

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA111105

Educare all'etica delle virtù: il progetto MelArete per la scuola dell'infanzia

Educating to virtue ethics: the MelArete project for kindergartens

Marco Ubbiali¹

Sintesi

L'articolo presenta la teoria e l'impianto educativo di MelArete, progetto di educazione all'etica della cura secondo virtù elaborato per le scuole dell'infanzia e primarie. Al fine di mostrare la capacità dei bambini e delle bambine di riflettere su importanti concetti etici e di discutere l'efficacia del progetto, vengono presentati gli esiti di una ricerca realizzata con 114 bambini di 4-5 anni. Attraverso la comparazione tra i pensieri raccolti durante le attività di pre-test e di post-test si mostra l'evoluzione del pensiero dei bambini che raffinano la competenza riflessiva e sono in grado di rileggere con il linguaggio dell'etica la loro esperienza quotidiana.

Parole chiave: Educazione etica, Etica della cura, Virtù, Scuola dell'infanzia, Ricerca educativa.

Abstract

The article presents the theory and the educational framework of MelArete, a project of education to virtue-based care ethics developed for kindergartens and primary schools. In order to show children's ability to reflect on important ethical concepts and to argue about the efficacy of the project, the article reports the results of a research work involving 114 children aged 4-5 years. The comparison between the thoughts collected during the pre-test and the post-test activities shows the evolution in the way in which children think: they indeed refine their reflective skills and learn how to read their everyday experience through the language of ethics.

Keywords: Ethical education, Care ethics, Virtues, Kindergarten, Educative research.

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, marco.ubbiali@univr.it

1. Introduzione. Una ricerca educativa

La pedagogia è un sapere prassico: il suo fondamento epistemologico, infatti, consiste nel fornire indicazioni utili per orientare la pratica educativa (Mortari, 2019b). Per adempiere questo suo compito ha necessità di realizzare una ricerca scientifica articolata e complessa: da un lato una ricerca teoretica, al fine di indagare il senso dell'agire educativo e le direzioni che esso può assumere, anche in dialogo con le altre scienze umane e sociali; dall'altro lato una ricerca empirica capace di investigare sul campo l'agire educativo nel suo accadere (Mortari, 2019b).

Se, come afferma Dewey (1993, p. 13), educare significa offrire esperienze significative e la teoria dell'educazione ha come compito quello di individuare tali esperienze, allora anche la ricerca in campo educativo non può limitarsi a essere di tipo meramente esplorativo, ma deve avere i caratteri dell'operatività e della trasformatività. Infatti, per dare forma a una ricerca educativa non è sufficiente comprendere ciò che accade nei contesti educativi e scolastici, ma è necessario anche mettere alla prova alcune ipotesi progettuali, per comprenderne la valenza e l'efficacia, al fine di offrire un contributo alla pratica di educatori e insegnanti.

Una ricerca così concepita si delinea come una "service research" (Mortari, 2017), cioè una ricerca la cui finalità è di mettersi al servizio dei pratici per sostenerli nel compito di far fronte alle sfide educative.

È questa la direzione di senso che il progetto di ricerca educativa MelArete si è

proposto: rispondere alla necessità di una educazione etica, progettando un percorso educativo originale e fondato su solide basi teoretiche e scientifiche, e realizzando su di esso una ricerca empirica.

2. Necessità e urgenza dell'educazione etica

Il nostro tempo e la nostra società vengono definiti come caratterizzati dall'indifferenza (Bauman, 2000; Morin, 2004), da una scarsa percezione dell'altro (Boella, 2006, 2018) e da una scarsa disponibilità a impegnarsi per il bene comune (Pulcini, 2009; De Monticelli, 2010, 2011, 2015; Mortari, 2017), da un dominio della tecnologia che sta facendo perdere terreno alle dimensioni più fondamentali della vita. Come già intuito da Jonas (2002) il nostro mondo ha bisogno di una nuova saggezza che ci renda capaci di affrontare le nuove sfide del ben-vivere e del ben-convivere. Il ruolo dell'educazione è centrale: come già dichiarato da Dewey (1974) all'educazione è richiesto di dare forma a un convivere che renda i giovani costruttori di una città migliore. L'educazione alla cittadinanza è dunque un'educazione etica, cioè un accompagnare i bambini e le bambine² a tendere alla vita buona, con e per altri, all'interno di istituzioni giuste (Ricoeur, 1990). Una tensione che però non è solo un afflato, ma un vero e proprio gesto di cura (Ricoeur, 2007) verso se stessi, gli altri, le istituzioni e il mondo intero (Mortari, 2015). La dimensione etica, dunque, ha a che fare con l'essenza della vita, e l'essenza della vita è fatta di cura, così come il nucleo vitale della cura è etico in sé,

2. L'uso del termine "bambini" sottintende sempre "bambini e bambine".

in quanto la pratica della cura è costituita da modi dell'essere che possiamo definire come virtù (Mortari, 2015, 2019a). Educare all'etica della cura è dunque gesto tra i più essenziali, perché significa accompagnare i giovani e le giovani verso la piena fioritura di sé, con gli altri, e per il mondo.

Una proposta di educazione etica può trovare un solido fondamento nella filosofia antica e nella contemporanea ricerca sull'etica della cura: i classici greci hanno posto all'inizio della teoria etica occidentale il concetto di virtù, centrale sia nelle teorie di Platone-Socrate (vd. per es. i dialoghi: *Alcibiade Primo*, *Menone* e *Protagora*) e di Aristotele (in particolare nell'*Etica Nicomachea*); i contemporanei ci ricordano che l'essenzialità della cura è una via all'etica che non riduce la ricerca di ciò che è bene a ciò che è giusto (Gilligan, 1987; Mayeroff, 1990; Tronto, 1993; Held, 2006; Mortari, 2006, 2015).

