sviluppo e il raffinamento del pensiero etico di Floriano.

Il fogliario di Camilla evidenzia invece la capacità fin dall'inizio di identificare l'essenza dell'atto virtuoso raccontato.

FOGLIARIO DI CAMILLA, 5

- E5.1 In montagna sono stata coraggiosa a sciare.
Nome della virtù: Coraggio
- E5.2 Io avevo paura del vaccino però ci sono andata.
Nome della virtù: Coraggio
- E5.3 Io avevo paura ad andare in acqua... è venuta con me mia sorella e non avevo più paura.
Nome della virtù: Coraggio
- E5.4 Io annodo il grembiule ad Amelia quando abbiamo fatto le cameriere.
Nome della virtù: Generosità
- E5.5 Io che presto il mio astuccio a Pasquale.
Nome della virtù: Generosità
- E5.6 Io presto la mia gomma a Ginevra. È la virtù della generosità
Nome della virtù: Generosità
- E5.7 Ginny non trovava una sedia da sedersi, Amelia ci ha pensato e le ha offerto metà sedia.
Nome della virtù: Generosità
- E5.8 A me serviva un pupazzo per giocare che aveva Beatrice... lei me l'ha dato.
Nome della virtù: Generosità
- E5.9 Quando presto le cose a mia sorella sono generosa. Lei mi chiede i giochi tipo la corda.
[Nome della virtù non indicato]
- E5.10 Ho visto una persona che ha buttato una cosa fuori dal pattume... e io l'ho buttata dentro!
Nome della virtù: Generosità
- E5.11 Io e mia sorella giocavamo a carte e io ho perso ma io volevo vincere ma ho rispettato le regole.
Nome della virtù: Rispetto
- E5.12 Io ho prestato il temperino a Francesco.
Nome della virtù: Generosità
- E5.13 C'era mio cugino a casa mia...c'era solo una palla piccola e non ce n'erano più e io l'ho data a mio cugino per non vederlo triste.
Nome della virtù: Rispetto

Dopo i primi racconti sul coraggio, che propongono un'accezione intesa come capacità di affrontare le proprie paure (E5.1, E5.2) anche grazie al sostegno da parte dei familiari (E5.3), Camilla propone sei episodi di azioni generose (E5.4-E5.9) focalizzate sul dono e sulla condivisione di oggetti materiali. Solo un gesto (E5.7) viene ricondotto ad una concettualizzazione di generosità come azione di aiuto verso l'altro. Le tre foglie relative alla virtù del rispetto (E5.10, E5.11, E5.13), che rappresentano la parte finale del fogliario, evidenziano un cambiamento nella concezione di questa virtù. Dal rispetto inteso come cura per la pulizia dell'ambiente e rispetto per le regole del gioco (E5.10, E5.11), Camilla elabora una nuova concettualizzazione nel racconto finale (E5.13), dove questa virtù viene proposta come attenzione verso l'altro (β3). La struttura argomentativa della riflessione rimane invariata nel tempo, per poi mostrare

una riflessione complessa nell'ultimo racconto del fogliario dove Camilla esplicita l'intenzione che ha guidato la sua azione ($\alpha 3$). La bambina riconosce empaticamente la tristezza del cugino e decide di offrirgli "l'unica palla piccola" presente. In questo racconto Camilla si sente interpellata dal vissuto dell'altro che non la lascia indifferente e diventa il motore della sua azione virtuosa.

Il fogliario di Daniele mostra una evoluzione sensibile della capacità riflessiva.

FOGLIARIO DI DANIELE, 4

D2.1 È una macchina che non aspetta il fischio.

Nome della virtù: Giustizia di partenza

D2.2 Mi piace tanto stare con mio fratello e la mia mamma

[Nome della virtù non indicato]

D2.3 Babbo ci carica nella sua macchina nuova anche se è la sua per andare in giro insieme.

Nome della virtù: Generosità

D2.4 Oggi sono stato molto generoso perché ho dato la mia stellina al mio amico Lorenzo, perché era triste.

Nome della virtù: Generosità

D2.5 Ho lasciato il posto sull'altalena a un bambino, non ricordo il nome, però lui era felice, a me non è dispiaciuto. Io stavo bene perché è bello essere buoni.

Nome della virtù: Essere buoni

I pensieri di Daniele, anche se non numerosi, mostrano nella loro successione cronologica alcuni arricchimenti concettuali. I racconti evidenziano l'acquisizione nel tempo, da parte del bambino, della capacità di riconoscere e condividere gli atteggiamenti virtuosi incontrati nella propria quotidianità ($\beta 1$). Nelle prime due foglie (D2.1, D2.2) non è chiaramente identificata la qualità virtuosa delle esperienze riportate: nel primo caso la virtù viene definita attraverso il ragionamento contrario, cioè la rappresentazione di un gesto "non virtuoso" (la macchina che non rispetta la regola); nel secondo caso viene riportato un vissuto piacevole collegato alla vita familiare ma senza una chiara connotazione etica, e infatti il bambino non esplicita il nome di alcuna virtù. A partire dalla terza riflessione (D2.3) il bambino mostra l'avvenuta interiorizzazione del concetto di generosità, riconoscendo in un gesto del padre l'esperienza della condivisione. Negli ultimi due pensieri (D2.4, D2.5), oltre alla presenza di dettagli narrativi ($\alpha 1$) che indicano una maggiore partecipazione emotiva al racconto, il bambino diventa l'agente delle azioni virtuose, giungendo a rintracciarne le ragioni e le finalità ($\alpha 2$ e $\alpha 3$). Un ampliamento del senso allocentrico del gesto etico ($\beta 3$) è inoltre rintracciabile nell'individuazione del destinatario dell'ultimo pensiero

(D2.5), che non è più l'amico, come nella situazione precedentemente descritta (D2.4), ma un bambino di cui "non ricordo il nome": la concezione di generosità si estende perché rivolta non solo a persone care, ma anche a chi si incontra per caso nelle esperienze della vita. Nell'ultima esperienza Daniele descrive sia il proprio vissuto emotivo sia quello sperimentato dal destinatario della sua azione virtuosa: quest'ultimo è felice, e Daniele sta bene. Da questa esperienza singolare Daniele ricava una massima dal sapore generale: "è bello essere buoni": sentirsi bene nell'agire per il bene, e gustare la bellezza dell'essere buoni è una consapevolezza essenziale affinché possa permanere nel tempo una postura di attenzione verso le virtù.

Il fogliario di Nunzio rappresenta un esempio di passaggio dalla concettualizzazione delle virtù che ripresentano le proposte educative del percorso, al riconoscimento dei gesti virtuosi nell'esperienza personale:

FOGLIARIO DI NUNZIO, 5

N4.1 Lo scoiattolo è stato coraggioso perché ha salvato l'asino dai cinghiali.

Nome della virtù: Coraggio

N4.2 Paperino va a casa di Topolino e gli regala i soldi.

Nome della virtù: Generosità

N4.3 Il pupazzo di neve dà al bambino la sua sciarpa perché è generoso.

Nome della virtù: Generosità

N4.4 La marmotta è stata rispettosa perché anche se era sporca era sua amica, e le ha detto che l'acqua pulita l'avrebbe lavata e fatta bella.

Nome della virtù: Rispetto

N4.5 Io sono rispettoso del Dario perché quando mi chiede di giocare con lui io gli dico di sì.

Nome della virtù: Rispetto

N4.6 Quando qualche bambino parla io aspetto a parlare perché lo rispetto.

Nome della virtù: Rispetto

Nei primi quattro episodi raccontati Nunzio presenta situazioni incontrate nelle storie proposte nelle attività di MelArete o nelle attività che le maestre, con creatività, hanno presentato ai bambini durante l'anno (la storia di Paperino e Topolino e del pupazzo di neve). In N4.4 Nunzio mostra un incremento nella qualità della descrizione del gesto ($\alpha 1$) ed esplicita le argomentazioni che rendono tale gesto virtuoso ($\alpha 3$: "perché anche se era sporca era sua amica"). In N4.5 e N4.6 Nunzio opera un passaggio significativo, mettendo al centro della riflessione etica la propria esperienza: la virtù del rispetto è identificata all'interno del gesto quotidiano del gioco e del dialogo tra bambini. In questo percorso il bambino mostra non solo di aver compreso il significato delle virtù, che risulta ben chiaro fin dalla prima foglia, ma di iniziare a considerarlo come criterio per la rilettura delle azioni quotidiane.

Anche Lino mostra un percorso di crescita nella capacità di riflettere all'interno del suo fogliario:

FOGLIARIO DI LINO, 4

D6.1 È una bimba che gioca al parco senza rompere i giochi: è rispettoso.

Nome della virtù: Rispetto

D6.2 Sono io che gioco a calcio in spiaggia senza aver paura di scottarmi con la sabbia.

Nome della virtù: Coraggio

D6.3 Ho fatto un regalo alla mia mamma.

Nome della virtù: Generosità

D6.4 Quando ho prestato il mio colore a Gaia.

Nome della virtù: Generoso

D6.5 Io con mio fratello che gioco senza fargli male.

Nome della virtù: Rispetto

D6.6 Io passo un po' di tempo con Michele quando me lo chiede perché lui vuole giocare con me e io sono più contento e anche lui è più felice.

[Nome della virtù non indicato]

Lino fin dal primo episodio raccontato (D6.1) evidenzia una chiara comprensione delle singole virtù, ed è in grado di riportarle nell'esperienza quotidiana. Nell'ultima foglia (D6.6) è rintracciabile un significativo incremento concettuale in tre direzioni: nella qualità della descrizione che risulta più dettagliata (α_1), nell'esplicitazione dell'argomentazione del gesto (α_3 : "perché lui vuole giocare con me") e nell'esplicitazione delle conseguenze che tale gesto porta (α_2 : "io sono più contento e anche lui è più felice"). È significativo sottolineare che per Lino un gesto virtuoso arricchisce da un punto di vista emotivo perché porta felicità sia per chi lo compie che per chi lo riceve. In quest'ultima foglia però il bambino, a differenza di quelle precedenti, non associa il fatto narrato ad una virtù. Tale scelta può essere interpretata come l'impossibilità alla riduzione di un episodio così ricco ad un'unica virtù.

Anche Sandro presenta una forte evoluzione concettuale che si manifesta, come una fioritura del pensiero, nel racconto riportato nell'ultima foglia:

FOGLIARIO DI SANDRO, 5

E1.1 Sono io che gioco al gioco dell'oca rispettando le regole.

Nome della virtù: Rispetto

E1.2 Samuele ha insegnato il gioco della dama a Mirko.

Nome della virtù: Generosità

E1.3 Ho fatto un regalo alla mia mamma.

Nome della virtù: Generosità

E1.4 Babbo che gioca a calcio e rispetta le regole.

Nome della virtù: Rispetto

E1.5 Ho fatto passare davanti nella fila Adelaide.

[Nome della virtù non indicato]

E1.6 Ho aiutato Mirko a mettere a posto i tappi del gioco dell'oca.

Nome della virtù: Generosità

E1.7 Oggi non ho fatto cose generose, però ieri, con [mia sorella] Serena che era da sola e mi è venuta a cercare, io sono stato con lei e gli ho insegnato delle cose tipo nascondino: così lei era contenta, e anche io, perché mi piace quando lei è contenta, lo capisco dalla faccia, è tipo così [mima un sorriso].

Nome della virtù Generosità

I primi sei episodi narrati sono semplici ma efficaci ed abbinati in modo chiaro alla virtù nominata. In E1.7 il racconto si arricchisce di particolari ($\alpha 1$), di argomentazioni ($\alpha 3$) e delle conseguenze del gesto virtuoso ($\alpha 2$). La virtù della generosità era già stata presentata da Sandro, per esempio in E1.3 (“ho fatto un regalo alla mia mamma”), ma senza offrire le motivazioni o il senso del gesto stesso. Nell’articolata descrizione finale (E1.7), invece, il bambino mostra consapevolezza della qualità del proprio gesto. L’analisi dell’esperienza assume una dimensione temporale. La riflessione sull’esperienza parte dall’analisi del presente per poi spostarsi al passato recente del giorno prima; questo sguardo temporale è funzionale a paragonare due modi diversi di stare nell’esperienza: uno senza azioni virtuose (“oggi non ho fatto cose generose”) e il secondo eticamente significativo (“però ieri... gli ho insegnato”). La concettualizzazione del proprio agire come qualcosa di virtuoso è posta in relazione anche con il sentire del destinatario: il fatto che la sorellina manifesti contentezza dimostra la giustezza dell’agire. Inoltre Sandro spiega da dove nasce la comprensione del sentire della sorellina.

Nel fogliario di Cinzia sono rintracciabili ulteriori evoluzioni concettuali:

FOGLIARIO DI CINZIA, 5

F3.1 Un giorno c’era il mio microfono che cantava, mamma mi ha detto: «Se non lo metti a posto lo butto nel pattume». Io ho detto di no ma poi l’ho messo a posto. Ho avuto rispetto di mamma.

Nome della virtù: Rispetto

F3.2 Io qui regalavo i fiori a tutti i miei genitori

Nome della virtù: Generosità

F3.3 Io volevo dire ai maschi una cosa...avevo paura... all’inizio però... poi mi sono fatta coraggio e ci sono andata vicino.

Nome della virtù: Coraggio

F3.4 Mio fratello Pier stava piangendo e io gli ho dato il mio microfono.

Nome della virtù: Generosità

F3.5 Mamma mi aveva accompagnato in palestra... avevo paura di fare un salto ma alla fine l’ho fatto.

Nome della virtù: Coraggio

F3.6 Ho regalato le caramelle alla scuola.

Nome della virtù: Generosità

F3.7 Ero io che mi avevi chiesto di fare una canzone e l’ho fatta

Nome della virtù: Rispetto

F3.8 C’era Giorgia con me a casa mia...lei voleva travestirsi ma io non volevo.. mamma mi ha spiegato e io ho lasciato che lei si travestisse.

Nome della virtù: Rispetto

F3.9 Io dovevo andare a prendere una cosa in camera mia ma avevo paura del buio...poi mi sono fatta coraggio e sono andata.

Nome della virtù: Coraggio

F3.10 La mia mamma aveva preparato i biscotti e io ne ho dato uno alla mia nonna.

Nome della virtù: Generosità

F3.11 Erika stava facendo male ad Ada... io non ho avuto il coraggio di aiutarla lì per lì... però dopo le ho chiesto scusa per non avere avuto il coraggio!

Nome della virtù: Grande rispetto

Cinzia mostra una capacità descrittiva molto dettagliata delle azioni virtuose riportate fin dall'inizio. Nella foglia F3.8 Cinzia evidenzia un aspetto importante in relazione a ciò che definisce virtuoso un gesto. Mentre nella foglia precedente viene descritta in modo semplice un'azione virtuosa ("Ero io che mi avevi chiesto di fare una canzone e l'ho fatta: Rispetto" F3.7), in F3.8 la stessa virtù del rispetto viene presentata come esito di un apprendimento. Possiamo ipotizzare che per Cinzia si diventa capaci di agire secondo virtù quando si comprende il significato della richiesta dell'altro. La bambina infatti rispetta il desiderio dell'amica dopo che la mamma le "ha spiegato". Nell'ultima foglia il pensiero si fa ancora più articolato: Cinzia descrive un'azione che ha visto accadere e poi descrive un atto interiore (ω): ciò indica lo sviluppo di una consapevolezza di sé. Dopo questa presa di coscienza Cinzia, accortasi di non aver agito per il bene, decide di confessare la propria mancanza all'amica, chiedendole scusa, agendo ora secondo virtù. La bambina sa identificare, all'interno del suor acconto, una serie di virtù e posture etiche: il coraggio, il coraggio di aiutare (ovvero nella sua declinazione altruistica – $\beta 4$), il chiedere scusa, il rispetto. Il nome che conferisce a questo gesto è "grande rispetto": proprio l'aggettivo 'grande' manifesta la consapevolezza che la bambina ha avuto di essere stata protagonista di un gesto dentro una realtà complessa che le ha chiesto di agire mettendo in gioco atteggiamenti e virtù differenti ($\beta 2$).

FOGLIARIO DI MARCELLA, 5

H9.1 Ho sistemato la mia camera.

[Nome della virtù non indicato]

H9.2 Faccio bene i lavori a scuola.

