

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA14204

# Le virtù a teatro: una ricerca educativa sul rispetto alla scuola primaria

## Virtues at theater: an educative research on respect in primary school

Federica Valbusa<sup>1</sup>  
Susanna Puecher<sup>2</sup>

### Sintesi

Nel tempo attuale, appare quanto mai urgente l'impegno all'educazione etica, che può trovare nelle scuole un contesto privilegiato di attuazione. A partire da questa premessa, il saggio presenta una ricerca educativa attuata in una classe seconda di scuola primaria che ha previsto: a) la proposta di un percorso teatrale per promuovere la riflessione etica, e b) la realizzazione di una ricerca qualitativa per comprendere quali significati i bambini coinvolti attribuivano al rispetto, nelle sue declinazioni di rispetto per il corpo dell'altro, per l'ambiente condiviso e gli oggetti al suo interno, e per l'altro in generale. Dopo la presentazione delle considerazioni teoriche che fanno da sfondo al progetto, verranno descritti il percorso educativo e il processo euristico, con particolare focalizzazione sul metodo di analisi utilizzato e sui risultati emersi.

**Parole chiave:** Ricerca educativa; Educazione etica; Rispetto; Scuola primaria; Service Learning.

### Abstract

Nowadays, a commitment to ethical education, which can find a privileged context of implementation in schools, seems more urgent than ever. Starting from this premise, the essay presents an educative research, which has been implemented in a second grade primary school class and provided for: a) a theatrical pathway to encourage the children's ethical reflection, and b) a qualitative research to understand what meanings the involved children attributed to respect, in its declinations for the other's body, for the shared environment and the objects within it, and for the other in general. After presenting the theoretical framework of the project, the educative pathway and the heuristic process will be outlined, with particular focus on the adopted analysis method and on the results that emerged.

**Keywords:** Educative research; Ethical education; Respect; Primary school; Service Learning.

1. Dipartimento di Scienze Umane, Università di Verona, [federica.valbusa@univr.it](mailto:federica.valbusa@univr.it)

2. Ai fini della valutazione accademica si attribuiscono a Federica Valbusa i paragrafi 1 e 2, e a Susanna Puecher gli altri paragrafi. L'attribuzione della bibliografia è equamente divisa.

## 1. Introduzione

Il nostro tempo è attraversato da una crisi etica evidente, che si esprime, fra le altre cose, nella scarsa considerazione dei bisogni e dei diritti dell'altro, nella dilagante indifferenza verso problematiche che richiederebbero invece l'attenzione di tutti, nel consumo sfrenato delle risorse naturali che denota un diffuso disinteresse per l'ambiente, il tutto «sullo sfondo di una pensosità ridotta al minimo», cui contribuisce anche un vocabolario etico sempre più impoverito e semplificato (Mortari, 2019a, pp. 7-8). Alla luce di questa situazione, appare quanto mai urgente l'impegno all'educazione etica, che può trovare nelle scuole un contesto privilegiato di attuazione. In questo saggio viene presentata una ricerca educativa (Mortari, 2009a) in questo ambito, che ha previsto: a) la realizzazione di un percorso educativo finalizzato a coinvolgere gli alunni di una classe seconda di scuola primaria nella riflessione sull'esperienza etica, in particolare sulla virtù del rispetto nelle sue declinazioni di rispetto per il corpo dell'altro, per l'ambiente condiviso e gli oggetti al suo interno, e per l'altro in generale, e b) una ricerca qualitativa a partire dai dati raccolti attraverso le attività educative realizzate per comprendere quali significati i bambini attribuiscono al rispetto, nelle diverse declinazioni prese in considerazione durante il percorso. Tale ricerca educativa è stata attuata nell'ambito di un'esperienza di Service Learning (SL), promossa come modalità di tirocinio dal Corso di studi in Scienze della formazione primaria dell'Università di Verona. Nei paragrafi che seguono, dopo la presentazione del

framework teorico che fa da sfondo al progetto, verranno descritti il percorso educativo e il processo euristico, con particolare focalizzazione sul metodo di analisi utilizzato e sui risultati emersi. Si concluderà con una breve riflessione sui punti di criticità e di forza dell'esperienza educativa presentata.