A partire da questo approccio filosofico il progetto MelArete si è confrontato con la letteratura pedagogica internazionale individuando tre principali approcci all'educazione etica: la character education (Lickona, 1978; Howard, Berkowitz & Schaeffer, 2004), il moral reasoning o cognitive character education (Kohlberg, 1981, 1984; Colby & Kohlberg, 1987; Power, Higgins & Kohlberg, 1989) e la care ethics (Noddings, 2002). Della prima proposta MelArete condivide la centralità del concetto e della pratica delle virtù in educazione, senza però ridurla a un processo di socializzazione; della seconda accoglie la necessità di coltivare la riflessività e il pensiero critico relativamente alle azioni etiche, senza però eccedere in un razionalismo astratto;

della terza condivide la centralità della cura, senza però eccedere nel peso dato alla dimensione affettiva (Mortari, 2019a).

3. Il progetto MelArete

Il progetto MelArete (Mortari, 2019a, 2019b) nasce come proposta che intende rispondere alle sfide educative delineate, fondandosi sulle premesse pedagogiche e teoretiche appena presentate. Il nome stesso del progetto esprime la prospettiva filosofica che lo ispira: esso si compone infatti delle parole greche *melete*, che significa 'cura', e *arete*, che significa 'virtù'. MelArete è dunque un progetto che intende promuovere l'educazione all'etica delle virtù secondo la filosofia della cura.

Il progetto è stato elaborato dal CRED (Centro di Ricerca Educativa e Didattica) dell'Università di Verona, diretto dalla prof.ssa Luigina Mortari, e si articola nella proposta di due percorsi, paralleli ma diversificati, per i bambini della scuola dell'infanzia e per i bambini della scuola primaria. Nel presente articolo si prende in considerazione soltanto il percorso proposto nelle scuole dell'infanzia, di cui si presentano le attività e alcuni risultati di ricerca. Le attività sono pensate con lo scopo di favorire nei bambini la riflessione intrasoggettiva e intersoggettiva su alcuni concetti eticamente rilevanti, quali quelli di bene, cura, virtù, e su alcune virtù specifiche identificate, grazie a una precedente ricerca (Mortari e Mazzoni, 2014), tra quelle ritenute più significative dai bambini stessi o più urgenti da affrontare da parte dei ricercatori: il coraggio, la generosità, il rispetto e la giustizia.

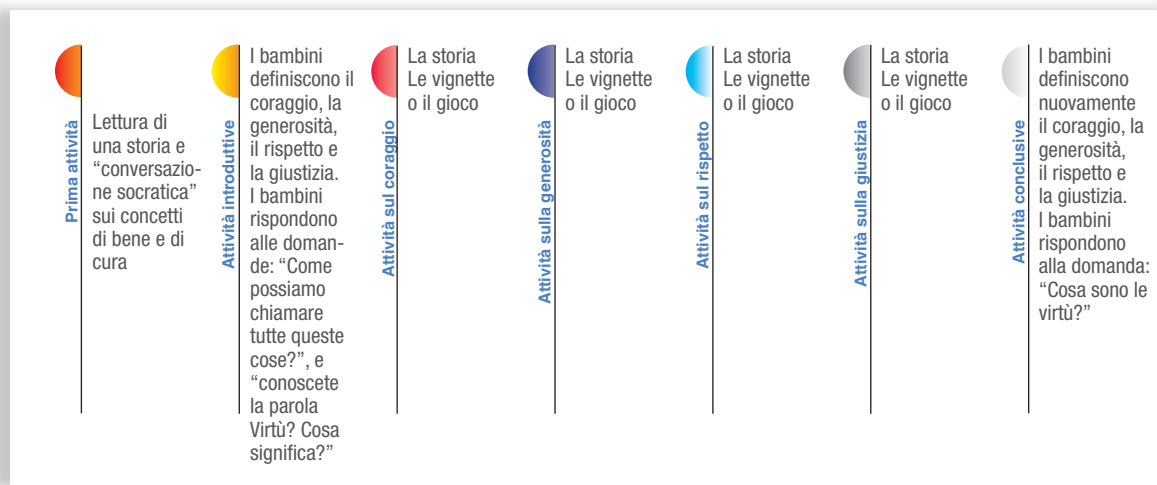
Le proposte educative sono articolate in strumenti diversificati e coinvolgenti, che hanno sia una valenza educativa che euristica: proposte, cioè, che permettono ai bambini di riflettere su questioni etiche, e ai ricercatori di raccogliere dati da analizzare ai fini di comprendere il pensiero etico dei partecipanti e di validare la pratica.

Le attività prevedono “conversazioni socratiche”, lettura di storie, analisi critica di vignette con rappresentati dilemmi etici, e giochi di vario tipo finalizzati all’approfondimento di alcune tematiche. A questi si aggiunge la tenuta di un diario che, con una cadenza fissa, coinvolge i bambini nel riconoscere gesti virtuosi e nel riflettere su di essi al fine di identificarli e comprenderne la valenza etica. Questo diario, che ha preso il nome di “fogliario” in quanto sagomato a forma di foglie, raccoglie i disegni individuali realizzati dai bambini relativamente a un gesto virtuoso agito o visto agire, con le relative descrizioni fornite a voce e trascritte fedelmente dagli adulti.