[Nome della virtù non indicato]

H9.3 Ero a casa di papà con Tizy, lui aveva paura del buio. Io gli ho detto di non avere paura e gli ho dato coraggio.

Nome della virtù: Coraggio

H9.4 Ho aiutato mamma a sistemare l'armadio per non farla stancare perché la rispetto. Poi abbiamo visto delle armi finte e ci siamo fatte degli scherzi a vicenda.

Nome della virtù: Rispetto

H9.5 Susanna era seduta sulla sedia della maestra. Io ho aiutato Dizma perché si era incastrata nella sedia.

Nome della virtù: Gentilezza, piacere, rispetto

- H9.6 Adrian era stato spinto dallo scivolo da Ermanno; io l'ho aiutato a rialzarsi.
 Nome della virtù: Rispetto
- H9.7 Ho visto un bambino che buttava a terra la carta. Io l'ho raccolta.
Nome della virtù: Rispetto dell'ambiente
- H9.8 Ho accompagnato Sara in ospedale perché aveva delle immaginazioni.
 [Nome della virtù non indicato]
- H9.9 Una signora ha fatto uscire il treno dai binari era una delinquente. Il giorno dopo è andata in prigione. È stato giusto perché deve riparare il danno che ha fatto.
 Nome della virtù: Giustizia
- H9.10 Ho disegnato che io ho aiutato una farfalla: stava volando poi è caduta col vento e io ero dispiaciuta perché volevo aiutarla, infatti piano piano l'ho aiutata.
Nome della virtù: Coraggio, perché a me mi fanno un po' paura le farfalle

Marcella inizia a nominare le virtù, insieme a una descrizione dettagliata del gesto, a partire dalla terza foglia ($\alpha 1$ e $\beta 1$: “coraggio”). In H9.4 la descrizione si arricchisce anche delle argomentazioni ($\alpha 3$) che muovono il gesto virtuoso (“per non farla stancare, perché la rispetto”). In H9.5 Marcella attribuisce al gesto narrato tre virtù: gentilezza, piacere e rispetto, mostrando da un lato la capacità di lettura complessa della situazione etica ($\beta 2$), ma anche, secondo la nostra interpretazione, una sorta di progressione verso una precisazione del pensiero che passa da un più generico “gentilezza” a un più focalizzato “rispetto”. In H9.9 Marcella ripresenta la definizione di giustizia proposta durante le attività di MelArete (“è stato giusto perché deve riparare il danno che ha fatto”, come proposto nel gioco sulla giustizia): tale definizione è applicata a un fatto visto o immaginato in modo autonomo dalla bambina ($\beta 4$). Nell'ultima foglia H9.10 Marcella presenta un'evoluzione nella concettualizzazione del coraggio: in H9.3 lo presentava nella sua versione di incoraggiare un altro che ha paura, mentre in H9.10 il coraggio è una virtù riportata a sé che le permette di compiere un gesto per il bene dell'altro ($\beta 3$). Nella stessa foglia Marcella descrive il flusso della propria vita emotiva (“ero dispiaciuta”) che la muove nel desiderio di compiere un gesto di aiuto nei confronti della farfalla.

Presentiamo ora il fogliario di Dalina:

FOGLIARIO DI DALINA, 5

- H5.1 Mamma stava dicendo di mettere i giochi a posto. Io ho detto: «Ok».
 Nome della virtù: Obbedienza
- H5.2 Un giorno ho litigato con Alfonso e poi ho chiesto scusa.
 [Nome della virtù non indicato]
- H5.3 Ci siamo incontrate andiamo a raccogliere fiori come due amiche vere.
 [Nome della virtù non indicato]

H5.4 Io e mamma abbiamo fatto sorridere papà che era triste.

[Nome della virtù non indicato]

H5.5 Alfonso era triste, io gli ho regalato un regalo poi lui mi ha regalato un anello. Lui è diventato felice.

Nome della virtù: Prendersi cura di qualcuno

H5.6 Mamma si sentiva triste e papà cercava di farla ridere. Poi io e papà gli abbiamo fatto gli auguri e i regali.

[Nome della virtù non indicato]

H5.7 Un giorno io e mamma stavamo al parco. Io ho trovato una bottiglia, l'ho raccolta e buttata nel secchio.

Nome della virtù: Rispetto della natura

H5.8 Io ho un gatto. Mi prendo cura di lui.

Nome della virtù: Rispetto

H5.9 Prima Anabela stava piangendo, poi le ho dato due caramelle di più degli altri per non farla più piangere. Sono stata giusta.

Nome della virtù: Giustizia

H5.10 Prima stavo giocando; avevo chiamato la mamma. Lei stava cucinando. Era caduto un cubo e si era rotto: lei ha fatto una faccia strana poi ha detto: «Adesso lo dobbiamo ricomprare»

Nome della virtù: Giustizia

In questo fogliario la nominazione delle virtù dei gesti narrati avviene in modo discontinuo. dopo la prima foglia associata alla virtù dell'obbedienza, le cinque foglie successive descrivono gesti virtuosi che non vengono però identificati con il nome di una virtù specifica. È a partire dalla foglia H5.7 che iniziano a essere nominate con precisione le virtù del rispetto e della giustizia, partendo da una rielaborazione personale del messaggio veicolato da un'attività del progetto MelArete (β 4: la versione di "rispetto della natura" riportata dalla bambina è infatti molto simile a quanto disegnato nella vignetta del gioco "I vasi del rispetto"). Il riferimento al messaggio specifico delle attività del progetto lo si ritrova anche in H5.9 dove la giustizia è definita come una forma del dare a ciascuno secondo il proprio bisogno (come accade nella storia Le provviste per l'inverno). In diversi episodi riportati (H5.4; H5.5; H5.6, H5.9) Dalina afferma che l'origine delle azioni virtuose risiede nella percezione empatica nei confronti del vissuto emotivo dell'altro: riconoscere il dolore dell'altro spinge Dalina a comportarsi in modo virtuoso, al fine di procurare all'altro bene e felicità. In H5.5 il gesto del dare un regalo a un bambino triste viene nominato come "prendersi cura di qualcuno": tale gesto viene presentato come mosso dalla capacità empatica della bambina (che nota la sua tristezza) e descritto nelle sue conseguenze (α 2: "lui è diventato felice"); inoltre si mette in evidenza come il gesto virtuoso abbia prodotto un gesto di riconoscenza, in una cura reciproca. Della cura Dalina parla anche in H5.8: il gesto viene descritto come prendersi cura e nominato come virtù del rispetto; in questo caso la bambina sembra suggerire che cura e rispetto siano strettamente legati.

CAP. 10

LE PRATICHE DISCORSIVE DI MELARETE

Ciò che è essenziale è che il pensare insieme non si risolva in mera chiacchiera o scambio di opinioni, o strumento utile per sopraffare l'interlocutore, ma sia un costruire mondi con le parole (un dire edificante, costruttivo, perché capace di disegnare nuovi vocabolari per interpretare l'esperienza, nuovi sguardi inediti sul mondo). Mortari, 2002

Il progetto MelArete ha cercato di sviluppare laboratori di dialogo in cui riconoscere un ruolo centrale al confronto intersoggettivo e dove promuovere un'educazione al pensiero intesa non solo come possibilità di dire ciò che si pensa dandone anche le ragioni, ma come spazio in cui mettere in discussione ogni opinione irriflessa e ogni criterio di giudizio lasciato senza esame.

All'interno del progetto il linguaggio usato dal ricercatore e dalle insegnanti nel facilitare le conversazioni svolge quindi un ruolo determinante e risulta importante rilevare le sue caratteristiche per ricercare quella "forma di attenzione al dire dell'altro che è condizione al crearsi di un clima dialogico" (Mortari, 2002).

10.1 Le conversazioni socratiche

Le conversazioni di MelArete si ispirano al metodo socratico identificabile in una pratica del pensare caratterizzata dalle seguenti mosse: un elevato livello di interrogazione delle idee, una pressante problematizzazione critica delle idee emergenti e un andamento della conversazione di tipo cooperativo (il pensare per Socrate è una pratica che avviene tra amici, dove si ragiona insieme per trovare un accordo). Ciò che qualifica la relazione magistrale nella forma socratica dell'incitare gli altri a pensare da sé risiede quindi nell'intenzione di far acquisire la pratica del "come pensare" e non del "cosa si deve pensare" e nel mettere in comune idee che stimolano il pensiero. Nel magistero socratico, così come è reso nei dialoghi platonici, l'educatore non è colui che sa, ma colui che pone questioni considerevoli e attraverso mosse conversazionali attente allo stato cognitivo dell'interlocutore provoca in lui continue evoluzioni concettuali e paradigmatiche. L'arte maieutica consiste nel guidare l'interlocutore a prendere le distanze dalle proprie convinzioni, a trarsi fuori dall'arroccamento in quelle certezze congelate che sciolgono dall'obbligo di pensare.

Tra le responsabilità del facilitatore c'è quella di alimentare la capacità decongelante del pensare e di alimentare il desiderio di ulteriorità, cioè di oltrepassare i vocabolari in uso arrischiando un dire non contemporaneo.
Mortari, 2002

Ciò che rimane alla fine del processo di apprendimento è il possedere da parte dell'allievo non una teoria ben definita, ma la matrice di un possibile percorso dialettico del pensiero, una matrice attivabile in altri contesti. Nel testo "A scuola di libertà" Luigina Mortari (2008) descrive le condizioni per lo sviluppo di un dialogo socratico autentico: dare fiducia (condizione essenziale perché l'altro che viene interpellato arrischi il libero movimento del pensiero), riconoscere la difficoltà della domanda (utilizzando anche pause meta-riflessive dove il facilitatore interrompe il dialogo per evidenziare la qualità dei pensieri o anche per fare autocritica), ascoltare (dare attenzione intensiva e continuata), creare un ambiente cooperativo-amicale dove si coltiva rispetto e cura del pensiero dell'altro essenziale per sostenere la fatica del pensare radicale.

Nella conduzione delle conversazioni realizzate all'interno del progetto MelArete il ricercatore agisce quindi da facilitatore: la sua azione si ispira al metodo maieutico e ha come obiettivo quello di accompagnare i bambini a esprimere i loro pensieri, a chiarirli e ad approfondirli.

La presenza dell'adulto si rivela perciò fondamentale nell'aiutare i bambini a gestire il confronto e nello stimolare i rispettivi punti di vista facendo emergere la parte nascosta del pensiero di ciascuno.

La possibilità che in una comunità di discorso si affermi questo modo di concepire il pensare-insieme è in stretta connessione con la presenza di un educatore che individua fra i suoi compiti essenziali non tanto quello di fornire risposte già confezionate ma quello di alimentare il dialogo disseminando "buone domande" (Mortari, 2002).

Si è trattato per i ricercatori, quindi, di cercare di adottare modalità interattive che riducono il ruolo di controllo e conduzione per riposizionarlo come facilitatore dei processi di pensiero.

Dato che lo scopo di questa parte della ricerca consiste nel descrivere attraverso quali pratiche discorsive il pensare socraticamente inteso prende forma nei differenti contesti conversazionali del progetto MelArete risulta necessario ricordare gli indicatori che qualificano la pratica del pensare-insieme di natura socratica.

Tali indicatori sono stati definiti in una precedente ricerca da Mortari (2002), estrapolati dalle metafore che Socrate stesso usa per qualificare la sua pratica discorsiva: il pensare che si dispiega nella forma di un interrogare incessante (la figura del tafano) che porta alla luce pensieri irriflessi tacitamente depositati nella mente; si manifesta anche in quelle mosse conversazionali che indicano l'intenzione di contagiare gli altri delle proprie perplessità, sollevando dubbi che spingono gli interlocutori ad arrestare il flusso dei pensieri (figura della torpedine) per lasciarsi coinvolgere in una disamina approfondita; inoltre esso è come il vento che ha la forza di scompigliare l'ordine dato frantumando certezze e seminando incertezze.

Le pratiche discorsive socratiche riguardano quindi quel tipo di pensiero che interroga incessantemente, suscita perplessità, decongela e frantuma convinzioni cristallizzate.

Ma attraverso quali pratiche discorsive il metodo socratico ha preso forma nelle conversazioni realizzate? Per rispondere a questa domanda le conversazioni raccolte, audioregistrate e trascritte, sono state analizzate nel loro sviluppo formale attraverso due fasi successive: una fase descrittiva e una narrativa (descritte nella loro tecnicità nel capitolo 5.2).

Questa operazione, oltre che per la comprensione cui è finalizzata la ricerca, è particolarmente utile anche in ottica formativa, in quanto restituisce ai partecipanti e ai futuri utilizzatori del progetto MelArete, alcune indicazioni e attenzioni da tenere per promuovere una buona conversazione tra i bambini e al tempo stesso controllare modalità che non promuovono l'espressione libera e autentica del pensiero.

I risultati

I dati raccolti sono rappresentati dalle conversazioni socratiche realizzate all'interno di 6 scuole dell'infanzia del Nord e del Centro Italia. Le conversazioni sono state condotte con gruppi ridotti di bambini di 4 e 5 anni. In totale sono stati coinvolti 116 bambini. Le conversazioni sono state condotte da due ricercatori dell'Università di Verona (una dottoranda e un'assegnista di ricerca) e da 4 insegnanti.

Tutte le conversazioni realizzate sono state audioregistrate e trascritte.

L'analisi descrittiva e narrativa del materiale raccolto ha permesso di identificare la mappatura degli atti discorsivi e gli stili di conduzione delle conversazioni.

LA MAPPATURA DEGLI ATTI DISCORSI

Il risultato della prima fase di analisi descrittiva del materiale consiste nella mappatura degli atti discorsivi raccolti nell'ambito delle conversazioni socratiche realizzate.

In seguito a un periodo di lettura e familiarizzazione con tutto il materiale conversazionale si è quindi proceduto alla codifica delle pratiche discorsive basandosi su coding strutturati in precedenti ricerche (Mortari, 2002, 2009).

Tale processo (descritto nei dettagli nel capitolo 5.2) ha portato all'elaborazione di un nuovo coding che è stato successivamente applicato su 34 conversazioni.

Di seguito il coding system finale.

CODING ANALISI ATTI DISCORSI MELARETE INFANZIA			
CATEGORIE	ETICHETTE		
		Ricercatore/docente	Bambino
ATTI ASSERTIVI	Dichiara accordo (a)	*	*
	Dichiara disaccordo (a1)	*	*
	Dichiara di sapere (a2)		*
	Dichiara di non sapere (a3)	*	*
	Ribadisce (a4)		*
ATTI INFORMATIVI	Chiede informazioni (i)	*	*
	Fornisce informazioni (i1)	*	*
	Chiede di narrare (i2)	*	
	Narra (i3)		*
	Chiede conferma (i4)	*	
	Conferma o disconferma (i5)		*
ATTI REGOLATIVI	Regola l'interazione (r)	*	*
	Regola il comportamento (r1)	*	
	Richiama l'attenzione (r2)	*	
	Pone domande prefiguranti (r3)	*	
	Suggerisce posture cognitive (r4)	*	
	Sposta l'attenzione (r5)		*
	Mostra segni di stanchezza (r6)		*

CODING ANALISI ATTI DISCORSIVI MELARETE INFANZIA			
CATEGORIE	ETICHETTE		
		Ricercatore/docente	Bambino
ATTI VALUTATIVI	Formula un giudizio (v)	*	*
ATTI DI SVILUPPO	Richiama conoscenze (s)	*	*
	Richiama esperienze (s1)	*	*
	Fornisce ragioni (s2)	*	*
	Completa il proprio discorso (s3)	*	*
	Chiede di concettualizzare o interpretare (s4; s5)	*	
	Fornisce interpretazione (s6)	*	*
	Chiede di immaginare (s7)	*	
	Incoraggia ad assumere il punto di vista dell'altro (s8)	*	
	Sviluppa immaginazioni e si mette dal punto di vista dell'altro (s9)		*
	Chiede di esemplificare (s10)	*	
	Esemplifica (s11)		*
	Chiede di formulare un giudizio (s12)	*	
	Ripete la domanda (s13)	*	
	Riformula la domanda (s14)	*	
ATTI CO-COSTRUTTI VI	Corregge (c)	*	*
	Suggerisce (c1)	*	*
	Rispecchia (c2)	*	*
	Completa discorso altrui (c3)	*	*
	Interpella l'altro (c4)	*	*
	Interpella il gruppo (c5)	*	
	Chiede accordo (c6)	*	
	Riformula con altre parole (c7)	*	

CODING ANALISI ATTI DISCORSIVI MELARETE INFANZIA			
CATEGORI	ETICHETTE		
E		Ricercator e/docente	Bambino
	Invita a proseguire (c8)	*	
	Aggiunge (c9)		*
	Estende (c10)		*
	Modifica il suo punto di vista (c11)		*
ATTI	Chiede di argomentare (p)	*	*
PROBLEMA	Solleva un problema (p1)	*	*
TIZZANTI	Mette in questione (p2)	*	
ATTI	Esplicita atti cognitivi (m)	*	*
METARIFLE	Riformula il pensiero dell'altro/ degli altri (m1)	*	
SSIVI	Riflette sulla qualità della conversazione (m2)	*	
ATTI	Incoraggia (e)	*	
RELAZION	Concede tempo (e1)	*	
ALI	Ringrazia (e2)	*	

All'interno del coding ogni mossa conversazionale (elencate nella seconda colonna) è identificata con un'etichetta estesa, un corrispondente codice alfabetico indicato tra parentesi e un colore che identifica l'appartenenza a una data categoria. In base a un criterio di comunanza semantica le etichette sono raggruppate in categorie (riportate nella prima colonna) che identificano specifiche tipologie di atti discorsivi accomunati dalla medesima intenzione comunicativa.