## 2. L'educazione etica nella riflessione teorica

Che persone vogliamo che i nostri figli siano? Che adulti vogliamo che i nostri bambini diventino? E come possiamo educarli in tal senso? Le risposte a queste questioni possono essere molto varie, ma richiedono in ogni caso di focalizzare l'attenzione sugli ambiti dell'etica e, più nello specifico, dell'educazione etica (Althof & Berkowitz, 2006). La letteratura internazionale per riferirsi a tali ambiti utilizza per lo più le espressioni "morality" e "moral education", mentre sembra opportuno abbracciare la distinzione fra etica e morale proposta da Ricoeur (2007), secondo cui l'etica riguarda la comprensione di ciò che è valutato buono da fare, mentre la morale riguarda la definizione di ciò che è giusto da fare, dunque mentre la preoccupazione centrale dell'etica è quella relativa alla ricerca di una vita buona, l'impegno fondamentale della morale è quello di definire regole e codici di condotta (Mortari, 2019a). Se l'educazione può essere intesa come una pratica di cura che, attraverso la progettazione e la realizzazione di esperienze significative, promuove la fioritura delle diverse potenzialità esistenti dell'individuo (Mortari & Ubbiali, 2021), l'educazione etica può essere dunque definita

come una proposta di esperienze che nutrono la passione per il bene, stimolando la riflessione attorno alla questione: in cosa consiste una vita buona? (Mortari, 2015, 2019a). Essendo l'essere umano ontologicamente relazionale, dal momento che il nostro esserci è nella sua essenza un con-esserci (Heidegger, 1976), la domanda relativa a come si dà forma a una vita buona non può risolversi attraverso una risposta solipsistica, ma deve necessariamente includere la domanda relativa a cosa è bene anche per gli altri, che con noi abitano questo mondo.

Se assumiamo che le scuole possano dare un contributo fondamentale alla maturazione etica degli alunni, come può essere interpretata l'educazione etica in ambito scolastico? In contrasto con la "character education", criticata come approccio indottrinante, attraverso cui il docente impone di fatto le proprie regole e i propri valori e, quindi, la propria cultura ai discenti, predicando un bagaglio di virtù ("bag of virtues") assunte però come universali, cioè come tratti del carattere desiderabili per tutti gli esseri umani in tutte le società (Kohlberg, 1975), il "cognitive developmental approach" parte dal presupposto che l'educazione etica non possa tradursi nell'insegnare alcune particolari virtù, che sono peraltro intese come culturalmente definite e quindi tutt'altro che universali, ma debba essere finalizzata a stimolare negli alunni la capacità di pensare criticamente, così da sviluppare schemi di ragionamento più adeguati e complessi per la risoluzione di problemi etici (Kohlberg & Hersh, 1977). Nonostante la "character education" si sia sviluppata, fra la fine del diciannovesimo secolo e i primi quarant'anni del secolo successivo,

secondo un orientamento comportamentale, cioè per lo più come una "inculcation of desirable habits", ossia una inculcazione di attitudini e comportamenti abituali desiderabili, è andata trasformandosi nel corso del tempo, tanto che negli anni Novanta e Duemila anche autori inquadabili in quest'ambito hanno enfatizzato la promozione del moral reasoning, della peer discussion e del critical thinking nelle loro proposte pedagogiche (Althof & Berkowitz, 2006, p. 497).