Di seguito si presenta uno schema riassuntivo delle attività svolte:

Il percorso educativo utilizza uno sfondo narrativo che collega le diverse attività: alcuni animali che vivono nel Bosco delle virtù si trovano ad affrontare situazioni eticamente rilevanti, e coinvolgono i bambini nelle loro scelte, o nel riflettere su ciò che è bene fare. Tutti i materiali sono preparati con cura: il gruppo di ricerca si è avvalso della consulenza artistica di professionisti che hanno realizzato disegni, burattini e materiali educativi che garantiscono anche un’alta qualità estetica alla proposta³.

Il percorso prende avvio con una storia che introduce i bambini nell’orizzonte filosofico del progetto: una storia in cui due piccoli giaguari fanno esperienza del bene e della cura. La discussione che ne segue stimola i bambini a riflettere su questi due fondamentali concetti etici. Nel secondo incontro, attraverso uno stimolo narrativo e alcune attività di coinvolgimento, ai bambini vengono presentate alcune parole del lessico etico: le virtù specifiche identificate - cioè il coraggio, la generosità, il rispetto e la giustizia - e la parola stessa ‘virtù’. Tale incontro, che dal punto di vista educativo introduce i bambini



Il Fogliario delle virtù

3. La cura per la predisposizione delle attività caratterizza MelArete come una ricerca “per” i bambini (Mortari, 2009), cioè capace di offrire loro esperienze significative, senza ridurre l’azione a una semplice raccolta dati. I materiali realizzati (testi delle storie, immagini, carta-modelli per i burattini, ecc.) saranno presto pubblicati per un utilizzo creativo da parte dei docenti (Mortari, Ubbiali e Vannini, in press).

all'interno di un vocabolario etico, dal punto di vista euristico rappresenta l'attività di pre-test, cioè un'azione che raccoglie i pensieri dei partecipanti prima di iniziare l'intervento educativo, per poterli poi comparare con quelli raccolti al termine del progetto, in una attività di post-test.

Durante la fase centrale del progetto si presentano ai bambini le quattro virtù scelte. Per ogni virtù vengono proposte una storia, che narra un gesto virtuoso agito dal protagonista e che viene analizzata insieme tramite domande guida finali, e a scelta un gioco o una vignetta che permette di approfondire la riflessione.

Il percorso si chiude con un'ultima storia che, costruita in modo tale da animare il dialogo con i bambini, chiede loro di riformulare la personale definizione del concetto di virtù e di ogni singola virtù affrontata lungo il percorso. Dal punto di vista euristico questa attività rappresenta il post-test che permette ai ricercatori di raccogliere i pensieri dei bambini al termine del progetto, e di valutare se e come MelArete abbia contribuito all'apprendimento.

4. La ricerca oggetto del presente studio

Durante l'anno scolastico 2016-17 il percorso è stato sperimentato in 12 sezioni di 6 scuole dell'infanzia di Roma, Aldeno (TN), Imola (BO), Galliera (BO) e Minerbio (BO), coinvolgendo 114 bambini di 4 e 5 anni. Il progetto ha visto la presenza del ricercatore all'interno delle sezioni per la proposta delle attività e la raccolta dei dati. Tutto quanto è accaduto nell'interazione con i bambini e le bambine durante l'intero percorso è stato

oggetto di ricerca: per ciascuna attività svolta si sono raccolti dati che sono stati analizzati al fine di comprendere il pensiero etico dei bambini.

Il presente studio propone l'analisi di alcuni dati che non sono stati oggetto delle precedenti pubblicazioni; la domanda di ricerca che lo guida è la seguente: "Il progetto MelArete ha stimolato apprendimenti significativi nei bambini relativamente al pensiero etico? Se sì, quali?". A questo fine vengono qui considerati soltanto i dati raccolti durante le attività di pre-test e post-test, che vengono comparati per rilevare come il pensiero etico dei bambini si è espresso e modificato nel tempo. I dati raccolti durante il pre-test sono stati già presentati come espressione di una attività esplorativa (Mortari, 2019b), mentre i dati raccolti durante il post-test sono completamente inediti, come inedita è la loro comparazione.

Le attività di pre-test e post-test consistono nel racconto di due storie diverse, raccontate in gruppo, che hanno per protagonista il gufo Socrate, saggio personaggio che vive nel Bosco delle virtù. Nella prima attività il gufo, rappresentato da un burattino animato dal ricercatore, porta nella sacca che tiene stretta tra le zampette alcune foglie colorate, sopra le quali sono riportate le seguenti parole: *coraggio*, *generosità*, *rispetto* e *giustizia*. Una per volta, con il coinvolgimento dei bambini, vengono estratte le foglie e ai bambini viene posta una domanda esplorativa di tipo eidetico; per es.: "Su questa foglia c'è scritto 'generosità'. Avete mai sentito questa parola? Che cosa significa?". Al termine della storia si chiede

ai bambini di trovare un nome collettivo che identifichi tutte queste “cose”: qualora (come accaduto) dai bambini non emerga la parola ‘virtù’, è il ricercatore stesso a proporla chiedendo loro se ne conoscono il significato⁴. Terminata la conversazione di gruppo i bambini e le bambine vengono invitati a realizzare un disegno individuale che rappresenti un “gesto di virtù”. Al termine un bambino per volta descrive al ricercatore cosa ha disegnato, il nome della virtù che identifica il gesto rappresentato e una sua definizione.

Nella narrazione presentata durante l’attività di post-test il gufo Socrate per colpa di una insolazione giace a terra privo di sensi; l’asino Alcibiade lo veglia ma trova incuriosito le foglie delle virtù: non conoscendo il significato delle parole scritte su di esse chiede ai bambini di aiutarlo a comprenderle. Anche in questo incontro il ricercatore pone le stesse domande eidetiche che aveva posto durante l’incontro dedicato al pre-test. Al termine si chiede ai bambini di definire il concetto generale di virtù. Anche dopo questa attività ai bambini si propone il disegno con l’intervista individuale.