Nelle ultime due colonne ogni mossa conversazionale viene ricondotta in modo specifico ai partecipanti alla conversazione che l'hanno agita: il facilitatore, i bambini, o entrambi.

Le categorie individuate al termine del processo di analisi sono risultate le seguenti:

Atti assertivi: svolgono la funzione di dichiarare la propria posizione rispetto ai punti di vista espressi nel gruppo. All'interno di tali atti vi sono le dichiarazioni d'accordo, di

disaccordo, la riaffermazione di una idea precedentemente espressa (ribadisce), e la dichiarazione di un proprio sapere o non sapere circa l'argomento oggetto del confronto.

Atti informativi: svolgono la funzione di portare elementi informativi nel contesto indirizzati alla corretta comprensione dei pensieri espressi. Ci sono mosse di richiesta delle informazioni (chiedere informazioni) e mosse che forniscono elementi richiesti (fornire informazioni). All'interno di tale categoria si trovano anche atti narrativi e richieste di conferma o disconferma.

Atti regolativi: si tratta di mosse conversazionali che svolgono la funzione di regolare l'interazione e il flusso del discorso. All'interno di tale categoria sono distinguibili atti che assegnano i turni di parola e richiamano l'attenzione sul tema oggetto della conversazione e atti che mostrano segni di stanchezza e spostano l'attenzione dal tema. In questa categoria vengono annoverati anche tutti quegli atti con i quali si cerca di orientare i pensieri del gruppo verso una precisa direzione (es. frasi interrotte, domande prefiguranti).

Atti valutativi: sono atti attraverso i quali si esprime un giudizio sulle persone o sulle idee espresse.

Atti di sviluppo: sono le mosse conversazionali che introducono domande o concetti che aprono il pensiero arricchendo con elementi di novità il discorso di gruppo. All'interno di questa categoria ritroviamo le domande aperte che chiedono di definire un concetto, di formulare un giudizio, di formulare un'ipotesi, di offrire un'interpretazione, e di immedesimarsi in un punto di vista differente. Tali domande possono essere ripetute e riformulate con parole diverse. All'interno di tale categoria compaiono i contributi di pensiero che i partecipanti al gruppo possono esprimere: l'interpretazione dei concetti proposti anche attraverso elementi narrativi, l'approfondimento delle ragioni di quanto sostenuto in precedenza, il richiamo a conoscenze o esperienze passate, l'aggiunta di nuovi elementi al proprio discorso e l'offerta di esempi.

Atti co-costruttivi: sono tutte quelle pratiche discorsive che pongono l'elemento della relazionalità come aspetto centrale. Completando il discorso di un altro membro del gruppo, interpellando l'altro o il gruppo, chiedendo l'accordo, rispecchiando e riformulando quanto detto da un altro, sviluppando idee precedentemente espresse, e correggendo, ognuno contribuisce alla costruzione di un laboratorio del pensare che eccede la somma delle individualità presenti o dei singoli pensieri.

Atti problematizzanti: sono quelle mosse conversazionali che ispirandosi all'arte maieutica, aprono il discorso verso ipotesi e scenari nuovi. Chiedendo di argomentare, sollevando problemi, e mettendo in questione i pensieri espressi i bambini vengono sollecitati ad approfondire i pensieri andando oltre il già acquisito.

Atti metariflessivi: sono atti attraverso i quali si riflette sui pensieri espressi, portandoli a sintesi (riformula il pensiero dell'altro), esplicitando gli atti cognitivi (comunicando un proprio apprendimento) o riflettendo sull'andamento stesso della discussione.

Atti relazionali: sono quelle mosse che riconoscono il valore dell'altro e creano un contesto in cui il dire di ciascuno è riconosciuto come prezioso, unico e insostituibile ma libero (non obbligato). Quando cioè chi parla è mosso non dall'intenzione di confutare l'altro e metterlo in scacco, ma dal desiderio di mettere in comune materia per pensare e dalla gratitudine per i pensieri espressi. All'interno di tale categoria sono distinguibili atti che incoraggiano a partecipare, concedono tempo nell'espressione del proprio punto di vista, e che ringraziano per l'opinione espressa.

Applicando il coding system a 34 testi conversazionali si ottiene un'analisi del materiale che permette di vedere con quale frequenza e secondo quale distribuzione fra i parlanti si presentano le varie tipologie di atti discorsivi. Per ogni conversazione analizzata è stato conteggiato il numero totale di turni di parola dell'adulto e dei bambini.

Le diverse manifestazioni comunicative sono quindi state conteggiate per condurre alcune prime riflessioni di carattere generale.

Per quanto riguarda la distribuzione dei turni di parola nelle 34 conversazioni analizzate, composte da 5228 turni in totale, l'adulto ha preso parola 2331 volte mentre

i bambini 2906. Si è trattato quindi di luoghi di “pensiero” in cui la maggior parte del tempo è stato impiegato ad ascoltare e raccogliere “le parole” dei bambini in controtendenza rispetto a quello che avviene “normalmente” in una giornata scolastica. Da notare infatti è la divergenza della distribuzione ottenuta rispetto a dati analoghi raccolti da Pontecorvo esaminando i quotidiani scambi conversazionali tra bambini ed insegnante: l’insegnante parlava per il 70% del tempo con poche e rituali interazioni con i bambini (Pontecorvo et al., 2004).

Anche la bassa percentuale rilevata di etichette che indicano il disimpegno dei bambini nella conversazione (es. mostra segni di stanchezza, sposta attenzione) rappresenta un indicatore del livello di partecipazione attiva e di coinvolgimento cognitivo dei bambini ai contesti conversazionali proposti.

Da un’analisi della distribuzione delle diverse mosse conversazionali tra i differenti partecipanti, adulti e bambini, emergono inoltre le seguenti ulteriori considerazioni:

-Rispetto ai 55 atti identificati, agli adulti ne sono associati 43 (di cui 23 non condivisi), mentre ai bambini 30 (di cui 11 non condivisi). Agli adulti sono quindi associate un numero più ampio di tipologie di atti all’interno dei quali la maggior parte sono loro esclusivi. In particolare, la categoria “atti relazionali”, che riguarda tutte quelle mosse tese ad incoraggiare la partecipazione e a ringraziare per i contributi di pensiero espressi riguarda solo gli adulti. Probabilmente questa tipologia di atti è propriamente collegata al ruolo dell’adulto in quanto facilitatore e promotore del dialogo. Le altre due categorie che vedono la preminenza di atti comunicativi da parte degli adulti sono la categoria “atti di sviluppo” e la categoria “atti regolativi”. All’interno degli atti di sviluppo tutti gli atti che esprimono delle domande sono effettuati solo dagli adulti. Sempre gli adulti mettono in campo la maggior parte delle azioni comunicative indirizzate alla regolazione della conversazione (in particolare attraverso il richiamo dell’attenzione, la regolazione del comportamento e l’assegnazione del turno di parola).

Ai fini di un futuro possibile utilizzo in senso formativo da parte dei pratici della mappatura realizzata viene elaborata anche una versione estesa-ragionata del coding dove viene introdotta la descrizione delle diverse mosse rintracciate con alcune esemplificazioni.

Atti discorsivi				
CATEGORIE	ETICHETTE	Ricer cator e/do cente	Ba m bi no	EXCERPT
ATTI ASSERTI VI	Dichiara accordo Mostra assenso rispetto ad una posizione precedentemente espressa	*	*	“è vero”, “sì, hai proprio ragione”, “anche io”
	Dichiara disaccordo Mostra dissenso rispetto ad una posizione precedentemente espressa	*	*	B/o 1: “sì, ha fatto bene” B/o 2: “no, ha fatto male”
	Dichiara di sapere		*	“io lo so già”
	Dichiara di non sapere	*	*	“non lo so”, “non ho idee”
	Ribadisce Riafferma una sua idea precedentemente espressa		*	“Io, io non ho paura del temporale, non ho paura dei fantasmi...” “Io non ho paura del buio, dei temporali, dei fantasmi, dei mostri”
ATTI INFORM ATIVI	Chiede informazioni Domande chiuse volte alla corretta comprensione dei pensieri espressi dai bambini o altre informazioni precise. Comprendono anche richieste di ripetizione o espressioni che intendono verificare di aver compreso.	*	*	“di chi stai parlando?”; “che cos’è il Klipo?” “come ti chiami?”; “non ho capito, hai un cane o un gatto?” “Vi è piaciuta la storia?”; “chi?”; “cosa?”; “eh?”

Atti discorsivi				
CATEGORIE	ETICHETTE	Ricer cator e/do cente	Ba m bi no	EXCERPT
	Fornisce informazioni	*	*	“Io mi chiamo Mirko”
	Chiede di narrare Richieste attraverso le quali i bambini vengono invitati a narrare aspetti della storia appena ascoltata	*		“Che cosa è successo in questa storia? Che cosa ha fatto Teeteto?”
	Narra Descrive parti della storia	*	*	“Lo scoiattolo ha urlato e l’asino è scappato”
	Chiede conferma	*		“avete detto così vero?” “ho capito bene?”
	Conferma o disconferma		*	“vero”
ATTI REGOLA TIVI	Regola l’interazione Interventi volti a regolare, dare un ordine all’interazione	*	*	“uno alla volta alzate la mano e rispondete” “dimmi pure”; “ora tocca a Miriam”; “ora tocca a me”
	Regola il comportamento Interventi indirizzati a modificare un comportamento	*		“Luca stai seduto” ; “Fate silenzio”
	Richiama l’attenzione Riporta l’attenzione sul tema della conversazione, e richiede un clima di ascolto e concentrazione.	*		“Ascoltate bene la domanda che vi sto per fare”; “avete sentito quello che ha detto Alice?”

Atti discorsivi				
CATEGORIE	ETICHETTE	Ricer cator e/do cente	Ba m bi no	EXCERPT
	<p>Pone domande prefiguranti</p> <p>Domande che indirizzano le risposte come ad esempio le domande-contrario, le frasi interrotte, le domande imbeccata.</p> <p>Si tratta di domande poste per ottenere risposte predefinite.</p> <p>Interventi con il quale si cerca di controllare i pensieri del gruppo verso una precisa direzione.</p>	*		<p>“Quindi cura vuol dire solo curare?”; “Ci siamo presi cura delle piantine dando loro da be-“; “E una storia dove si piange è una storia bella?”</p>
	<p>Suggerisce posture cognitive</p> <p>Indica buone modalità di pensiero</p> <p>a) all’indicativo</p> <p>b) al congiuntivo</p>	*		<p>“ognuno deve pensare con la propria testa”; “non c’è la risposta corretta, ognuno può esprimere il proprio pensiero”</p> <p>“perché voi sapete che io faccio le domande per riflettere”</p>
	<p>Sposta l’attenzione</p> <p>vengono introdotti pensieri non focalizzati sul tema.</p>		*	<p>“Teri mi è caduto un dente”</p>
	<p>Mostra segni di stanchezza</p> <p>Sono interventi che chiedono di terminare la conversazione</p>		*	<p>“Possiamo andare in sezione?”; “Abbiamo finito?”; “Ho fame!”</p>
ATTI VALUTATIVI	<p>Formula un giudizio rispetto all’altro o alle sue idee</p>	*	*	<p>“Bellissimo quello che hai detto”</p> <p>“Siete stati proprio bravi oggi”</p>

Atti discorsivi				
CATEGORIE	ETICHETTE	Ricer cator e/do cente	Ba m bi no	EXCERPT
				“strillare è male” “mi piace...”
ATTI DI SVILUPPO	Richiama conoscenze Integra la discussione con richiami a conoscenze	*	*	“ricordate quando l’anno scorso ci siamo presi cura delle piantine dell’orto?”; “vi ricordate come finisce la storia?”;
	Richiama esperienze Integra la discussione con richiami a esperienze pregresse	*	*	“tanto tempo fa la mia nonna aveva male al pancino”
	Fornisce ragioni Approfondisce l’idea esposta precedentemente, espone le ragioni	*	*	b/o 1 “se ero lo scoiattolo lo salvavo” Insegnante “Perché lo salvavi?” b/o 1 “perché è una cosa da amici”
	Completa il proprio discorso aggiungendo elementi	*	*	“quando vuoi bene a una persona”... “quando vuoi bene a una persona e dopo ritorni allora sono felici”
	Chiede di concettualizzare Pone una domanda eidetica- chiede di concettualizzare, di dare un significato a termini utilizzati Chiede di attribuire un nome ad un gesto	*		“che cosa vi fa venire in mente la parola bene? “Che cos’è il coraggio?” “secondo voi com’è stato lo scoiattolo?” “come potremmo chiamare il gesto della lontra?”

Atti discorsivi				
CATEGORIE	ETICHETTE	Ricer cator e/do cente	Ba m bi no	EXCERPT
	Fornisce interpretazione Porta un proprio contributo di pensiero, definendo un concetto anche attraverso elementi narrativi o provando a dare un nome al gesto del protagonista della storia.	*	*	“il coraggio è non avere paura” “quando sono andato in camera al buio sono stato coraggioso” “Io penso che lo scoiattolo sia stato coraggioso”
	Chiede di immaginare Viene stimolato il pensiero ipotetico (cosa potrebbe succedere se...?). viene richiesto di fare previsioni.	*		“ma secondo voi che cosa avrà scritto su quei bigliettini Puc?”; “che cosa sarebbe successo se lo scoiattolo non avesse aiutato l’asino?”
	Incoraggia ad assumere il punto di vista dell’altro Suggerisce l’immedesimazione nei pensieri e nelle azioni dei protagonisti della storia	*		“Se tu fossi Teeteto che cosa penseresti, e che cosa avresti fatto? tu saresti sceso dall’albero o saresti rimasto lì?”
	Sviluppa immaginazioni e si mette dal punto di vista dell’altro		*	“Forse ha scritto “carezze” e “baci”; “se io sono lo scoiattolo lo salverei”
	Chiede di esemplificare Chiede di operationalizzare il concetto utilizzato	*		“cosa fai per curare le altre persone?” “cosa abbiamo fatto per curare l’orto?”

Atti discorsivi				
CATEGORIE	ETICHETTE	Ricer cator e/do cente	Ba m bi no	EXCERPT
	Esemplifica Approfondisce il proprio pensiero facendo degli esempi		*	“per prendermi cura del mio cane gli do da mangiare, gli do le carezze...”
	<i>Chiede di formulare un giudizio</i> Atti attraverso i quali viene richiesto di assegnare un valore positivo o negativo ad un preciso aspetto di cui si sta parlando	*		“Strillare è un bene o un male?”
	Ripete la domanda rilancia la questione posta, ripete la domanda	*		
	Riformula la domanda riformula la questione posta in altri termini Ripresenta la stessa domanda diversamente articolata per renderla più comprensibile o più efficace ai fini della conversazione (o più vicina all’esperienza dei bambini)	*		Es. prima domanda “che cosa ti è piaciuto?”; domanda successiva “che cosa ti ha colpito?” Es. prima domanda “che cosa ti viene in mente con la parola bene?”; domanda successiva “che cosa vi fa stare bene?”
ATTI CO- COSTRU TTIVI	Corregge Corregge un intervento precedente	*	*	“io avevo detto solo fichi”
	Suggerisce	*	*	B/o 1 “gli voleva dare da mangiare a...”