A partire dal dialogo con la "character education" e il "cognitive developmental approach" si sviluppa la proposta teorica di Mortari, che affonda le sue radici filosofiche nel pensiero socratico e aristotelico e nell'etica della cura contemporanea: come la "character education", tale proposta teorica si focalizza sulle virtù, ma lungi dal considerarle modi abitudinari di esserci le definisce come modi di essere che necessitano di continua riflessione e disamina critica, e prende quindi le distanze dall'interpretazione dell'educazione etica come indottrinamento e inculcazione; come il "cognitive developmental approach", inoltre, considera fondamentale promuovere lo sviluppo del pensiero critico, analitico e deliberativo, facendo però attenzione a non cadere nell'astrattismo e razionalismo che caratterizzano alcune concretizzazioni pratiche di questo approccio (Mortari, 2019a). La teoria di Mortari dialoga inoltre con la "care ethics education" (Noddings, 2002), perché assegna un valore primario alla cura, tuttavia si allontana da una visione troppo situazionale e prevalentemente affettiva di questo concetto (Mortari, 2019a). Quella teorizzata da Mortari è «un'educazione all'etica delle virtù secondo il principio della cura» (ivi, p.

92), che si pone l'obiettivo di «sviluppare la capacità di prendere in esame analiticamente e criticamente le questioni considerevoli da un punto di vista etico» e di favorire «la disposizione a esaminare l'esperienza alla luce dei concetti etici che si vanno strutturando attraverso la riflessione», assumendo quale sfondo di ogni azione cognitiva le idee di bene e di cura (ivi, p. 95). Tale proposta teorica si concretizza nella strutturazione di contesti di apprendimento che integrano la disciplina del ragionare insieme suggerita dal modello socratico, che evidenzia l'importanza di prendere dialogicamente in esame le virtù, con l'attenzione all'esperienza suggerita dal pensiero aristotelico, che evidenzia come le virtù si apprendano attraverso la pratica, indicazione quest'ultima che Mortari traduce nella necessità di coinvolgere i bambini nella riflessione sull'esperienza etica e, in particolare, sulle virtù agite in prima persona e viste agire da altri (Mortari, 2019a, 2019b). Proprio la teoria dell'educazione etica proposta da Mortari rappresenta il background teorico del percorso educativo che verrà presentato nei paragrafi seguenti.

### 3. L'educazione etica in pratica

#### 3.1. Il Service Learning tra apprendimento e servizio

L'articolo presenta un progetto educativo e di ricerca sviluppato nell'ambito di un percorso di SL, metodologia didattica attraverso cui prende forma il tirocinio delle ultime due annualità del Corso di studi in Scienze della

formazione primaria all'Università di Verona. Il SL prevede l'attuazione di un'azione di servizio attraverso la quale gli studenti forniscono il loro contributo al contesto scolastico in cui sono inseriti, avendo così la possibilità di apprendere sul campo la professione per cui saranno abilitati e, al tempo stesso, di raccogliere materiale utile alla stesura della propria tesi di laurea. Il tirocinio strutturato come SL, infatti, si pone l'obiettivo di creare un rapporto collaborativo tra scuola e università (Mortari, 2017), in cui l'azione di servizio e la partecipazione alla vita comunitaria di classe costituiscono per gli studenti una forma di apprendimento, oltre che un'importante opportunità di formazione personale (Mortari, 2003). In questo modo, il SL permette di creare una comunità di lavoro, la cui azione è finalizzata al benessere della comunità stessa (Mazzoni & Ubbiali, 2015). Il percorso di SL nelle scuole prevede: una fase di identificazione del bisogno della classe, attraverso l'osservazione e il confronto con il docente accogliente, che è tutor mentore di riferimento per il tirocinio; una fase di analisi della letteratura per sviluppare conoscenze rispetto al bisogno individuato; una fase di progettazione e attuazione di un'esperienza educativa che risponda a questo bisogno; e una fase di ricerca sull'intervento realizzato, per sviluppare competenze riflessive ed euristiche, che sono fondamentali per la formazione e la professione docente (Mortari & Ubbiali, 2017). La fase di ricerca prende avvio da una domanda di ricerca, che viene elaborata dal tirocinante, in collaborazione con il docente mentore e i tutor accademici (Mortari, 2017). Successivamente si identificano, fra i dati raccolti durante l'intervento, quelli pertinenti