4.1. Il metodo di analisi dei dati

Tutte le conversazioni e le interviste realizzate con i bambini e le bambine delle scuole indicate sono state audioregistrate e trascritte verbatim, e sottoposte a un processo di analisi che segue il metodo meticciano ideato da Mortari (2007), che integra elementi del metodo fenomenologico-eidetico (Giorgi, 1985;

Moustakas, 1994) con quelli della grounded theory (Glaser e Strauss, 1967).

Dopo il posizionamento in una tabella dei trascritti, vengono individuate le unità di testo significative, cioè i pensieri dei bambini che rispondono alla domanda posta dal ricercatore. I dati raccolti vengono analizzati insieme perché, anche se provengono da fonti diverse, offrono risposta alla medesima domanda. In questa fase il ricercatore è infatti interessato alla definizione del concetto di virtù e delle virtù specifiche che i bambini hanno sviluppato grazie al progetto MelArete, e non al progresso individuale dei singoli.

Tra i pensieri raccolti vengono dapprima identificati quelli non chiari o non significativi, come le tautologie o i fraintendimenti, e i pensieri che offrono una concettualizzazione chiara, che vengono sottoposti a un processo interpretativo. Tra questi pensieri alcuni vengono codificati; altri, definiti sporgenti, vengono considerati a parte perché esprimono una complessità di pensiero tale che qualsiasi codifica comporterebbe un impoverimento irrispettoso⁵.

I pensieri codificabili vengono concettualizzati: innanzitutto, a un primo livello, con una concettualizzazione semplice; in seguito le concettualizzazioni semplici vengono “grappolizzate”, ossia raggruppate per afferenza al medesimo campo semantico, all’interno di una concettualizzazione di secondo livello (o categoria). Il prodotto dell’analisi viene riassunto in un coding system che restituisce la concettualizzazione del pensiero dei bambini per ciascun concetto indagato.

4. Durante la ricerca tutti i termini presentati dai bambini sono stati valorizzati dal ricercatore. Risultando sconosciuta, la parola ‘virtù’ però stata proposta dall’adulto, seguendo uno stile educativo, come concetto che può illuminare la loro esperienza etica.

5. I pensieri complessi per definizione non sono codificabili, quindi non entrano in un coding system, con la conseguente impossibilità di comparazione. Non rispondendo quindi alla domanda di ricerca del presente paper non vengono qui presentati.

Tale operazione è stata svolta sia per i dati raccolti durante il pre-test che per quelli del post-test. Per ogni concetto si hanno così a disposizione due coding system diversi. Al fine di rispondere alla domanda di ricerca i coding system vengono comparati.

La comparazione dei dati mette in evidenza come alcune concettualizzazioni primarie e/o di secondo livello si presentano tanto nel pre-test quanto nel post-test, mentre altre solo nel pre-test o solo nel post-test.

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

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 (Tab. 1)⁶.

gio (delle quali 68 codificabili e 6 non chiare), mentre durante l'attività di pre-test 82 (delle quali 71 codificabili e 11 non chiare). Pensieri di tipo complesso non sono stati identificati né durante il pre-test né durante il post-test.

Come si evince anche da un primo semplice sguardo alla Tab. 2, dove si riporta il coding system, si nota che le categorie nelle quali la virtù viene articolata hanno subito una lieve variazione: alla fine del percorso non sono stati registrati solamente i pensieri concettualizzabili 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 concettualizzazioni di primo livello si nota come alcune di esse sono state abbandonate dai bambini, e alcune nuove introdotte. La qualità delle nuove concettualizzazioni rilevate sottolinea un'evoluzione importante del pensiero dei bambini: a parte l'ultima introdotta nella categoria *Trovare strategie per*

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

Tab. 1 - *Legenda relativa a colori e occorrenze dei dati.*

5. I risultati

5.1. *L'evoluzione delle definizioni delle singole virtù*

Il coraggio

Durante l'attività di post-test sono state raccolte e analizzate 74 definizioni di corag-

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 altruistico della categoria *Affrontare sfide o avventure* che nel post-test è stata completamente abbandonata.

6. Una nota per quanto riguarda la definizione del concetto generale di virtù che i bambini sono stati invitati a definire sia al termine del pre-test che del post-test: non si è potuto procedere a una comparazione tra i concetti espressi in quanto durante l'incontro di pre-test tutti i bambini hanno dichiarato di non conoscere la parola virtù né tantomeno la sua definizione. Questi dati non vengono qui presentati.

CORAGGIO			
CATEGORIA	CONCETTUALIZZAZIONE DI PRIMO LIVELLO	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
AFFRONTARE SFIDE O AVVENTURE PRE-TEST (5) POST-TEST (0)	Arrampicarsi su un albero (1)	«Quando io mi arrampico vado... vado su in un albero, cado giù e 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 fa una strada lunga»	
ESSERE INTREPIDO PRE (23) POST (19)	Non avere paura di animali spaventosi (4)	«Significa non avere paura dei lupi, 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 infiamma tutto»	«Perché se no ti graffia [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 PRE (22) POST (18)	Far passare la paura per ricominciare (2)	«Il coraggio è che se hai paura aspetti un pochino, poi quando ti è passata la paura... 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 (13)	«Per affrontare le paure»	«Affronti qualcosa anche se ti fa paura»
ESSERE TEMERARIO PRE (10) POST (6)	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) POST (1)	«Quando c'era un lupo nel bosco e uno aveva coraggio di andarci vicino»	«Quando uno ha paura di un serpente lo affronta»
	Combattere animali spaventosi PRE (4) POST (3)	«Quando mio papà incontra l'orso e prende il "manarot" e uccide l'orso con il "manarot"»	«Quando combatti un lupo»
	Combattere personaggi fantasmatici PRE (2) POST (2)	«Io sono coraggioso perché combatto i lupi e i fantasmi con la spada»	«Quando affronti un drago»
TROVARE STRATEGIE PER AFFRONTARE LE PAURE PRE (6) POST (9)	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... 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»	