Atti discorsivi				
CATEGORIE	ETICHETTE	Ricer cator e/do cente	Ba m bi no	EXCERPT
	Interviene nel discorso di un altro proponendo il termine adeguato			Ricercatore "Santippe" B/o 1 "gli voleva dare da mangiare a Santippe.."
	Interpella l'altro Sollecita l'intervento di un partecipante	*	*	"tu cosa ne pensi?"; "tu vuoi dire qualcosa Simone?"; "Alice vorrei sentire il tuo pensiero..."
	Interpella il gruppo Chiede l'opinione del gruppo	*		"Voi cosa ne pensate?"; "Qualcuno di voi ha mai sentito questa parola?"; "e secondo voi?"
	Rispecchia Viene ripetuta l'idea espressa da un interlocutore precedente con le medesime parole (come segno di ascolto attivo, per comunicare la ricezione del pensiero espresso, a scopo di controllo per accertarsi di aver capito bene, come invito ad approfondire il pensiero e come modalità per focalizzare l'attenzione del gruppo su quanto espresso da ciascun membro). Ci sono diverse forme di rispecchiamento: rispecchiamento ad eco	*	*	B/o 1: "Gli hanno detto che non poteva mangiare..e però l'altro amico gli ha permesso di mangiare, è stato molto gentile". Insegnante: "Secondo te, Lachete è stato gentile. Vorrei sentire l'Arianna che non ha detto ancora niente". B/o 2: "Sì,,perchè voleva dare da mangiare all'anatra...ma la mucca e lo scoiattolo hanno detto una cosa brutta". Insegnante: "Secondo te hanno detto una cosa brutta?" B/o 2: "Che ...che la lontra non doveva dare da mangiare all'anatra..."

Atti discorsivi				
CATEGORIE	ETICHETTE	Ricer cator e/do cente	Ba m bi no	EXCERPT
	(vengono ripetute le ultime parole),e rispecchiamenti sotto forma di domanda come invito a continuare			
	Chiede accordo Interpella l'opinione del gruppo su quanto si va affermando	*		“Siete d'accordo?” “anche voi pensate così?”
	Riformula con altre parole interpretazione precedente Ripete con altre parole pensiero espresso in precedenza. Ripropone enunciato in forma più articolata. Espande.	*	*	ricercatore “che cosa significa la parola bene?” B/o “non farsi male” insegnante “che significa comportarsi bene” “Volevi dire che...”
	Invita a proseguire Sollecita ad andare avanti	*		“e poi..” “quindi”
	Completa discorso altrui	*	*	B/o 1 “Li prenderei...” B/o 2 “...con una rete”
	Aggiunge Aggiunge elementi al pensiero precedentemente espresso da altri		*	B/o 1 “io tiro le orecchie ai cinghiali cattivi” B/o 2 “io gli tiro dei calci”
	Estende Estende la suggestione proposta da interventi precedenti		*	Es. 1 B/o 1 “ci prendiamo cura del cane” B/o 2 “anche del gatto”

Atti discorsivi				
CATEGORIE	ETICHETTE	Ricer cator e/do cente	Ba m bi no	EXCERPT
	(pensiero orizzontale dei bambini)			B/o 2 “anche della pianta” Es. 2 B/o 1 “il bene mi fa venire in mente che il babbo e la mamma mi vogliono bene... “ B/o 2 “il bene mi fa venire in mente la nonna che mi vuole tanto bene e mi accarezza”
	Modifica il suo punto di vista Modifica espressione precedente		*	B/a “Poi il cigno gli ha detto” R “Il merlo” B/a “Il merlo gli ha detto, ma è così...”
ATTI PROBLE MATIZZ ANTI	Chiede di argomentare Chiede di dare le ragioni di quanto precedentemente affermato	*	*	“perché?” “Spiegami” “come fai a sapere questo?” “come mai ti è piaciuto”
	Solleva un problema Apre delle questioni	*	*	“ma litigare è sempre sbagliato?” “ “si può avere paura ed essere coraggiosi?” “ma la parola bene la dite soltanto a casa o anche a scuola?”
	Mette in questione	*		“ma sei proprio sicuro che...”;

Atti discorsivi				
CATEGORIE	ETICHETTE	Ricer cator e/do cente	Ba m bi no	EXCERPT
	mette in crisi i pensieri espressi, sollevando dei dubbi			“è bene questo che stai dicendo?”; “ma è piccolo lo scoiattolo, ce l'avrebbe fatta uno scoiattolo a tirare giù un albero?”
ATTI METARI FLESSIVI	Riformula il pensiero dell'altro/ degli altri Ripresa delle risposte e del pensiero espresso dal gruppo	*	*	“mi sembra di aver capito che per voi i cinghiali sono stati cattivi”
	Esplicita atti cognitivi Esplicita un proprio apprendimento Esplicita apprendimenti conquistati	*		“adesso so cosa significa (sott. la parola cura)” “oggi abbiamo appreso che il rispetto non significa solo rispettare le regole”
	Riflette sulla qualità della conversazione Commenta la qualità del dialogo realizzato	*		“Che bella riflessione oggi. Sono molto contento. Se ci fosse qua il gufo Socrate direbbe: (imitando una voce anziana) Bambini, siete proprio saggi. Direbbe così perché oggi abbiamo riflettuto su una storia che ci ha parlato ancora delle virtù”. “È stato impegnativo oggi, vero?”

Atti discorsivi				
CATEGORIE	ETICHETTE	Ricer cator e/do cente	Ba m bi no	EXCERPT
ATTI RELAZI ONALI	Incoraggia Interventi tesi a coinvolgere i partecipanti sostenendo l'espressione di ciascun punto di vista, valorizzando le idee espresse e riconoscendo la difficoltà del compito.	*		“Mi fa piacere se mi dici delle cose”, “Prova a dirlo”, “lo so che è una domanda difficile”,
	Concede tempo Lascia tempo per rispondere senza affrettare le risposte.	*		“pensaci un po’”; “me lo puoi dire dopo se ti viene in mente”
	Ringrazia	*		“grazie”

L'IDENTITÀ FORMALE DELLE CONVERSAZIONI: GLI STILI DI CONDUZIONE

Un ulteriore aspetto che interessa indagare attraverso l'analisi delle pratiche discorsive attuate all'interno del progetto MelArete riguarda la relazione tra gli stili di conduzione delle conversazioni messi in campo dai differenti facilitatori e le tipologie di mosse conversazionali agite dai bambini.

In particolare, quando uno stile di conduzione, ispirato al metodo socratico, si caratterizza come problematizzante, cosa succede nel dialogo, quale tipo di movimento del pensiero viene promosso?

Pur essendo tutte le conversazioni analizzate ispirate al metodo socratico non tutte si sono caratterizzate come problematizzanti perché i facilitatori, essendo diversi, hanno messo in campo stili di conduzione differenti.

In seguito all'applicazione del coding elaborato al termine della fase descrittiva è stato possibile individuare differenti stili caratterizzati da diversi atti dominanti.

Rispetto agli atti comunicativi maggiormente caratterizzanti le mosse degli adulti vengono identificati in particolare tre stili principali:

- Stile regolatorio: viene effettuata la raccolta delle opinioni di tutti, l'attenzione è centrata sulla gestione dei turni di parola più che sull'approfondimento dei contenuti espressi;
- Stile problematizzante: modalità caratterizzata dalla capacità di arrestare il flusso dei pensieri per andare in profondità;
- Stile cooperativo: viene utilizzata la mossa del rispecchiamento come atto predominante, l'attenzione è centrata sulla condivisione dei pensieri espressi.

Vengono quindi effettuate le analisi narrative di 6 conversazioni che rispecchiano i diversi stili.

Di seguito si presenta l'analisi narrativa di due conversazioni dove lo stile di conduzione è caratterizzato dal metodo maieutico improntato alla problematizzazione delle opinioni espresse.

Conversazione sul coraggio dopo il racconto "Il prato erboso".

Presenti 7 bambini di 5 anni.

Facilitatrice: ricercatrice università (dottoranda).

Nello sviluppo della seguente conversazione²⁴ sono distinguibili diverse fasi:

-fase descrittiva-riepilogativa della storia (turni 1-17);

-fase di sviluppo della conversazione (turni 18-35);

-fase di problematizzazione e approfondimento di un concetto espresso (turni 36-58);

-fase di successivo sviluppo della conversazione (turni 58-84) e sintesi finale (turni 84-97).

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
1.	R.	allora bimbi ...	(c5) interpella il gruppo									La ricercatrice apre la conversazione

²⁴ Nelle trascrizioni *r.* sta per ricercatore, *i.* sta per insegnante, BB sta per bambini

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
		ma cosa ha fatto Teeteto?	(i2) Fornisce informazioni									<i>chiedendo al gruppo di descrivere il gesto del protagonista della storia appena narrata</i>
2.	(silenzio)	(silenzio)										
3.	R.	cos'è successo in questa storia Paolo?	(i2) Fornisce informazioni									<i>Non ricevendo risposta dal gruppo la ricercatrice sceglie di interpellare singolarmente i bambini</i>
			(c4) Interpella l'altro									
4.	Paolo.	Che...i cinghiali volevano dare fastidio all'asino,			(i3) Narra							<i>P. narra l'intera storia appena ascoltata senza focalizzarsi sul gesto del</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
		pe..però Teeteto l'ha visto dall'albero e loro volevano mangiare Teeteto e lui è salito sull'albero e allora il cinghiale ha detto “andiamo dall'asino!!” però l'asino era già scappato e i cinghiali										<i>protagonista così come richiesto dalla ricercatrice</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
		continuavano a cercare, cercare, cercare. E dopo l'asino Alcibiade è andato a cercare le noccioline e del cardo.										
5.	R.	quindi ha fatto una cosa molto bella secondo voi Teeteto?	(r3) Pone domande prefiguranti									<i>La ricercatrice focalizza l'attenzione dei bambini sul gesto del protagonista indirizzando il loro giudizio attraverso una pseudodomanda</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
6.	BB.	Sì		(a) Dichiara accordo								<i>I bambini esprimono accordo indirizzato dalla domanda precedente</i>
7.	R.	cosa ha fatto di importante?	(s4) Chiede di interpretare									<i>La r. chiede di definire il gesto del protagonista del racconto</i>
8.	Paolo.	Ha salvato il suo amico			(s6) Fornisce interpretazione							<i>In questo passaggio il bambino che in un primo momento si era limitato a descrivere la successione degli eventi della storia narrata, ora,</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
												<i>dopo l'atto di sviluppo posto dalla r. offre un'interpretazione del gesto del protagonista.</i>
9.	R.	Ha salvato il suo amico	(c2) Rispecchia									<i>r. ripete.</i>
10.	Paolo.	Mentre lui saliva sull'albero l'Alcibiade era scappato			(c9) Aggiunge							<i>Il rispecchiamento invita P. ad aggiungere alcuni elementi al proprio discorso.</i>
11.	R.	Eh sì,	(a) Dichiara accordo									<i>r. mostra accordo ripete</i>
		Alcibiade era scappato	(c2) Rispecchia									

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
12.	Paolo.	Ma perché doveva andare pianino pianino?			(p) Chiede di argomentare							<i>P. chiede alla r. di argomentare un passaggio della storia</i>
13.	R.	perché forse per non farsi vedere dai cinghiali è scappato senza fare rumore per non farsi sentire. Forse	(s2) Fornisce ragioni									<i>r. esprime il proprio pensiero, ma il "forse" utilizzato apre a possibili interpretazioni differenti</i>
14.	R.	Eh Federico,	(c4) Interpella l'altro									<i>r. prosegue ad interpellare altro bambino</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
		Teeteto che è uno scoiattolo così piccolo ha aiutato il suo amico?	(c6) Chiede accordo									<i>chiedendo la sua opinione circa quello che è stato detto dal compagno</i>
15.	Federico. Sì	Sì				(a) Dichiara accordo						<i>F. mostra accordo ma non esprime il proprio pensiero</i>
16.	R.	come ha fatto ad aiutarlo?	(i2) Chiede di narrare									<i>La r. non si accontenta dell'accordo e invita F. a narrare</i>
17.	Federico.	Si è arrampicato e l'asino è scappato				(i3) Narra						<i>F. narra</i>

In questa prima parte della conversazione (turni 1-17) la ricercatrice focalizza l'attenzione del gruppo sui contenuti della storia precedentemente narrata. Non ricevendo risposta alla sua prima domanda che chiedeva al gruppo di descrivere il gesto del protagonista la ricercatrice riformula la questione iniziale in senso più generico chiedendo di descrivere la storia e interpellando singolarmente uno specifico bambino (1-3). Il bambino interpellato narra le parti salienti dell'intera storia appena ascoltata senza però riuscire a focalizzarsi sul gesto del protagonista così come richiesto dalla ricercatrice che nel passaggio successivo, attraverso una domanda prefigurante, indirizza il giudizio dei bambini verso il proprio pensiero (“quindi secondo voi ha fatto una cosa molto bella Teeteto?”). A questo punto (turno 7) attraverso una mossa tesa a sviluppare il pensiero la ricercatrice chiede di definire il gesto del protagonista della storia. Il medesimo bambino che in precedenza aveva narrato la storia offre una sua interpretazione (“ha salvato l'asino”) sulla quale si mostrano d'accordo anche altri compagni.

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
18.	R.	ma se voi foste stati in Alcibiade cosa avreste pensato?	(s8) Incoraggia a d assumere punto di vista dell'altro									<i>Non riuscendo ad andare oltre con i pensieri espressi R. pone nuova domanda per muovere il pensiero</i>
19.	Giulia.	Di scappare					(s9) Sviluppa immaginazioni e si mette dal					<i>G. immagina cosa avrebbe fatto ma non cosa avrebbe pensato (difficoltà ad immedesimarsi</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
							punto di vista dell'altro					<i>nel pensiero dell'altro)</i>
20.	R.	di scappare?	(i4) Chiede conferma									<i>r. chiede conferma</i>
21.	Giulia.	Sì					(i5) conferma					<i>G. conferma il proprio pensiero</i>
22.	I.	Alice?	(c4) Interpella l'altro									<i>r. interroga il pensiero di altri</i>
23.	Alice.	Non lo so						(a3) Dichiara di non sapere				<i>dichiara di non sapere</i>
24.	R.	cosa avrà pensato l'Asino mentre lo scoiattolo saltava giù	(s14) Riformula la domanda									<i>r. riformula la domanda ripercorrendo alcune fasi della storia per aiutare</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
		dal suo albero e urlava quelle cose ai cinghiali?										<i>l'immedesimazione nei bambini</i>
25.	Alice.	Di salvarlo						(s9) Si mette dal punto di vista dell'altro				<i>a.dopo la riformulazione della domanda riesce ad immedesimarsi</i>
26.	R.	lo scoiattolo o sé stesso?	(i) Chiede informazioni									
27.	(silenzio)	(silenzio)										
28.	Alice.	Eh...Lo scoiattolo						(i1) Fornisce informazioni				
29.	R.	dici che l'asino era	(c7)									<i>Dopo essersi assicura di aver</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
		preoccupato per il suo piccolo amico?	Riformula con altre parole									<i>capito bene r. riformula il pensiero di a.</i>
30.	Alice. Sì ((con un filo di voce titubante))	Sì ((con un filo di voce titubante))						(i5) conferma				
31.	R.	. e questo merlo Timeo?	(p1) Solleva un problema									<i>r. sposta l'attenzione su un altro personaggio</i>
32.	(silenzio)	(silenzio)										<i>della storia che si è comportato in modo diverso dal protagonista</i>
33.	R.	lui è rimasto lassù sull'albero visto?										
34.	Giulia.	Sì per fortuna					(v)					<i>g. valuta positivamente</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	BB	Pa	Fe	Gi	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
							Formula un gudizio					<i>l'azione di questo personaggio e ne fornisce anche le ragioni</i>
		così si è salvato					(s2) Fornisce ragioni					
35.	Alice.	perchè (aveva) troppa paura dei cinghiali						(s2) Fornisce ragioni				<i>Un'altra bambina aggiunge ulteriori ragioni a sostegno dell'azione del merlo</i>

In questa seconda fase la ricercatrice cerca di andare oltre alla semplice descrizione della storia stimolando il pensiero dei bambini attraverso la richiesta di immedesimazione nei pensieri dei personaggi. Questa domanda non risulta subito di facile lettura da parte dei bambini. La prima bambina che tenta una risposta immagina cosa avrebbe fatto ma non cosa avrebbe pensato al posto dei personaggi; chiedere ai bambini di immedesimarsi nei pensieri dell'altro è una richiesta non semplice e inusuale. Per facilitare questo lavoro la ricercatrice al turno n. 24 riformula la domanda ripercorrendo alcune fasi della storia. Ricevendo solo una risposta peraltro non chiara, la ricercatrice sposta l'attenzione su quel personaggio che, diversamente dal protagonista, ha deciso di non intervenire in aiuto dell'asino in difficoltà e chiedendo il parere dei bambini sulle ragioni del suo comportamento. Una bambina fornisce un'ipotesi: il merlo non è intervenuto perché aveva paura (35). Questo pensiero apre una successiva fase di problematizzazione.