rispetto all'interrogativo euristico, e si analizzano attraverso il metodo che viene ritenuto più adatto per gli obiettivi di ricerca posti. Infine, si presenta l'intero percorso realizzato, educativo ed euristico, all'interno di una relazione, che costituirà la tesi di laurea dello studente (Mortari & Ubbiali, 2017). Un percorso di tirocinio organizzato come SL promuove un apprendimento attivo in quanto si basa su esperienze concrete, promuove la responsabilità degli studenti nell'apprendimento e sviluppa il pensiero critico e riflessivo (Mortari *et al.*, 2017).

Il progetto educativo e di ricerca presentato nei paragrafi successivi è stato realizzato nell'ambito di un percorso di SL<sup>3</sup> promosso in una classe seconda di una scuola primaria veronese, composta da venti bambini provenienti da contesti socio-culturali diversi e caratterizzata dalla metodologia scolastica montessoriana.

### **3.1.1. Migliorare le relazioni: un bisogno educativo**

Il problema individuato in classe riguardava la presenza di difficoltà relazionali che i bambini avevano mostrato nel corso del periodo di osservazione, comportamenti rilevati anche dalle insegnanti. In particolare, è stato osservato che i bambini erano spesso centrati su sé stessi, manifestavano una generale mancanza di empatia e faticavano a mettersi nei panni degli altri. Questo sfociava nella mancanza di rispetto dell'altro, delle insegnanti e dell'ambiente di apprendimento, situazione potenziata anche dalla presenza

di difficoltà nel rispetto delle regole per vivere bene insieme e, talvolta, pure dal verificarsi di atteggiamenti aggressivi e violenti.

Sulla base delle osservazioni e dei dati raccolti il bisogno che scaturiva dal problema individuato era quello di favorire il miglioramento delle relazioni, per promuovere un clima di classe fondato sul rispetto. Al fine di rispondere a questo bisogno è stato realizzato il progetto *Educazione etica e drammatizzazione: un percorso teatrale per sviluppare il rispetto alla scuola primaria*. L'analisi della letteratura scientifica ha infatti suggerito che la drammatizzazione risulta essere uno strumento efficace per la costruzione di relazioni positive, motivo per il quale l'esperienza educativa realizzata è stata strutturata intorno alla proposta di attività teatrali.

### **3.2. Etica e drammatizzazione**

L'educazione teatrale risponde a molteplici aspetti del bisogno individuato: favorisce infatti la costruzione del gruppo classe, la capacità di mettersi nei panni degli altri e di provare empatia, il rispetto delle regole e dell'altro per la riuscita delle attività, e l'utilizzo del corpo come mezzo di comunicazione. Sono molti i punti di forza dell'uso della drammatizzazione a scuola, prima fra tutte la dimensione laboratoriale, che permette di creare una realtà artificiale nella quale i soggetti possono sperimentare diverse forme d'azione in un ambiente sicuro e non-giudicante (Oliva, 2015). La proposta di attività di drammatizzazione, inoltre, può essere al centro di un percorso educativo esperienziale basato sul principio

3. Nello specifico, il progetto educativo e di ricerca a cui si fa riferimento è stato realizzato nell'ambito di un percorso di SL di coppia, che ha coinvolto Susanna Puecher, coautrice di questo saggio, e la compagna di corso Camilla Oss.

del *learning by doing* di Dewey esul gioco, che, secondo Fröbel, consente al bambino di “tirar fuori” le sue capacità personali ed esprimersi (Oliva, 2009).