	Dare un significato non pauroso all'evento (1)	<i>«Pensiamo che non fa niente la strada di trappole, tanto se non sono con le punte non fanno niente, e se ha qualcosa di scivoloso in tasca può anche scivolare nelle altre cose»</i>	
	Accendere una luce nel buio PRE (1) POST (4)	<i>«Quando io sono andata in una grotta con il mio papà il mio papà ha acceso la lucina e siamo andati dentro»</i>	<i>«Quando io ho paura del buio e la mamma mi dice di (accendere la luce) e non ho più paura»</i>
	Trovare un aiuto quando si ha paura PRE (1) POST (2)	<i>«Perché mi dà la manina»</i>	<i>«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»</i>
	Attivare una strategia difensiva (3)		<i>«Io ci avevo provato a fare una gabbia»</i>
AFFRONTARE UNA SFIDA PER IL BENE DI QUALCUNO PRE (5) POST (16)	Salvare la principessa dal drago (1)	<i>«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»</i>	
	Aiutare un amico a salire sulle montagne (1)	<i>«Quando tira la corda sulle montagne e aiuta l'amico a salire sulle montagne»</i>	
	Difendere la famiglia da un animale minaccioso (1)	<i>«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»</i>	
	Combattere i cattivi PRE (2) POST (5)	<i>«Quando uno è tanto tanto coraggioso va a vedere cosa succede combatte contro qualcuno di cattivo cattivo»</i>	<i>«Devi essere coraggioso se (qualcuno) è cattivo»</i>

Proteggere chi ha paura (4)		<i>Bambino: «Perché se uno ha paura dopo l'altro... hmm» Bambina: «Lo protegge» Bambino: «... è coraggioso»</i>
Salvare qualcuno (4)		<i>«Quando vado a salvare qualcuno sono coraggioso»</i>
Salvare chi ha paura (1)		<i>«Quando la mia mamma ha paura del buio e io la salvo»</i>
Affrontare un pericolo per i propri cari (2)		<i>«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»</i>

Tab. 2 - Coding system relativo al coraggio, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test.

In sintesi si può affermare che alla fine del percorso, 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 se stessi, ma anche una vera e propria virtù agita per il bene dell'altro.

Al fine di mostrare la significativa evoluzione del pensiero dei bambini, si presentano e commentano solo le concettualizzazioni che mostrano tale cambiamento, attestando che le altre concettualizzazioni e categorie si mostrano in continuità con quelle già rilevate in fase di pre-test.

Le concettualizzazioni nuove appartengono sostanzialmente alla categoria *Affrontare una sfida per il bene di qualcuno*: "Proteggere chi ha paura", "Salvare qualcuno", "Salvare chi ha paura", "Affrontare un pericolo per i propri cari". In tutti questi pensieri l'attenzione all'altro è il motore del gesto coraggioso che fa affrontare paure o sfide.

Le nuova concettualizzazione "Attivare una strategia difensiva", relativa alla categoria *Trovare strategie per affrontare le paure*, rappresenta soltanto una ulteriore declinazione delle concettualizzazioni precedenti, in quanto introduce una variabile fisica (come armarsi o costruire gabbie per difendersi) tra le possibili strategie già individuate.

La generosità

Nel post-test si evidenzia un notevole incremento delle definizioni di generosità rispetto all'attività iniziale, si passa infatti dalle 40 definizioni del pre-test (delle quali 26 codificabili, 3 complesse e 11 non chiare) alle 78 del post-test (delle quali 67 codificabili, 4 complesse e 7 non chiare). 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. Tra i pensieri analizzati sono stati riscontrati alcuni pensieri complessi, presenti in numero di 3 durante il pre-test e in numero di 4 durante il post-test.

Da uno sguardo d'insieme alla tabella riassuntiva (Tab. 3), si nota poi come una nuova categoria sia emersa dal processo di analisi, e in totale 6 concettualizzazioni di primo livello aggiuntive. La concettualizzazione del *Dare gesti di affetto*, che nel pre-test raccoglieva pensieri molto diversi fra loro, tanto da indurci a raggrupparli in una categoria generale, non compare più: nel post-test i pensieri dei bambini, aumentati di numero, hanno offerto sfumature diverse e più focalizzate in altre categorie, dimostrando così un affinamento e una maggior consapevolezza. I pensieri che nel post-test afferivano a quella categoria sono stati inseriti all'interno della nuova categoria *Volere bene*.

GENEROSITÀ			
CATEGORIA	CONCETTUALIZZAZIONE DI PRIMO LIVELLO	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
DARE COSE ALL'ALTRO PRE (10) POST (32)	Dare a chi non ha (1)	«Una volta io ho dato due soldini ai bambini poveri»	
	Fare un regalo PRE (4) POST (13)	«Quando regali una 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)	«Quando una persona chiede una cosa e l'altro gliela dà»	«Una volta [la maestra] Norma 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 PRE (9) POST (26)	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 (4) POST (9)	«Quando qualcuno non riesce a prendere una cosa che è alta alta e uno che è alto alto lo prende»	«Quando un bambino non sa che fare allora l'altro bambino l'aiuta a fare qualcosa»
	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 PRE (7) POST (6)	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»
ESSERE ACCOGLIENTI E GENTILI PRE (0) POST (3)	Comportarsi con gentilezza (1)		«Una persona gentile»
	Accogliere un amico nel gioco (2)		«Quando una persona sta giocando con qualcun altro e (...) e un amico gli dice di sì»

Tab. 3 - Coding system relativo alla generosità, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test.