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	r	BB	Pa	Fe	G	Al	Ag	C	F	Commenti
36.	r.	e lo scoiattolo invece non aveva avuto paura secondo te Alice?	(p2) Mette in questione									<i>La r. riprende il pensiero della bambina mettendolo in questione attraverso una connessione logica. Se il merlo non ha agito in difesa dell'amico perché aveva paura allora chi ha agito (lo scoiattolo) non aveva paura.</i>
37.	Alice.	No						(i5)conferma				<i>La bambina conferma, lo scoiattolo non</i>

												<i>ha avuto paura mentre il merlo si</i>
38.	Paolo.	No,			(a) Dichiara accordo							<i>Anche un altro bambino è d'accordo e aggiunge le motivazioni (lo scoiattolo non ha paura perché ha i dentoni)</i>
		perché lui ha i dentoni e può mordere			(s2) Fornisce ragioni							
39.	R.	ah dici che è piccolo però aveva qualche arma anche lui...diciamo così..	(c7) Riformula con altre parole									<i>r. rispecchia</i>
40.	Alice.	Sì,						(a4) ribadisce				<i>La bambina ribadisce e aggiunge identificando</i>
		ha molta forza						(c9) Aggiunge				

												<i>nello scoiattolo l'esistenza di una forza</i>
41.	R.	tanta forza...	(c2) Rispecchia									<i>r. rispecchia e chiede di approfondire fornendo un'interpretazio ne di quanto espresso dalla bambina</i>
		ma che forza ha,	(p) Chiede di argomentare									
		una forza di muscoli secondo te?	(s6) Fornisce interpretazion e									
42.	Paolo.	Sì			(i5) Conferm a							<i>P. interviene dando il proprio parere sulla provenienza della forza dello scoiattolo</i>
		perché lui nel bosco mangia tanta erba e tante noccioline			(s2) Fornisce ragioni							

		e diventa forte									
43.	R.	ma è più forte lo scoiattolo o è più forte il cinghiale?	(p2) Mette in questione								<i>r. cerca di mettere in crisi i pensieri dei bambini sul loro concetto di forza proponendo un paragone con la forza posseduta dai cinghiali</i>
44.	Alice.	Lo scoiattolo					(v) Formula un giudizio				<i>Secondo a. è più forte lo scoiattolo del cinghiale</i>
45.	Paolo.	No, il cinghiale			(a2) Dichiara di sapere						<i>p. esprime disaccordo</i>
46.	BB. Il cinghiale e	Il cinghiale		(c2) rispecchia							<i>La maggior parte dei bambini</i>

											<i>ricosce una forza maggiore nei cinghiali</i>
47.	R.	è più forte il cinghiale anche secondo me	(a) Dichiara accordo								<i>Anche la r. prende posizione dichiarandosi in accordo con la maggior parte dei bambini</i>
		perché lui è molto più grande dello scoiattolo e ha anche le zanne	(s2) Fornisce ragioni								
48.	Alice.	Io quando ero andata in Inghilterra a trovare Sofia ho						(s1) Richiama esperienze			<i>Alcuni bambini richiamano le loro esperienze riguardo agli scoiattoli</i>

		visto degli scoiattoli										
49.	R.	gli scoiattoli abitano anche qua vicino a noi	(s1) Richiama esperienze									
50.	Paolo.	Io li ho visti ieri mattina gli scoiattoli.n e ho visti 5		(s1) Richiama esperienze								
51.	R.	sì, anche qui attorno alla scuola li possiamo vedere	(a) Dichiara accordo									
52.	R.	quindi uno scoiattolo piccolo è sceso giù dall'albero	(s8) Incoraggia ad assumere punto di vista dell'altro									<i>r. riporta l'attenzione sulla storia chiedendo di immedesimarsi</i>

		per difendere il suo amico da dei cinghiali grandi e grossi e Alcibiade sarà stato contento di questa cosa?											<i>in quello che ha provato l'asino</i>
53.	BB. sìì	Sìì		(a) Dichiara accordo									
54.	R.	cosa avrà pensato?	(s8) Incoraggia ad assumere punto di vista dell'altro										

55.	Alice.	Che il suo amico è forte						(s9) Si immedesima			<i>a. ribadisce il concetto di forza</i>
56.	R.	ma forte di muscoli o forte in che senso secondo te	(p) Chiede di argomentare								<i>r. chiede ancora una volta di approfondire il concetto di forza espresso dalla bambina, per capire che tipo di forza possiede lo scoiattolo.</i>
57.	Agata.	Che è molto coraggioso!						(s6) Fornisce interpretazione			<i>Un'altra bambina interviene fornendo un'interpretazione</i>
58.	R.	quindi ha una forza	(m1)								<i>r. riformula il pensiero</i>

		che possiamo chiamare coraggio.	Riformula il pensiero dell'altro																<i>dell'altro creando una connessione con il pensiero espresso dalla bambina precedente. Crea connessioni con attività precedente.</i>	
		Ti ricordi Agata quando il Gufo ci aveva presentato le foglie che fanno buona la vita e in una di queste c'era scritto coraggio?	(s) Richiama conoscenze																	
		Quindi potremmo dire che Teeteto ha questa	(s6) Fornisce interpretazion e																	

		virtù, la virtù del coraggio che non è la forza dei muscoli									
59.	R.	cosa vuol dire quindi coraggio?	(s4) Chiede di concettualizza re								<i>Riprende il termine usato dai bambini e pone una domanda eidetica</i>
		Perché è stato coraggioso ?	(p) Chiede di argomentare								
60.	Federico.	Significa che non ha avuto paura				(s6) Fornisce interpretazio ne					<i>f. offre una definizione di coraggio</i>

In questa fase la ricercatrice mette in campo diverse azioni problematizzanti tese ad approfondire i pensieri espressi dai bambini. Un pensiero espresso da una bambina viene messo in questione attraverso una connessione logica (turno 36). Se il merlo non ha agito in difesa dell'amico perché aveva paura allora chi è intervenuto (lo scoiattolo) non ha avuto paura?. La bambina, sostenuta anche da un compagno, conferma il

proprio pensiero (turni 37-40) identificando nello scoiattolo l'esistenza di una forza. La ricercatrice continua ad approfondire chiedendo di descrivere le origini di questa forza e offrendo anche un'ipotesi ("viene dai muscoli?"). A questo punto vengono espresse posizioni differenti, e mentre alcuni sostengono che la forza dello scoiattolo dipende dalle sue caratteristiche fisiche, altri, grazie anche alla domanda della ricercatrice che propone un paragone tra la forza dello scoiattolo e quella dei cinghiali, riconoscono la superiorità della forza fisica dei cinghiali. Dopo alcuni turni di divagazione (48-54) la ricercatrice torna sul problema irrisolto e chiede allora che tipo di forza possiede lo scoiattolo (56). Una bambina interviene definendo la forza dello scoiattolo "coraggio" (57). Nei turni successivi (59) la ricercatrice riprende la risposta della bambina e pone la domanda eidetica: che cosa significa coraggio? Un bambino offre una interpretazione: coraggio significa non avere paura.

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B	Pa	Fe	G	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
61	R.	e perché non ha avuto paura	(p) Chiede di argomentare									<i>r. chiede a f. di argomentare la definizione mettendola in questione (come è possibile non avere paura di cinghiali così grossi?)</i>
		se quei cinghiali erano così grandi?	(p2) Mette in questione									

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
62	Federico	Perché i cinghiali non si fanno arrampicare e fanno solo correre e attaccare e gli scoiattoli si fanno arrampicare sugli alberi o anche...anche sugli oggetti..e gli asini che fanno i-o ((riproduce verso dell'asino))				(s2) Fornisce ragioni						<i>F. argomenta riferendosi alle qualità fisiche che contraddistinguono i due animali</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
63	R.	sì, cosa fanno gli asini?	(c8) Invita a proseguire									
64	Federico .	Non si sanno arrampicare ma però sanno correre				(c9) aggiunge						
65	R.	quindi dici che lo scoiattolo è stato coraggioso perché aveva delle qualità che gli hanno permesso di sfuggire ai cinghiali?	(c7) Riformula con altre parole									
66	Federico .	Sì				(i5) conferma						

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
67	R.	Caterina secondo te è stato coraggioso lo scoiattolo?	(c4) Interpella l'altro									<i>r. passa ad interpellare un altro bambino</i>
68	Caterina .	((fa segno di sì con la testa))								(a) Dichiara accordo		
69	R.	e Alcibiade cosa avrà pensato?	(s8) Incoraggia ad assumere punto di vista dell'altro									
70	Caterina .	Che l'ha salvato								(s9) Si immedesima		

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
71	R.	ma voi se foste stati al posto di Teeteto che era lassù sull'albero a guardare il suo amico in difficoltà che cosa avreste fatto?	(s7) Chiede di immaginare									<i>Incoraggia l'immaginazione</i>
72	(silenzio)	(silenzio) hmm										
73	R.	cosa avresti fatto Alice?	(c4) Interpella l'altro									
74	Alice.	Avreii....scappato						(s9) immagina				
75	R.	saresti scappata...avreste	(c2) Rispecchia									

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
		ti avuto un po' paura?										
76	Alice.	No, prendere il mio amico, salire sugli alberi e scappare con lui						(c) corregge				
77	R.	ah, saresti scappata insieme al tuo amico	(c2) Rispecchia									
78	Caterina	Anche io								(a) Dichiara accordo		
79	Agata.	Anche io							(a) Dichiar a accord o			

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
80	R.	avreste fatto qualcosa di diverso che lo scoiattolo non ha fatto?	(s7) Chiede di immaginare									
81	I.	Filo? Prova a dire anche tu..Tu avresti fatto come Teeteto?	(c4) Interpella l'altro									<i>Insegnante incoraggia a partecipare chi ancora non ha detto niente</i>
82	Filippo.	Filippo. sì									(a) Dichiarazione	
83	R.	saresti scelto con un grande balzo dall'albero urlando in faccia	(i3) Narra									<i>r. aiuta l'immedesimazione narrando una parte della storia</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
		ai cinghiali cattivi “basta, smettetela!”!! avresti fatto così?										
84	Filippo	(Fa segno di sì con la testa)									(a) Dichiarazione	
85	R	è stata una cosa un po' difficile però quella che ha fatto Teeteto...non è così facile secondo me avere questo coraggio	(p1) Solleva un problema									<i>r. prova ad approfondire i pensieri espressi che convergono tutti nella medesima posizione provando a far ragionare sulla</i>

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
												<i>difficoltà che comporta fare scelte coraggiose come quella dello scoiattolo</i>
86	(silenzio)	(silenzio)										
87	Paolo	Io sarei scappato...avrei fatto un salto grandissimo su un altro albero più alto			(s9) immagina							<i>p. immagina ma non segue il suggerimento dato dalla r.</i>
88	R.	ah, un po' più lontano dai cinghiali così non ti prendevano	(c2) Rispecchia									

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
89	I.	però l'asino dopo sarebbe rimasto giù... in mezzo ai cinghiali	(p2) Mette in questione									<i>L'insegnante invita a ragionare su una possibile conseguenza negativa della scelta effettuata dal bambino nella sua storia immaginaria</i>
90	R.	e come avrebbe fatto l'Asino?										
91	Alice.	E i cinghiali lo mangiavano						(c9) aggiunge				
92	Paolo	No, non potevano mangiarlo			(a1) Dichiara disaccordo							

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
		perché lui era scappato			(c2) rispecchia							
93	R.	ma come faceva a scappare senza l'aiuto di Teeteto?	(p) Chiede di argomentare									
94	Alice.	Forse parlavano... forse Paolo dice che dovevano parlare insieme i cinghiali e lo scoiattolo così dopo lo scoiattolo aiuta l'asino da scappare						(m1) Riformula pensiero dell'altro				

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
95	R.	era questo che volevi dire Paolo?	(i4) Chiede conferma									
96	Paolo.	Sì			(i5) conferma							
97	R.	quindi abbiamo detto che lo scoiattolo Teeteto ha fatto una cosa coraggiosa, non ha avuto paura anche se lui è molto più piccolo dei cinghiali, è sceso dall'albero e ha difeso il suo	(m1) Riformula pensiero degli altri									

turno	parlanti	SCAMBI VERBALI	R	B B	Pa	Fe	G i	Al	Ag	Ca	Fi	Commenti
		amico che così è potuto scappare.										

In questa fase la definizione di coraggio offerta da un bambino viene ripresa e messa in discussione: come ha fatto lo scoiattolo a non avere paura di cinghiali tanto più grandi di lui? Il bambino argomenta riferendosi alle qualità fisiche che contraddistinguono lo scoiattolo e che gli permettono di vincere la sfida contro i cinghiali. Nei passaggi successivi (turni 71-84) la ricercatrice invita nuovamente i bambini ad immedesimarsi nei vissuti dei personaggi della storia chiedendo loro di immaginare che cosa avrebbero fatto se fossero stati al posto dello scoiattolo. Dopo aver raccolto solo posizioni sintoniche con il gesto dello scoiattolo la ricercatrice cerca di porre l'attenzione sull'impegno che a volte la scelta di compiere un'azione giusta comporta (turno 85). Questo spunto non viene però colto dai bambini che si mostrano assertivi nei confronti della riflessione della ricercatrice che quindi decide di terminare il momento proponendo come intervento conclusivo una rielaborazione dei pensieri espressi lungo la conversazione.

Conversazione sul rispetto dopo la storia "L'anatra spennacchiata"

Presenti 9 bambini di 4 e 5 anni.

Facilitatrice: l'insegnante di sezione.

Nello sviluppo della seguente conversazione sono distinguibili diverse fasi:

-fase descrittiva-riepletiva della storia (turni 1-16);

- fase di sviluppo della conversazione (turni 17-44);
- fase di problematizzazione dei pensieri espressi (turni 45-71);
- fase di sintesi conclusiva (turni 72-73).

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GI	IS	VE	CHE	LI	ID	MA	Commenti
1.	Che cosa ha fatto la lontra?	(i2) chiede di narrare											Al termine della narrazione l'insegnante cerca di focalizzare l'attenzione sul gesto del protagonista della storia
2.	Luca: era stata una brutta giornata poi lei l'aveva colpito il calciatore però lei era rimasta viva io io ero andato vedere i puffi solo che Puffetta era diventato un pezzo di creta tutti piangevano anche la lontra...em em em			(i3) Narra									L. descrive la storia introducendo alcune parti inventate
3.	Anche la lontra era andata a vedere i puffi??	(i4) Chiede conferma											L'insegnante cerca di aiutare L. a distinguere le parti della storia da quelle di sua invenzione.
4.	Luca: no em em			(c11)									

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GI	IS	VE	CH	EL	ID	MA	Commenti
				Modifica il suo punto di vista									<i>L. non fa distinzione.</i>
5.	I: Volevi dire che anche la lontra piangeva per la sua amica anatra ?	(c7) Riformula con altre parole											
6.	Luca: sì			(i5) conferma									
7.	I: Ma lo pensi tu o l'hai sentito nella storia?	(i) Chiede informazioni											
8.	Luca: no è così			(i1) Fornisce informazioni									
9.	Greta: La lontra poteva salvare l'anatra				(i2) Chiede di narrare								<i>G. interviene descrivendo il gesto della protagonista.</i>
10.	I: Poteva o l'ha salvata?	(c1) Suggerisce											<i>L'insegnante suggerisce un termine più preciso</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GI	IS	VE	CH	EL	ID	MA	Commenti
11.	Greta: l'ha portata a casa sua per aiutarla, perché doveva guarire				(c9) Aggiunge								La bambina riprende aggiungendo altri elementi
12.	Giulia: ha aiutato 'anatra					(a) Dichiara accordo							Anche G. è della stessa opinione della bambina precedente
13.	I: Isacco secondo te	(c4) Interpella l'altro											L'insegnante interpella un altro bambino
	cosa ha fatto la lontra?	(s13) Ripete la domanda											
14.	Isacco: ha aiutato la papera						(c2) Rispecchia						Il bambino ripete la stessa descrizione data dai bambini precedenti
15.	I: La papera o 'anatra?	(c1) Suggerisce											L'i. suggerisce termine corretto e il bambino lo
16.	Isacco: Ah si l'anatra						(c11) Modifica il suo punto di vista						accoglie

In questa prima fase l'insegnante guida l'attenzione dei bambini sulla storia narrata chiedendo di descrivere il gesto del protagonista. Un bambino risponde aggiungendo alcune parti di sua invenzione e l'insegnante chiede di distinguere tra quanto ascoltato e quanto invece appartiene alla sua fantasia. Altri tre bambini intervengono concordando nella definizione del gesto della protagonista della storia: la lontra ha aiutato l'anatra. Una bambina in particolare propone una concettualizzazione del gesto della lontra più radicale, perché grazie ad esso l'anatra è stata salvata (turno 9).

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GI	IS	VE	CH	EL	ID	MA	Commenti
17.	I: Ma se tu fossi stata l'anatra cosa penseresti?	(s8) Incoraggia ad assumere il punto di vista dell'altro											<i>Viene posta un'altra domanda che chiede ai bambini di immedesimarsi nei pensieri dell'anatra</i>
18.	Luca: Io l'avrei aiutata che ero che ero a fare... a fare una			(s9) Sviluppa immaginazioni									<i>L. immagina cosa avrebbe fatto per l'anatra ma non si immedesima nei suoi pensieri</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CH	EL	ID	MA	Commenti
	nuotata. L'ho trovata che ho visto un buco nella sua anatra che l'ha colpito il cacciatore											
19.	I: Ma se tu fossi stato proprio quell'anatra cosa penseresti?	(s13) Ripete la domanda										<i>L'insegnante allora ripete la domanda</i>
20.	Luca: pensavo..											<i>L. prende tempo</i>
21.	Isacco: Male					(s9)						<i>Interviene altro bambino che si</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CH	EL	ID	MA	Commenti
						Si mette dal punto di vista dell'altro						<i>immedesima in pensieri negativi che potrebbe aver avuto l'anatra nella situazione narrata</i>
22.	I: Perché male dici Isacco?	(p) Chiede di argomentare										<i>i. chiede di approfondire</i>
23.	Luca: no male perché tutti gli altri mi facevano cadere quando andavo in moto			(s2) Fornisce ragioni								<i>L. interviene con un'altra storia di fantasia</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CH	EL	ID	MA	Commenti
24.	Isacco: Male perché non si fanno i dispetti agli altri					(s2) Fornisce ragioni						<i>I. approfondisce il proprio pensiero dicendo che l'anatra ha avuto pensieri negativi secondo lui perché era stata oggetto di dispetti</i>
25.	Luca: E poi la mia giacca da moto era tutta sporca di fango			(v) Formula un giudizio								<i>L. continua la sua storia inventata</i>
26.	I: E' molto interessante però adesso stavamo parlando di un'altra	(r2) Richiama l'attenzione										<i>i. richiama la sua attenzione sul focus della conversazione</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CH	EL	ID	MA	Commenti
	cosa ti ricordi Luca?											
27.	Luca: Della storia dell'anatra			(i5) conferma								
28.	I: E secondo te come si è sentita?	(s14) Riformula la domanda										<i>L'insegnante sposta l'attenzione dall'immedesimazione cognitiva all'immedesimazione emotiva</i>
29.	Luca: Male			(a4) ribadisce								<i>L. ribadisce</i>
30.	I: Veronica secondo te	(c4) Interpella l'altro										<i>I. interpella altri bambini ad intervenire</i>
	come si è sentita	(s13)										

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CH	EL	ID	MA	Commenti
		Ripete la domanda										
31.	Veronica: Male						(a4) ribadisce					Ripetono il pensiero dei compagni precedenti
32.	Chiara: anche per me male							(a) Dichiara accordo				
33.	I: Ida secondo te	(c4) Interpella l'altro										I. interpella altri bambini ad intervenire
	come si è sentita?	(s13) Ripete la domanda										
34.	(scuote la testa)									(a3) Dichiara di non sapere		Non risponde

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CH	EL	ID	MA	Commenti
35.	I: Secondo te Elena	(c4) Interpella l'altro										<i>I. interpella altri bambini ad intervenire</i>
	come si è sentita l'anatra?	(s13) Ripete la domanda										
36.	Elena: Non lo so								(a3) Dichiara di non sapere			<i>Non sa</i>
37.	I: Ci vuoi pensare?	(e1) Concede tempo										<i>i. concede tempo</i>
38.	Elena: No								(a4) ribadisce			<i>Ribadisce</i>
39.	I: Massi secondo te? Vuoi dire qualcosa ?	(c4) Interpella l'altro										<i>I. interpella altri bambini ad intervenire</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CH	EL	ID	MA	Commenti
40.	Massimo: No										(a3) Dichiarazione di non sapere	<i>Non sa</i>
41.	I: Ok e se fosse stati al posto della lontra cosa avreste fatto?	(s7) Chiede di immaginare										<i>L'insegnante introduce nuova domanda spostando l'attenzione dall'immedesimazione emotiva all'immedesimazione "pratica"</i>
42.	Luca: siii											
43.	Isacco: Anche io l'avrei aiutata					(s9) Sviluppa immaginazioni						<i>I. immagina</i>
44.	Luca: Anche io			(a)								<i>L. è d'accordo</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GI	IS	VE	CH	EL	ID	MA	Commenti
				Dichiara accordo									

In questa seconda fase l'insegnante cerca di sviluppare la conversazione e aiutare i bambini ad approfondire il loro pensiero ponendo loro domande che li aiutano ad immedesimarsi nei pensieri e nelle emozioni dei protagonisti della storia narrata. Queste domande sembrano di difficile elaborazione da parte dei bambini (che probabilmente non se le sono mai sentite porre in precedenza) e solo 2 su 9 tentano di dare una risposta, mentre gli altri si limitano ad esprimere atti assertivi (accordo con quanto detto dai compagni o dichiarazione di "non sapere"). Tra i due bambini che intervengono, mentre il primo continua, come nella fase precedente, ad inserire elementi di fantasia (turno 25) che immettono elementi divergenti nella conversazione, il secondo riesce ad immedesimarsi e ad offrire un proprio punto di vista motivato: l'anatra ha avuto pensieri negativi perché è stata oggetto di dispetti da parte di altri (turni 21; 25). Questo pensiero guida anche le risposte alla seconda domanda: "come si è sentita l'anatra?". L'anatra si è sentita male. Per i bambini pensieri ed emozioni vengono quindi ad identificarsi suggerendo una forte sintonia: l'anatra ha avuto pensieri negativi ed ha provato emozioni negative (turni 29; 31; 32). Al termine di questa fase l'insegnante introduce un'ulteriore questione chiedendo ai bambini di immaginare che cosa avrebbero fatto loro al posto della lontra (turno 41). Sempre i medesimi due bambini si mostrano a favore dell'intervento in aiuto dell'anatra (turni 42-44).

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GI	IS	VE	CHEL	ID	MA	Commenti
45.	I: Elena?	(c4) Interpella l'altro										
46.	Elena: Perché è bello!								(s2) Fornisce ragioni			<i>E. aggiunge le motivazioni del gesto</i>
47.	I: Che cosa è bello?	(p) Chiede di argomentare										<i>L'insegnante riprende la considerazione di E. chiedendole di spiegare</i>
48.	Elena: Aiutare gli altri								(s2) Fornisce ragioni			<i>E. riprende la frase dei compagni</i>
49.	I: Però è anche faticoso?	(p1) Solleva un problema										<i>L'insegnante solleva un problema. Aiutare è la strada più</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CHEL	ID	MA	Commenti
											<i>semplice o richiede fatica?</i>
50.	Elena: E' vero però fa lo stesso							(a) Dichiara accordo			<i>E. si mostra d'accordo con l'insegnante, aiutare è faticoso ma va fatto comunque</i>
51.	Luca:Si mentre che andavo a fare la nuotata ho visto la lontra poi gli ho detto però era nel sogno però dicevo ho visto qualcuno che stava male poi sono andato li			(r5) Sposta l'attenzione							<i>L. racconta altra storia inventata</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CHEL	ID	MA	Commenti
	dall'anatra e poi gli ho detto qualcuno sta male un giocatore un mio compagno e poi e poi sono andato via										
52.	I: Scusami Luca non ho capito, se fossi stato la lontra avresti aiutato l'anatra?	(i4) Chiede conferma									<i>Insegnante riporta l'attenzione su quanto si stava dicendo chiedendo di argomentare</i>
53.	Luca: Sì			(i5) conferma							
54.	I: Perché?	(p) Chiede di argomentare									

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GI	IS	VE	CHEL	ID	MA	Commenti
55.	Luca: Perché stavo giocando e poi 'anatra e noi e poi avevamo sentito qualcuno che era stato un cacciatore che aveva sparato un'ala e poi la buttato			(i3) Narra								
56.	I: Ok Luca, qualcun altro volevo dire qualcosa?	(c5) Interpella il gruppo										<i>Viene interpellato il gruppo</i>
57.	Veronica: Anche a me sarebbe venuto di aiutarla							(a) Dichiara accordo				<i>V. esprime accordo con la posizione dei compagni</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CHEL	ID	MA	Commenti
58.	Greta: Avrei aiutata				(a) Dichiara accordo						<i>Anche G. esprime la stessa idea ma aggiunge le ragioni</i>
	perché i veri amici si aiutano a vicenda				(s2) Fornisce ragioni						
59.	I: E se non fossero stati amici? si aiutano solo gli amici o anche chi non si conosce?	(p2) Mette in questione									<i>L'insegnante mette in crisi il pensiero espresso dalla bambina estremizzandolo e chiedendole di prendere posizione (quindi secondo te si aiutano solo gli amici?).</i>
60.	Greta: No se non è un mio				(s6) Fornisce interpretazione						<i>G. esprime la sua posizione. Si</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CHEL	ID	MA	Commenti
	amico non lo aiuto										<i>aiutano solo gli amici</i>
61.	I: Quindi se la papera non era tua amica anche te non l'avresti aiutata?	(i4) Chiede conferma									<i>L'insegnante chiede ulteriore conferma</i>
62.	Greta: No no				(a4) Ribadisce						
63.	Ida: Io lo aiuto								(s6) Fornisce interpretazione		<i>Un'altra bambina esprime una posizione differente ma la ragione è la stessa</i>
	perché gli amici si aiutano							(s2) Fornisce ragioni			
64.	I: E se non era tua amico?	(p1)									<i>L'insegnante ripone il problema</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GI	IS	VE	CHEL	ID	MA	Commenti
		Solleva un problema										<i>precedentemente emerso. Si aiutano solo gli amici?</i>
65.	Ida: Lo aiuto lo stesso									(s6) Fornisce interpretazione		<i>La bambina ribadisce la propria posizione fornendo</i>
66.	perché ha bisogno									(s2) Fornisce ragioni		<i>una ragione differente. Si aiuta chi ha bisogno</i>
68.	Isacco: Io l'avrei aiutato					(a) Dichiara accordo						<i>Anche I. si dichiara d'accordo con la bambina del turno precedente aggiungendo le sue ragioni. Aiutare è sempre una cosa bella</i>
	perché gli amici anche se non					(s2)						

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CHEL	ID	MA	Commenti
	sono amici si possono aiutare lo stesso è sempre una cosa bella					Fornisce ragioni					
70.	I: Perché dici che è una cosa bella?	(p) Chiede di argomentare									<i>L'insegnante chiede di approfondire, perché i bambini usano spesso la parola bello/ bene ma non ragionano in modo esplicito sui possibili significati di queste parole</i>
71.	Isacco: Perché se qualcuno mi da fastidio e Vitto o					(s1) Richiama esperienze					<i>Is. Risponde raccontando la sua esperienza. Ricevere</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CHEL	ID	MA	Commenti
	Matte mi aiutano io sono contento										<i>aiuto è bello perché ci rende contenti.</i>
72.	I: Cos'è che ti fa contento?	(p) Chiede di argomentare									<i>L'insegnante pungola ulteriormente, che cosa ci rende contenti</i>
73.	Isacco: Che mi danno un'abbracciata e poi andiamo a giocare insieme					(s1) Richiama esperienze					<i>Ancora il bambino richiama l'esperienza. Siamo contenti quando siamo voluti bene e viviamo esperienze di amicizia.</i>
74.	I: Avere qualcuno che si prende cura di noi è sempre bello proprio	(m1) Riformula il pensiero degli altri									<i>L'insegnante riformula il pensiero del bambino offrendolo a tutti e</i>

Turni parlanti	SCAMBI VERBALI	Ins.	BB	LU	GR	GIIS	VE	CHEL	ID	MA	Commenti
	come la lontra ha fatto con l'anatra										<i>collegandolo con il gesto dell'anatra.</i>
75.	Bambini: sii		(a) accordo								

In questa parte della conversazione l'insegnante pone al centro dell'attenzione alcuni interventi dei bambini attraverso una serie di atti problematizzanti. In un primo momento (turno 47) chiede a una bambina, intervenuta per la prima volta, di argomentare l'affermazione appena fatta: "che cosa è bello?". La risposta fornita ("è bello aiutare gli altri") non accontenta l'insegnante che solleva un ulteriore problema che spesso si pone quando si è chiamati ad aiutare un altro, ovvero la "fatica" che il gesto comporta (turno 49). Tale sollecitazione non viene colta dalla bambina che ribadisce il proprio pensiero senza offrire ulteriori approfondimenti (turno 50). Dopo qualche altro scambio di punti vista sulle azioni che i bambini immaginano di fare al posto della lontra, l'insegnante sceglie di problematizzare il pensiero espresso dalla bambina nel turno 58. La bambina immagina che al posto della lontra lei avrebbe aiutato l'anatra perché "i veri amici si aiutano a vicenda". L'insegnante mette in crisi il pensiero espresso dalla bambina estremizzandolo e chiedendole di prendere posizione ("e se non fossero state amiche? quindi secondo te si aiutano solo gli amici?") (turno 59). A questo punto i bambini esprimono posizioni differenti: mentre la prima bambina rimane nella sua idea "no, io aiuto solo gli amici", altri due bambini esprimono posizioni divergenti: "io lo aiuto lo stesso, perché ha bisogno"; "anche se non sono amici si aiutano perché è sempre una cosa bella". Nelle ragioni del gesto di aiuto possono quindi essere rintracciati significati profondamente diversi: la chiamata etica a fare il bene può sorgere da una relazione d'affetto reciproco, dal riconoscere la fragilità dell'altro o dal desiderio di compiere ciò che è bello. Nella fase conclusiva della conversazione l'insegnante

attraverso una serie di richieste argomentative chiede al bambino di approfondire il suo concetto di “cosa bella”. Il bambino approfondisce il proprio pensiero sostenendo che una cosa bella è ciò che ti rende contento e ciò che ti rende contento è essere abbracciati e giocare insieme ai propri amici (turni 70-73). Come sintesi finale l'insegnante riformula il pensiero del bambino offrendolo a tutto il gruppo (turno 74-75).

CONCLUSIONI

“The function of education is to teach one to think intensively and to think critically”. Dr. Martin Luther King, jr

Questo studio si è inserito all'interno di un progetto di ricerca più ampio che si propone di approfondire il tema dell'educazione all'etica nei contesti scolastici arrivando a elaborare e validare sul campo progetti formativi specifici. Sul progetto educativo realizzato nel corso dell'anno scolastico 2016/2017 con 116 bambini di 4 e 5 anni è stata condotta una ricerca empirica di tipo qualitativo a scopo esplorativo e verificativo. L'intento era quello di conoscere il pensiero dei bambini “piccoli” sui concetti etici rilevanti e al tempo stesso verificare l'efficacia educativa del percorso attuato.