La categoria *Essere accoglienti e gentili*, che appare solo nel post-test, comprende le concettualizzazioni “Comportarsi con gentilezza” e “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.

La categoria del *Dare cose all’altro* è quella che raggruppa il maggior numero di pensieri raccolti nel post-test, aumentati in maniera molto significativa rispetto al pre-test, dove tale categoria era già presente. Nella consapevolezza finale tale concettualizzazione viene arricchita dalla concezione di generosità come “Restituire ciò che non è proprio”: i bambini che esprimono questo pensiero riconoscono importante non appropriarsi di qualcosa che non è proprio, e cercare di restituirlo anche se avrebbero potuto tenerlo per sé.

La categoria dell’*Aiutare* viene declinata con una nuova concettualizzazione che fa riferimento al gesto del “Consolare chi piange”.

Nella categoria del *Voler bene* i bambini nel post-test esprimono il concetto centrale, non soffermandosi solo sulla descrizione di gesti concreti: troviamo così le etichette “Voler bene a qualcuno” e “Essere amici”.

Il rispetto

Per quanto riguarda la virtù del rispetto, durante l’attività di post-test sono state raccolte 71 definizioni espresse dai bambini (del-

le quali 68 analizzabili e 3 non chiare), mentre durante il pre-test erano 95 (delle quali 74 codificabili, 2 complesse e 15 non chiare). Anche in questo caso si assiste a una maturazione del pensiero dei bambini, infatti le definizioni non chiare raccolte durante il post-test si sono ridotte in modo particolarmente significativo.

Da un primo sguardo d’insieme (Tab. 4) 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: non emergono infatti categorie nuove. Nel post-test si conferma una focalizzazione sulla definizione di rispetto come *Applicare le norme* e *Fare quanto richiesto*, anche se queste ultime categorie hanno subito un notevole calo numerico, mentre aumenta il riferimento al concetto di *Riconoscere il valore* e di *Prestare ascolto e attenzione*.

In sintesi, si può 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.

RISPETTO			
CATEGORIA	CONCETTUALIZZAZIONE	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
RICONOSCERE IL VALORE PRE (9) POST (14)	Riconoscere il valore delle persone (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 dico: "Non strappate le foglie, se no 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 (6)		«Rispetto vuol dire che uno deve trattare bene una persona»
APPLICARE LE NORME PRE (32) POST (19)	Rispettare la legge (1)	«Mio padre... 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 attaccato 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 PRE (14) POST (9)	Seguire le indicazioni (5)	«E ci dice la maestra quando dobbiamo colorare»	

	Corrispondere a una richiesta PRE (2)	«È... se uno ti chiede una cosa... eh... devi fare uno sforzo e farla»	
	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»	«Ho detto va bene a mio babbo anche se io sarei voluta andare a casa mia a mangiare»
PRESTARE ASCOLTO E ATTENZIONE PRE (1) POST (7)	Non interrompere chi parla (1)	«Aspettare un minuto che (la maestra) finisce una cosa... che chiacchieri con i genitori, e bisogna aspettare»	
	Ascoltare (7)		«Che quando uno parla lui ascolta»
USARE BENE LE PAROLE PRE (4) POST (4)	Non dire cose che non devo dire (2)	«Se qualcuno dice delle parolacce io gli dico: "non si dice!", (e) gli dico pure... che deve dire di rispettare le regole»	
	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)»
COMPORTARSI BENE PRE (4) POST (5)	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 (1)		«Prestare le cose»
	Essere gentili (1)		«Essere gentili»
RISPETTARE L'ALTERITÀ PRE (3) POST (4)	Dare ascolto agli altri, accogliendo le loro decisioni (3)	«Il rispetto che bisogna ascoltare gli altri; che se uno non vuole giocare con te non gioca»	

	Accogliere la volontà dell'altro (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 PRE (5) POST (5)	Salvare (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 PRE (3) POST (1)	Tenere fede all'impegno preso (1)	«Che un giorno cucina la mamma e un giorno cucina il papà»	
	Restituire le cose PRE (2) POST (1)	«Quando 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»

Tab. 4 - Coding system relativo al rispetto, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test.

Nel post-test la categoria *Riconoscere il valore* si arricchisce della concettualizzazione "Trattare bene una persona", segno di un atteggiamento che di fronte all'altro cerca il modo per fare del bene.

Per quanto riguarda la categoria *Rispettare l'alterità* è necessaria una breve premessa. La categoria risulta nuova, sebbene in essa siano state comprese anche 3 espressioni raccolte nel pre-test. Nell'analisi dei dati di pre-test, infatti, tali poche espressioni erano state semplicemente rubricate sotto la categoria del *Prestare ascolto e attenzione*, senza comunque perdere 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. Si è quindi deciso di analizzare anche le precedenti affermazioni secondo una duplice concettualizzazione, che non perdesse le due dimensioni di ascolto e di accettazione dell'altro. In questo modo si evince che il pensiero dei bambini si è evoluto, in quanto non parlano più di una semplice accettazione del pensiero dell'altro, ma di una forma di rispetto più radicale, in quanto la volontà dell'altro viene accolta e assunta, dandole la precedenza.