I pensieri dei bambini raccolti in occasione delle attività educative mostra la ricchezza delle loro concettualizzazioni e la profondità dei loro ragionamenti. Questo risultato è coerente con gli esiti dell'analisi della letteratura scientifica che evidenziano le capacità di ragionamento morale dei bambini già nei primi anni di vita.

Merito quindi del presente studio è quello di indicare possibili strade per la valorizzazione della capacità di pensiero dei bambini di questa fascia d'età attraverso il “ragionare insieme” e il “riflettere sull'esperienza”, mettendo al centro i concetti etici. Grazie alla raccolta e successiva analisi dei pensieri dei bambini è stato possibile costruire una mappatura delle loro concettualizzazioni relative alle idee di bene, cura, coraggio, generosità, rispetto e giustizia.

La comparazione tra le concettualizzazioni raccolte all'inizio e alla fine del percorso e l'analisi longitudinale dello sviluppo dei pensieri racchiusi nei diari individuali ha inoltre permesso l'identificazione di alcuni indicatori discorsivi dello sviluppo cognitivo dei bambini lungo il progetto.

Rispetto agli approcci teorici e alle pratiche raccolte sull'educazione morale in ambito internazionale il presente studio propone una prospettiva teorica innovativa (parla di educazione etica e non di educazione morale) e una proposta pratica complessa e diversificata.

Gli esiti del percorso potranno costituire un riferimento per lo sviluppo di percorsi di educazione etica all'interno della scuola italiana dove, fino ad oggi, non sono rintracciabili esperienze di questo tipo, mentre a livello internazionale esistono da

tempo curricula educativi scolastici che pongono attenzione anche a tali dimensioni formative.

Merito della ricerca attuata, per il suo carattere pragmatico-trasformativo, è quello di offrire agli insegnanti dati e strumenti educativi e didattici, attraverso cui operare direttamente nell'ambito dell'educazione etica nel contesto della scuola dell'infanzia. In particolare, l'approfondimento sulle conversazioni socratiche costituisce un punto di riferimento per la costruzione di una professionalità docente interessata a promuovere buone posture discorsive capaci di innescare, riconoscere e promuovere dinamiche di co-costruzione della conoscenza all'interno dei gruppi.

L'analisi condotta sulle pratiche discorsive, attraverso la mappatura delle mosse conversazionali e la descrizione narrativa di stili di conduzione problematizzanti, offre alle insegnanti prospettive e strumenti di riflessione per aumentare la consapevolezza della loro azione verbale e orientare in modo incisivo gli esiti della sua realizzazione e in tal modo le opportunità discorsive, conoscitive, formative e – in una parola, di apprendimento - offerte ai bambini.

Nel dialogo con i bambini infatti le insegnanti hanno riscoperto il processo di ascolto che implica fundamentalmente una dimensione di passività, di ricettività, uno stare in attesa del dirsi dell'altro. Nelle parole delle insegnanti riportate di seguito (raccolte in occasione delle interviste finali realizzate dai ricercatori) vengono riportati quali elementi centrali del percorso di educazione etica vissuta l'attenzione ad alcune mosse discorsive: non accontentarsi delle prime risposte date, ma continuare a sollevare domande in modo da individuare chiarezze e ombre dei pensieri espressi.

- “Ho imparato a dedicare maggiore attenzione al momento della conversazione guidata ma non direttiva (es. rispettare i silenzi, più attenzione a quel che viene detto dai bambini). Senza ansia di prestazione perché neanche noi sapevamo qual era la risposta giusta”;
- “La registrazione, trascrizione e rilettura delle conversazioni ci ha permesso di ascoltare maggiormente anche i bambini che a volte sfuggono e a notare maggiormente i passi di crescita dei singoli”;
- “Nelle conversazioni ho imparato ad ascoltare, a lasciare tempo ai bambini, fare un passo indietro senza pretendere e senza anticipare le risposte”;
- “Nella conversazione ho imparato a rilanciare le loro parole, stimolare la riflessione e non fermarsi alla semplice risposta superficiale”;
- “Importanza di fare conversazioni e non solo interviste (molto più diffuse)”.
- “L'importanza di allenare i bambini alla descrizione e argomentazione delle loro idee. I bambini sono molto abituati a parlare ma poco a riflettere (i perché di solito li pongono loro)”.

Possibili sviluppi per ulteriori ricerche future potrebbero prevedere la realizzazione di uno studio simile con gruppi di comparazione per determinare eventuali differenze legate alle diverse proposte. Probabilmente anche studi longitudinali pluriennali potrebbero portare ulteriori dati capaci di supportare ulteriormente la validità scientifica del progetto.

BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (1978). *The Life of the Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich. Trad. it. (1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Aristotele (1993). *Etica Nicomachea*. Milano: Rusconi.
- Arsenio, W.F., Lemerise, E. A. (2004). Aggression and Moral Development: Integrating Social Information Processing and Moral Domains Models, in *Child Development*, 63, pp 915-927.
- Aspin, D. (2000). A clarification of some key terms in values discussions. In M. Leicester, C. Modgil & S. Modgil (Eds.), *Moral education and pluralism: Education, culture and values* (Vol. 4, pp. 171–180). London: Falmer Press.
- Bacchini, D. (2013). *Lo sviluppo morale..* Roma: Carocci Editore.
- Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., & Solomon, J. (1991). The Child Development Project: A comprehensive program for the development of prosocial character. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Handbook of moral behaviour and development*. Vol 3. Application (pp. 1-34). New York: Lawrence Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: H. FreemanNew York.
- Bauman, Z. (1999). *In Search of Politics*. Cambridge: Polity Press. Trad. it. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2001). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press. Trad. it. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.
- Benninga, J. S., Berkowitz, M. W., Kuehn, P., & Smith, K. (2006). Character and academics: What good schools do. *Phi Delta Kappan*, 87(6), 448-452.
- Berkowitz, M. W. (1997) The complete moral person: anatomy and formation, in: J. M. DuBois (Ed.) (pp. 11–41). *Moral issues in psychology: personalist contributions to selected problems*, Lanham, MD: University Press of America.
- Berkowitz, M.W., (2002), The science of character education. In W. Damon (pp.43-63). *Bringing in a new era in character education*, Palo Alto, CA: Hoover Institution Press.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*.
- Berkowitz, M.W., & Bier, M. (2004). Research-based character education. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 72–85.
- Berkowitz, M.W., and J. H. Grych. (1998). Fostering goodness: Teaching parents to facilitate children's moral development. *Journal of Moral Education*, 27:371-91.
- Berkowitz, M.W., and J. H. Grych. (2000). Early character development and education. *Early Education and Development*, 11:55-72.

- Bertolini, P. (1988). *L'Esistere Pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Blatt, m. & Kohlberg, l. (1975) The effects of classroom moral discussion upon children' s level of moral judgement, *Journal of Moral Education*, 4, pp. 129-161.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boella, L. (2018). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boostrom, R. (1991). The nature and functions of classroom rules. *Curriculum inquiry*, 21(2), 193-216.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: Franco Angeli.
- Bredemeir, B.J., Weiss, M., Shields, D.L. & Shewchuk, R.M. (1986) Promoting moral growth in a summer sport camp: the implementation of theoretically grounded instructional strategies, *Journal of Moral Education*, 15, pp. 212- 220.
- Brookfield, Stephen (2012). *Teaching for Critical Thinking*. Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Buzzelli, C.A. (1992) Young children' s moral understanding: learning about right and wrong, *Young Children*, 47(6), pp. 47- 53.
- Campbell, Elizabeth. (1997). Connecting the Ethics of Teaching with Moral Education. *Journal of Teacher Education*, 48(4): 255-263.
- Caronia, L., & Mortari, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione: intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: F. Angeli.
- Carr, D. (2007a). Moralized psychology or psychologized morality? Ethics and psychology in recent theorizing about moral and character education. *Educational theory*, 57(4), pp 389-402.
- Carr, D.(2007b). Character in Teaching. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 369-389.
- Clare, L., Gallimore, R., & Patthey-Chavez, G. G. (1996). Using moral dilemmas in children's literature as a vehicle for moral education and teaching reading comprehension. *Journal of Moral Education*, 25(3), 325-341.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment. Vol 1: Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press.
- Coles, R. (1986). *The moral life of children*. New York: Atlantic Monthly Press.
- Coles, R. (1997). *The moral intelligence of children*. London: Bloomsbury Publishing.
- Copeland, M. (2005). *Socratic Circles*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Damon, W. (1988). *The moral child*. New York: The Free Press.
- Davies, Ian, Gorard, Stephen & McGuinn, Nick. 2005. *Education and Character Education: Similarities and Contrasts*. British Journal of Educational Studies, 53(3): 341-358.
- De Monticelli, R. (2010). *La questione morale*. Milano: Raffaello Cortina.

- De Monticelli, R. (2011). *La questione civile*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Monticelli, R. (2015). *Al di qua del bene e del male*. Torino: Einaudi.
- DeRoche, E. F., & Williams, M. M. (2001). *Educating hearts and minds: A comprehensive character education framework*. Corwin Press.
- De Vries, P. (2007) Values Education: An Opportunity to Enhance the Profile of Music Education in Early Childhood Settings. *Musicworks*, 12 (1), pp.14-18.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company. Trad. it. (1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, Indianapolis: Kappa Delta Pi. Trad. it. (1993). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ed. orig. 1938).
- Diffenbaugh, J.S. (1992) *Implicit moral education: two case studies*. Ph.D. dissertation, Stanford
- Dobblestein-Osthoff, P. & Reinhardt, S. (1992) The promotion of moral-cognitive judgement in DES curricula, *Moral Education Forum*, 17(2), pp. 11- 18.
- Docherty, S., & Sandelowski, M. (1999). Focus on qualitative methods: Interviewing children. *Research in nursing & health*, 22(2), 177-185.
- Dunn, J. (1988) *The Development of Social Understanding*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1961). *Moral education*. New York: Dover Publications.
- Ennis, Robert H. (1997). Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues. *Inquiry* 16 (3), p. 1-9.
- Fisher, Robert (2005). *Teaching Children to Think*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Freeman, G. G. (2014). The implementation of character education and children's literature to teach bullying characteristics and prevention strategies to preschool children: An action research project. *Early Childhood Education Journal*, 42(5), 305-316.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (ed. orig. 1970).
- Gardner, H. (2010). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. 1983).
- Gariboldi, A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Azzano San Paola: Edizioni Junior
- Gilligan, C. (1982). *In A Different Voice*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenological and Psychological Research*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gottfredson, D. C. (2001) *Schools and delinquency*. New York: Cambridge University Press.
- Greene, J.D., Sommerville, R.B., Nystrom, L.E., Darley, J.M., & Cohen, J.D. (2001). A study of emotional engagement in moral judgment. *Science*, 293, 2105–2108.

- Gregory, Maughn. (2011). Philosophy for Children and Its Critics: A Mendham Dialogue, in N. Vansieleghem; D. Kennedy (ed.): *Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects*, London: Wiley-Blackwell.
- Guardini, R. (1954). *La fine dell'epoca moderna. Il potere*. Brescia: Morcelliana.
- Gunnestad, A., Mørreaunet, S., & Onyango, S. (2015). An international perspective on value learning in the kindergarten—exemplified by the value forgiveness. *Early Child Development and Care*, 185(11-12), 1894-1911.
- Habermas, J. (1985). *Etica del discorso*, tr. it. Bari: Laterza.
- Hadaway, N. L., & Mundy, J. (1992). Crossing curricular and cultural boundaries: A study of family folklore. *The English Journal*, 81(6), 60-64.
- Haidt, J. (2007). The new synthesis in moral psychology. *Science*, 316, 998–1002.
- Haidt, J., & Graham, J. (2007). When morality opposes justice: Conservatives have moral intuitions that liberals may not recognize. *Social Justice Research*, 20, 98–116.
- Halstead, J.M. (1996) Values and values education in schools, in: J.M. Halstead & M.J. Taylor (Eds) *Values in Education and Education in Values*. London: Falmer Press.
- Hansen, D.T. (1993) The moral importance of the teacher's style, *Journal of Curriculum Studies*,
- Haynes, Joana. *Children as Philosophers: Learning through Enquiry and Dialogue in the Primary Classroom*. Oxon: Routledge, 2003.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour economics*, 19(4), 451-464.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time*. Trans. J. Stambaug. Albany, NY: State of New York University Press. (Original work published 1927).
- Held, V. (2006). *The Ethics of Care*. New York: Oxford University Press.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W. and Schaeffer, E. (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18(1), 188-215.
- Howard-Hamilton, M. (1995) A just and democratic community approach to moral education: developing voices of reason and responsibility, *Elementary School Guidance and Counselling*, 30(2) pp. 118-130.
- Howes, C., & Ritchie, S. (2002). *A matter of trust: Connecting teachers and learners in the early childhood classroom* (Vol. 84). Teachers College Press.
- Husserl, E. (1976). *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie* [1913], Husserliana, III 1/2, Den Haag: Nijhoff. Trad. it. (2002). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica. Vo. 1. Libro primo: Introduzione generale alla fenomenologia pura*. Torino: Einaudi (ed. orig. 1913)
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. San Francisco:

Jossey-Bass Publishers.

- Juutinen, J., & Viljamaa, E. (2016). A narrative inquiry about values in a Finnish preschool: The case of traffic lights. *International journal of early childhood*, 48(2), 193-207.
- Kagan, J. & Lamb, S. (1987) *The Emergence of Morality in Young Children*. London: University of Chicago Press.
- Kennedy, D. (2012). Lipman, Dewey, and the community of philosophical inquiry. *Education and Culture*, 28(2), 36-53.
- Killen, M. & Smetana, J. (2008). Moral judgment and moral neuroscience: Intersections, definitions, and issues. *Child Developmental Perspectives*, 2, 1-6.
- Killen, M. & Smetana, J. (2010). Future directions: social development in the context of social justice. *Social Development*, 19, 642-657.
- Kim, S. J., Song, A., Lee, G. L., & Bach, A. (2018). Using animated folktales to teach cultural values: A case study with Korean-American bilingual kindergartners. *Journal of Research in Childhood Education*, 32(3), 295-309.
- Kim, J. M., & Turiel, E. (1996). Korean and American children's concepts of adult and peer authority. *Social Development*, 5(3), 310-329.
- Kittay, E. (1999). *Love's labor. Essays on Women, Equality, and Dependency*. New York and London: Routledge.
- Kittay, E. (2002). When Caring is Just and Justice is Caring: Justice and Mental Retardation (pp. 257-276). In E.F. Kittay & E.K. Feder (Eds.). *The Subject of Care*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Koc, K., & Buzzelli, C. A. (2004). The moral of the story is... Using children's literature in moral education. *Young Children*, 59(1), 92.
- Kohlberg, L. (1976) Moral stages and moralization: the cognitive-developmental approach, in: T. Lickona (Ed.) *Moral development and behaviour: theory, research, and social issues* (New York, Holt, Rinehart and Winston), 31-53.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1984) *Essays in moral development, Vol. II: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kristjánsson, K. (2007). *Aristotle, Emotions, and Education*. Aldershot: Ashgate.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. New York: Routledge.
- Krogh, S. L., & Lamme, L. L. (1985). Children's literature and moral education. *Young Children*, 40(4), 48-51.
- Kuebli, J. (1994) Young children's understanding of everyday emotions, *Young Children*, 49(3), pp. 36-47.