Nella categoria *Prestare ascolto e attenzione* si inserisce la nuova concettualizzazione "Ascoltare", che fa emergere una attenzione particolare dei bambini nel fare spazio alla parola che permette all'altro di esprimersi.

La categoria dell'*Usare bene le parole* si conferma nelle sue linee essenziali e si arricchisce di una sfumatura di attenzione particolare: "Parlare piano".

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.

La giustizia

La virtù della giustizia, tanto all'inizio che al termine del percorso educativo, risulta numericamente la meno riconosciuta dai bambini: i pensieri che la definiscono nel post-test sono 34 (dei quali 26 codificabili, 2 complessi e 6 non chiari), mentre nel pre-test 79 (dei quali 56 codificabili e 23 non chiari). La differenza sta però nel numero di pensieri non chiari e codificabili che sono drasticamente diminuiti nel tempo: 23 nel pre-test e solo 6 nel post-test. Nel post-test emergono anche, a differenza del pre-test, 2 pensieri complessi.

Durante il pre-test inoltre 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 a 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), non poter soddisfare un desiderio (4), dover fare qualcosa contro voglia (2), 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 capacità dei bambini di concettualizzarla.

Se dunque, in valore assoluto, le definizioni sono numericamente inferiori, la qualità di quelle espresse (che sanno esprimere il concetto in sé, senza ricorrere al suo contrario o alle sue conseguenze) dimostra una significativa maturazione concettuale.

Il coding system (Tab. 5) mette inoltre in evidenza un forte dinamismo del pensiero dei bambini, visibile dal fatto che, al termine del percorso, scompaiono 3 categorie preesistenti e ne compaiono 3 nuove.

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. Questa categoria si articola nelle seguenti concettualizzazioni: "Dare a ciascuno secondo il suo bisogno", "Dare più regali a chi ne ha meno", "Condividere i giochi".

La nuova categoria *Correggere chi sbaglia* introduce il concetto di giustizia "correttiva". Significativo notare come solo un bambino parli della giustizia come punire un atteggiamento sbagliato (concettualizzato come "Punire chi prende cose non sue"), mentre 3 pensieri 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").

GIUSTIZIA			
CATEGORIA	CONCETTUALIZZAZIONE DI PRIMO LIVELLO	ESEMPI DI DATI PRE-TEST	ESEMPI DI DATI POST-TEST
RISPETTARE L'ALTERITÀ E I SUOI DIRITTI PRE (4) POST (0)	Rispettare la volontà dell'altro (1)	«Quando mio fratello non vuole salire su io dico: è giusto»	
	Rispettare il turno per dare la possibilità a tutti (1)	Insegnante: «Però anche il turno è giusto, perché è giusto? Provate a pensarci» Bambino: «Perché tutti vogliono fare»	
	Accogliere (1)	«Significa come accogliere»	
	Riconoscere la proprietà (1)	«Perché se una cosa è sua è sua»	
FARE E DIRE COSE IN MODO CORRETTO PRE (17) POST (0)	Rispondere correttamente (11)	«Se tipo tu fai una domanda a scuola e dicono: "Come nascono i fiori?". "Con i semi!. E dicono: "Giusto!"»	
	Trovare la giusta misura (6)	Ricercatore: «Se lo facciamo tutti cascano i piatti è vero? Se siamo in troppi a farlo» Bambino: «Invece due... è giusto!»	
FARE QUALCOSA CHE RENDE FELICE PRE (4) POST (0)	Rendere gli altri felici (3)	«Rendere uno felice»	
	Agire con caparbia per essere felici di sé (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»	
AIUTARE PRE (5) POST (1)	Salvare qualcuno (1)	«Quando qualcuno si perde e qualcuno lo salva»	
	Salvare un albero (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 (1)	«Quando un uomo cade giù e lo aiuta».	«Quando qualcuno si fa male, lo devi aiutare»

FAR QUEL CHE SI DEVE PRE (5) POST (4)	Fare il proprio dovere (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 stessa cosa»	
	Rispettare il turno per lavorare bene (1)	Insegnante: «Una volta per uno lo facciamo tutti» Bambino: «Se no tutti facciamo cadere i piatti»	
	Far rispettare le leggi (1)	«Giustizia vuol dire polizia... perché ci lavora il mio babbo»	
	Rispettare le regole PRE (2) POST (4)	«Che si rispetta le regole»	«Rispettare la fila»
NON MANCARE DI RISPETTO PRE (7) POST (6)	Non vedersi sottrarre qualcosa (3)	«Se qualcuno mi ruba un gioco io dico: "Non è giusto"»	
	Non pretendere qualcosa (2)	«Che quando mio fratello vuole un gioco io dico: "Non è giusto"»	
	Non rompere le cose (1)	«Io ho visto Ralph spaccatutto... Era cattivo e spaccava le cose»	
	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 (2)		«L'altra bambina ha detto: "Io non voglio essere tua amica perché tu stai tanto con i piccoli": non è giusto!»
	Non rubare (2)		«I ladri non sono giusti perché loro sono cattivi»
DISTRIBUIRE IN MODO EQUO PRE (0) POST (8)	Dare a ciascuno secondo il suo bisogno (4)		«Dare ad ognuno quello che serve»
	Dare più regali a chi ne ha meno (3)		«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»

	Condividere i giochi (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?"»
CORREGGERE CHI SBAGLIA PRE (0) POST (4)	Correggere (3)		«Quando faccio arrabbiare il babbo però lui mi sgrida e io imparo»
	Punire chi prende cose non sue (1)		«È giustizia quando uno ti prende le cose dalla mano che non sono sue e dopo la mamma tipo lo mette in punizione»
SEGUIRE LE INDICAZIONI PRE (0) POST (3)	Ascoltare i genitori (2)		«Tipo quando uno fa il bagno che la mamma glielo aveva detto: questa qui è una cosa giusta»
	Obbedire all'allenatore (1)		«Quando io andrò a giocare a calcio che sarò bravo ad ascoltare tutto quello che mi dice l'allenatore»

Tab. 5 - Coding system relativo alla giustizia, nella sua articolazione comparativa tra pre-test e post-test

La categoria *Seguire le indicazioni* arricchisce il post-test con due nuove concettualizzazioni: "Ascoltare i genitori" e "Obbedire all'allenatore". Se nel pre-test i bambini parlavano di un generico *Fare quel che si deve*, 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.

Sotto la categoria *Non mancare di rispetto* emerge un'evoluzione nel paragone tra due concettualizzazioni: "Non vedersi sottrarre qualcosa" e "Non rubare". Mentre nel pre-test il senso dell'ingiustizia collegata all'atto del rubare è relativo a un vissuto soggettivo, nel post-test il concetto di giustizia esce dai confini di un'esperienza "egocentrica" arri-

vando, attraverso un processo di astrazione, a una definizione oggettiva e impersonale del rubare e dunque dell'azione ingiusta. Da notare l'emergere della concettualizzazione "Non escludere l'altro da un'amicizia", che esprime l'amicizia come una necessità e un diritto.

6. Conclusioni

La ricerca qui presentata mostra come il progetto MelArete si sia dimostrato capace di dare corpo a un percorso educativo che, partendo da un solido impianto filosofico, ha stimolato i bambini e le bambine, anche così piccoli, nell'espressione e

nell'apprendimento del pensare eticamente orientato. Espressione, perché i bambini si sono dimostrati già consapevoli del valore etico di certe parole e ancor più di alcuni gesti; apprendimento in quanto, come mostrato grazie alla comparazione tra i dati del pre- e del post-test, ha saputo proporre loro nuove occasioni di riflessione e di confronto con esperienze e concetti che hanno permesso alla loro coscienza etica di maturare e arricchirsi.

Grazie alla ricerca si può presentare MeIArete come significativa proposta educativa la cui filosofia e le cui attività possono essere offerte ai docenti quali buone pratiche per l'educazione etica. Non si tratta, come in nessun buon progetto educativo, di un percorso "pronto all'uso" da applicare come una serie di tecniche: piuttosto di una proposta organica e fondata offerta al docente che può (o meglio, deve) farla propria e agirla con

creatività adattandola alla concreta situazione della sua classe o sezione.

Una rilettura critica del progetto apre infatti a nuove prospettive che vedono i docenti attori protagonisti di proposte alte di educazione etica. Un'ulteriore pista di miglioramento dovrebbe prevedere il lavoro su altre virtù, anche coinvolgendo i bambini e le bambine stessi, sin dall'inizio del percorso, nell'identificazione delle piste di lavoro più vicine alla loro esperienza concreta, tanto nei contenuti quanto nelle tipologie di attività di coinvolgimento. MeIArete punta sulla riflessione attorno ai concetti etici e alle pratiche delle quali i bambini e le bambine sono protagonisti o alle quali assistono: la creatività dei docenti può partire da queste esperienze e arricchirle, per esempio costruendo con i bambini azioni individuali e di gruppo in cui mettere in pratica le virtù, dando forma a una fattiva ricerca del bene comune.

Bibliografia

- Aristotele** (1993). *Etica Nicomachea*. Milano: Rusconi.
- Bauman, Z.** (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- 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.
- Colby, A., & Kohlberg, L.** (1987). *The measurement of moral judgment. Vol 1: Theoretical foundations and research validation*. New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Dewey, J.** (1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey, J.** (1993). *Esperienza ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gilligan, C.** (1987). *Con voce di donna*. Milano: Feltrinelli.
- 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.
- Held, V.** (2006). *The Ethics of Care*. New York: Oxford University Press.
- Howard, R. W., Berkowitz, M. W., & Schaeffer, E.** (2004). Politics of character education. *Educational Policy*, 18(1), pp. 188-215.
- Jonas, H.** (2002). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kohlberg, L.** (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L.** (1984). *Essays in moral development, Vol. II: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Lickona, T.** (1978). Helping teachers become moral educators. *Theory into Practice*, 17(3), pp. 258-266.
- Mayeroff, M.** (1990). *On Caring*. New York: Harper Collins Publishers.
- Morin, E.** (2004). *I miei demoni*. Roma: Meltemi.
- 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.** (cur.). (2009). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori.
- Mortari, L.** (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L.** (2017). Costruire insieme un bene comune. In L. Mortari (cur.). *Service Learning. Per un apprendimento responsabile*, pp. 9-33. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L.** (2019a). *MelArete (vol. 1). Cura Etica Virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L.** (cur.). (2019b). *MelArete (vol. 2). Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L. & Mazzoni V.** (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Cortina.
- Mortari, L., Ubbiali, M., & Vannini, L.** (in press). *MelArete. Educazione all'etica per la scuola dell'infanzia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Moustakas, C.** (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Noddings, N.** (2002). *Starting at home. Caring and social policy*. Berkeley – Los Angeles: University of California Press.
- Platone** (2000). *Tutti gli scritti*. A cura di G. Reale. Milano: Bompiani.
- Power, F. C., Higgins, A., & Kohlberg, L.** (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Pulcini, E.** (2009). *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Ricoeur, P.** (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Ricouer, P.** (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana.
- Tronto, J.** (1993). *Moral boundaries: a political argument for an ethic of care*. New York: Routledge.