- Kurtines & J.L. Gewirtz (Eds) *Handbook of Moral Behavior and Development*. Vol. 3:
- Lee, A. (2016), Implementing character education program through music and integrated activities in early childhood settings in Taiwan, *International Journal of Music Education*, 34(3) 340–351
- Lévinas, E. (1983). *Altrimenti che Essere o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book (ed. orig. 1974).
- Lewis, S. V., Robinson III, E. H., & Hays, B. G. (2011). Implementing an authentic character education curriculum. *Childhood Education*, 87(4), 227-231.
- Lickona, T. (1978). Helping teachers become moral educators. *Theory into Practice*, 17(3), 258-266.
- Lickona, T. (1991) *Educating for Character: how our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Book.
- Lickona, T. (1993). The return of character education. *Educational Leadership*, 51(3), 6-11.
- Lickona, T. (1996) Eleven principles of effective character education, *Journal of Moral Education*, 25, pp. 93-100.
- Lickona, T. (1997). The teacher's role in character education. *The Journal of Education*, 179(2), pp. 63-80.
- Lickona, T. (2004). *Character matters*. New York: Touchstone.
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). Smart & good high schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work, and beyond. Center for the 4th and 5th Rs/Character Education Partnership.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park (CA): Sage.
- Lipman, M. (1984) The cultivation of reasoning through philosophy, *Educational Leadership*, 42(2), pp. 51- 56.
- Lipman, M. (1987) Ethical reasoning and the craft of moral practice, *Journal of Moral Education*, 16, pp. 139-147.
- Lipman, M.; Sharp, A. M.; Oscanyan, F. S. (1980) *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew (2003). Intervista. <http://www.buf.no/en/read/txt/?page=sn-lip>
- Lipman, Matthew (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Lobkowicz, N. (1983). La filosofia pratica come dottrina della virtù. Tentativo per una riabilitazione. in "La Nottola", 2, 3-4.
- Lovat, T. (2010). *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 23-24). R. Toomey, & N. Clement (Eds.). Dordrecht: Springer.
- Lumbelli, L. (1981). *Pedagogia della comunicazione verbale*. Milano: FrancoAngeli.
- Marullo, S., & Edwards, B. (2000). Service-Learning Pedagogy as Universities' Response to Troubled Times. *American Behavioral Scientist*, 43(5), 746-755.
- Mayeroff, M. (1990). *On Caring*, New York: Harper Collina Publishers.
- Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the young child*. Harvard University Press.

- McCadden, B. (1997). The role of transitional rituale. *The Urban Review*, 29(4).
- McClellan, B. E. (1999). *Moral education in America: Schools and the shaping of character from colonial times to the present*. Teachers College Press.
- McIntyre, A. (1981). *After virtue*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- McLeod, Saul (2011, updated 2013). Kohlberg. SimplyPsychology. *Research*, 50, 153–158.
- MIUR (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo. Roma: MIUR.
- Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., & Stewart, L. A. (2015). *Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement*. *Systematic reviews*, 4(1), 1.
- Morin, E. (2004). *I miei demoni*. Roma: Meltemi.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*, Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2014a). Pensare esperienze educative. In L. Mortari & V. Mazzoni (Eds.), *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica* (pp. 13-31). Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- Mortari, L. (2014b). Fare ricerca sull'esperienza educativa. In L. Mortari & V. Mazzoni (Eds.), *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica* (pp. 33-50). Verona: Edizioni Libreria Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2017a). Costruire insieme un bene comune, in L. Mortari (Ed.), *Service Learning. Per un apprendimento responsabile* (pp. 9-33). Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2017b). *La sapienza del cuore*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2019). *MelArete vol. 1, Cura, etica, virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (Ed.) (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L., & Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Cortina.
- Mortari, L., & Saiani, L. (Eds.) (2013). *Gesti e pensieri di cura*. Milano: McGraw-Hill Education.
- Mortari, L., & Ubbiali, M. (2017). The “MelArete” Project: Educating children to the ethics of virtue and of care. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 269-278. doi: 10.12973/eu-jer.6.3.269, http://www.eu-jer.com/EU-JER_6_3_269_Mortari_etal.pdf.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murdoch, I. (2014). *Esistenzialisti e mistici*. Milano: Il saggiatore.
- Murris, K. (2000). Can children do philosophy?. *Journal of Philosophy of Education*, 34(2), 261-279.

- Narinasamy, I., & Logeswaran, A. K. (2015). Teacher as Moral Model. Are We Caring Enough?, *World Journal of Education*, 5(6), 1-13.
- Nelson, L., Brown, T. K., Blanshard, B., & Kraft, J. (1950). *Socratic method and critical philosophy*.
- Noddings, N. (2002) *Starting at Home. Caring and Social Policy*, Berkeley-Los Angeles: University of California Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1994) Conversation as moral education, *Journal of Moral Education*, 23, pp.
- Noddings, N. (2002). *Starting at home. Caring and Social Policy*. Berkeley- Los Angeles: University of California Press.
- Nucci, L. (1981). The development of personal concepts: a domain distinct from moral and social concepts. *Child Development*, 52, 114–121.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge University Press.
- Nucci, L., & Narvaez, D. (Eds.) (2008). *Handbook of moral development and character education*. Oxford, UK: Routledge.
- Nucci, L., & Nucci, M. (1982). Children's social interactions in the context of moral and conventional transgressions. *Child Development*, 53, 403–412.
- Nucci, L., Krettenauer, T., & Narváez, D. (Eds.). (2014). *Handbook of moral and character education.:* California: Routledge
- Nussbaum, M. C. (2001). *The fragility of goodness: Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge University Press.
- Osguthorpe, R. D. (2013). Attending to Ethical and Moral Dispositions in Teacher Education. *Issues in Teacher Education*, 22(1), 17-28.
- Oswalt, A. (2010). Moral Development: Piaget's Theory. *MentalHelp.net*.
- Pearson, Q. M., & Nicholson, J. I. (2000). Comprehensive character education in the elementary school: Strategies for administrators, teachers, and counselors. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 38(4), 243-251.
- Pellegrino, E.D., & Thomasma, D.C. (1993). *The virtues in medical practice*. New York: Oxford University Press.
- Pellegrino, E. D. (1994). Patient and physician autonomy: conflicting rights and obligations in the physician-patient relationship. *J. Contemp. Health L. & Pol'y*, 10, 47.
- Peters, R.S. (1963). Reason and Habit: The Paradox of Moral Education. in W.R. Niblett (Ed), *Moral Education in a Changing Society*. London: Faber and Faber.
- Piaget, J. (1965) *The moral judgment of the child*. New York: The Free Press.
- Plato (1871). *The dialogue of Plato*. Trans. B. Jowett. Oxford: Clarendon press.
- Platone (2000). *Tutti gli scritti*. A cura di G. Reale. Milano: Bompiani.

- Pontecorvo, C., & Maroni, B. (2004). Discorso e sviluppo: la conversazione in famiglia come sistema di azione e strumento di ricerca sulla socializzazione. LIGORIO, MB (a cura di), *Psicologie e cultura: contesti, identità ed interventi*. Roma: Edizioni Carlo Amore.
- Pope, C., Mays, N., & Popay, J. (2007). *Synthesising qualitative and quantitative health evidence: A guide to methods: A guide to methods*. McGraw-Hill Education (UK).
- Power, A. (2007) The place of music in the education of Muslims: A study of connections with values education in an Australian Islamic school. *Musicworks*, 12, 37–41.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Powney, J., Cullen, M-A., Schlapp, U., Johnstone, M., and Munn, P. (1995) *Understanding Values Education in the Primary School*, York: Reports Express.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis*. Sage Publication.
- Pulcini, E. (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Reich, R. (2003). The Socratic method: What it is and how to use it in the classroom. *Speaking of Teaching*, 13(1), 1-4.
- Ricoeur (1984, 1986, 1988). *Time and Narrative*. 3 vols. Trans. K. Blamey, & D. Pellauer. Chicago: University of Chicago Press (Original work published 1983, 1984, 1985).
- Ricoeur, P. (1990). Ethique et morale. *Revue de l'Institut catholique de Paris*, 34, avril-juin, 131-142.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Trans. Blamey, K.; Chicago: University of Chicago Press, (Original work published 1990).
- Ricouer, P. (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford: Oxford university press.
- Ross, G.M. (1996) Socrates versus Plato: the origins and development of Socratic thinking, *Thinking: the Journal of Philosophy for Children*, 12(4), pp. 2-8.
- Schneewind, J.B. (1990) The misfortunes of virtues. *Ethics*, 1, 42-63.
- Sharp, A., M., (1995), Philosophy for children and the development of ethical values, *Early Child Development and Care*, 107, pp. 45-55.
- Sichel, B. (1988). *Moral Education: Character, Community, and Ideals*. Philadelphia: Temple University Press.
- Sigurdardottir, I., & Einarsdottir, J. (2016). An action research study in an Icelandic preschool: Developing consensus about values and values education. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 161-177.
- Smetana, J. (1995). Morality in context: abstractions, ambiguities, and applications, in R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (Vol. 10; pp. 83–139). London: Jessica Kingsley.

- Smetana, J. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies and variations in children's moral and social judgments, in M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral development* Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 119-153
- Smetana, J. G., & Daddis, C. (2002). Domain-specific antecedents of parental psychological control and monitoring: The role of parenting beliefs and practices. *Child development*, 73(2), 563-580.
- Solomon, D. , Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., & Delucchi, K. (1992). Creating a caring community: Educational practices that promote children's prosocial development, in F. K. Oser, A. Disk, & J.-L. Patry (Eds.), *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Solomon, D., Watson, M., and Battistich, V. A. (2001), Teaching and schooling effects on moral/prosocial development, in V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 4th edn, Washington DC: American Educational Research Association, pp. 566–603.
- Southcott, J. (2007). *Orff, values and experience*. Musicworks, 12, 52–57.
- Sprod, Tim. (2001) *Philosophical Discussion in Moral Education: The Community of Ethical Inquiry*. London: Routledge.
- Stein, E. (1999). *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*. Roma: Città Nuova (ed. orig. 1922).
- Stott, K., & Jackson, A. (2005). Using service learning to achieve middle school comprehensive guidance goals. *Professional School Counseling*, 9(2), 156-159.
- Sutton, P. (2009). Bridging the character education achievement gap. *Education Week*, 28(23).
- Tarozzi, M., & Mortari, L. (2010). *Phenomenology and human science research today*. Bucharest: Zeta Books.
- Thornberg, R. (2016). Values education in Nordic preschools: A commentary. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 241-257.
- Tronto, J. (1993). *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.
- Turiel, E. (1998). The development of morality. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 3: Social, emotional, and personality development (pp. 863–932). New York: John Wiley.
- Turiel, E. (2002). *The culture of morality: Social development, context, and conflict*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2010). Domain specificity in social interactions, social thought, and social development. *Child Development*, 81, 720–726. California University Press
- Ubbiali, M. (2017). *Generare educazione. Scuola dell'infanzia in ricerca*. Verona: Libreria Cortina.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*, Albany: State University of New York Press.

- Vygotskij, L. (1934, 1992, 9a ediz. 2001). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*, a cura di Luciano Mecacci, Roma-Bari, Laterza
- Watson, M., Solomon, D., Battistich, V., Schaps, E., & Solomon, J. (1989). The Child Development Project: Combining traditional and developmental approaches to values education. In L. Nucci (Ed.), *Moral development and character education: A dialogue* (pp. 51-92). Berkeley, CA: McCutchan.
- Wellman, H. M. (1992). *The child's theory of mind*. The MIT Press.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13, 103-128.
- Zachrisen, B. (2016). The contribution of different patterns of teachers' interactions to young children's experiences of democratic values during play. *International Journal of Early Childhood*, 48(2), 179-192.

Bibliografia articoli- Systematic review sul dialogo socratico

- Altorf, H. M. (2019). Dialogue and discussion: reflections on a socratic method. *Arts and humanities in higher education*, 18(1, si), 60–75.
<https://doi.org/10.1177/1474022216670607>
- Biondi, C.A. (2008). Socratic teaching: beyond “the paper chase.” *Teaching philosophy*, 31(2), 119–140. retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&authtype=ip,cookie,uid&db=pif&an=phl2119180&lang=it>
- Duytschaever, I., & Conradie, P. (2016). Philosophy with children: helping designers cooperate with children. in *Proceedings of idc 2016 - the 15th international conference on interaction design and children* (pp. 736–741). Howest University College, Kortrijk, Belgium. <https://doi.org/10.1145/2930674.2932229>
- Elder, E., Paul, R. (1998). The role of socratic questioning in thinking, teaching, and learning. *The clearing house*, 71:5, 297-301, <https://doi.org/10.1080/00098659809602729>
- Elkind, D. H., & Sweet, F. (1997). The socratic approach to character education. *Educational leadership*, 54(8), 56–59. retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/62621542?accountid=14836>
- Ferholt, B., & Lecusay, R. (2010). Adult and child development in the zone of proximal development: socratic dialogue in a playworld. *Mind, Culture, and Activity*, 17(1), 59–83. retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/742866275?accountid=14836>

- Fisher, R. (1995). Socratic education. *Thinking: the journal of philosophy for children*, 12(3), 23–29.
retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&authtype=ip,cookie,uid&db=pif&an=phl1635239&lang=it>
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early child development ad care*, 177:6-7, 615-631
- Fullam, J. (2015). “Listen then, or, rather, answer”: contemporary challenges to socratic education. *Educational Theory*, 65(1), 53–71.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1111/edth.12095>
- Glatthorn, A. A. (1968). Learning in the small groups, 1–19. retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/64294973?accountid=14836>
- Goldman, I. (1984). Warning: the socratic method can be dangerous. *Educational leadership*, 42(1), 57–62. retrieved from
<https://search.proquest.com/docview/63357391?accountid=14836>
- Götz, I. L. (1999). On the socratic method. *Philosophy of education: proceedings of the annual meeting of the philosophy of education society*, 84–92. retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&authtype=ip,cookie,uid&db=pif&an=phl1677582&lang=it>
- Heckmann, G. (1989). Socratic dialogue. *Thinking: the journal of philosophy for children*, 8(1), 34–37. retrieved from
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&authtype=ip,cookie,uid&db=pif&an=phl1188265&lang=it>
- Helterbran, V. R., & Strahler, B. R. (2013). Children as global citizens: a socratic approach to teaching character. *Childhood Education*, 89(5), 310–314.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2013.830902>
- Honig, A. S., & Martin, P. M. (2009). Does brief in-service training help teachers increase turn-taking talk and socratic questions with low-income preschoolers?, 12(1), 33–44. retrieved from <https://search.proquest.com/docview/61928013?accountid=14836>
- Iritano, M. (2018). Doing philosophy with children. An utopian path from Socrates to Hannah Arendt . *Childhood and Philosophy*, 14(30), 471–482.
<https://doi.org/10.12957/childphilo.2018.30434>
- Kennedy, D. (2018). Community of philosophical inquiry and the play of the world. *Teaching philosophy*, 41(3), 265–302. <https://doi.org/10.5840/teachphil201882992>
- Knezic, D., Wubbels, T., Elbers, E., & Hajer, M. (2010). The socratic dialogue and teacher education. *Teaching and teacher education: an international journal of research and studies*, 26(4), 1104–1111. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.006>

- Kohan, W. O. (2011). Childhood, education and philosophy: notes on deterritorialisation. *Journal of philosophy of education*, vol. 45, no. 2
- Marsal, E. (2014). Socratic philosophizing with the five finger model: the theoretical approach of Ekkehard Martens. *Analytic teaching and philosophical praxis*, 35(1), 39–49. retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&authtype=ip.cookie.uid&db=pif&an=ph12340088&lang=it>
- Mccall, Catherine (2007). Socrates for six years old: theory and practices. *Diotime*, n. 34 (07/2007) *Revue internationale de didacticque de la philosophie*.
- Nelson, L. (1980). The socratic method. *Thinking: the journal of philosophy for children*, 2, 34–38. retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&authtype=ip.cookie.uid&db=pif&an=ph11108377&lang=it>
- Paul, R., & Elder, L. (2008). Critical thinking: the art of socratic questioning, part III. *Journal of developmental education*, 31(3), 34–35. retrieved from <https://search.proquest.com/docview/61882610?accountid=14836>
- Pekarsky, D. (1994). Socratic teaching: a critical assessment. *Journal of Moral Education*, 23(2), 119–134. retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&authtype=ip.cookie.uid&db=pif&an=ph11247665&lang=it>
- Peledelhanan, N., & Blumkulka, S. (2006). Dialogue in the israeli classroom: types of teacher-student talk. *Language and education*, 20(2), 110–127. retrieved from <https://search.proquest.com/docview/62103223?accountid=14836>
- Portelli, J. P. (1990). The socratic method and philosophy for children. *Metaphilosophy*, 21(1–2), 141–161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1990.tb00837.x>
- Rembert, R. B. (1995). Socrates, discussion and moral education. *International review of education*, 41(1–2), 97–108. <https://doi.org/10.1007/bf01099293>
- Sahamid, H. (2014). Fostering critical thinking in the classroom. *Advances in language and literary studies*, 5(6), 166–172. retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1895975310?accountid=14836>