Oltre a rispondere ad alcuni principi didattici irrinunciabili per un’offerta educativa innovativa, l’educazione teatrale favorisce la maturazione etica degli alunni, poiché permette loro di esprimere, esplorare e sviluppare concetti etici complessi; inoltre, l’impegno a rivestire, nella drammatizzazione, diversi ruoli sociali favorisce la capacità di valutazione etica delle proprie azioni e, di conseguenza, il miglioramento del proprio modo di vivere in società (Edmiston, 2000). Tale aspetto è amplificato dall’opportunità di collaborare per un fine comune, quale è la costruzione di uno spettacolo teatrale, che permette ai bambini di apprendere a riconoscere e gestire le proprie emozioni (*Indicazioni nazionali*, 2012, p. 24) e rapportarsi costruttivamente a quelle altrui. La continua riflessione richiesta dalla drammatizzazione favorisce inoltre lo sviluppo del pensiero critico (Edmiston, 2000), che è di primaria importanza per la maturazione di personalità consapevoli del proprio agire.

Anche il Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca (MIUR) considera l’efficacia educativa della drammatizzazione: nell’anno scolastico 2016/2017, infatti, ha predisposto un documento con le *Indicazioni strategiche per l’utilizzo didattico delle attività teatrali*, che evidenzia alcuni punti di forza dell’uso del teatro a scuola. Questi riguardano diversi aspetti, fra cui l’interdisciplinarietà e la capacità di porre al centro il bambino con le sue capacità, i suoi pensieri e le sue emozioni.

### 3.3. L’intervento educativo realizzato

Partendo da attività propedeutiche alla drammatizzazione e concludendosi con la messa in scena di una rappresentazione teatrale, l’intervento educativo realizzato si proponeva di potenziare le competenze etiche dei bambini coinvolti (il percorso educativo è sintetizzato nella Tab. 1, che riporta la descrizione delle diverse attività proposte durante ciascun incontro). L’intervento si è svolto durante la seconda parte dell’anno scolastico, da gennaio a marzo 2022, attraverso due incontri a settimana dalla durata di circa due ore per un totale di 35 ore e 30 minuti. Esso si è diviso in tre blocchi tematici: il primo ha consentito ai bambini di prendere consapevolezza del proprio corpo, di quello degli altri e del loro muoversi assieme nello spazio che li circonda, il secondo di favorire un rapporto di fiducia tra pari e di svolgere un passaggio graduale alla drammatizzazione successiva, comprendendo il suo significato e scopo, e il terzo riguardava la drammatizzazione vera e propria, attraverso la preparazione e la realizzazione di una rappresentazione teatrale. Un elemento significativo del progetto consiste nel fatto che tutte le attività sono state proposte con modalità ludiche esperienziali seguite da momenti di riflessione sulla propria esperienza e sui concetti etici oggetto del percorso; le riflessioni a cui erano invitati i bambini erano sia individuali, attraverso la scrittura di un diario riflessivo, che collettive, attraverso conversazioni a grande gruppo in cerchio. La possibilità di indagare il proprio vissuto e riflettere su di esso è rilevante poiché rende l’esperienza pratica realmente significativa (Mortari, 2009b).

Incontri	Attività
1	Ai bambini vengono mostrati gli oggetti che si utilizzeranno durante il percorso e viene chiesto loro di ipotizzarne l'uso. I partecipanti vengono poi invitati a riflettere sulle tematiche principali del progetto e a costruire il proprio diario riflessivo partendo dalla copertina.
2	Vengono promosse attività per imparare a muoversi con consapevolezza delle proprie azioni. I partecipanti vengono poi invitati a riflettere sul proprio agire, sia attraverso una conversazione a grande gruppo sia attraverso la scrittura nel proprio diario riflessivo.
3	I bambini vengono coinvolti in attività sull'utilizzo del proprio corpo in relazione a quello degli altri e vengono poi invitati a riflettere sul proprio agire, sia attraverso una conversazione a grande gruppo sia attraverso la scrittura sul proprio diario riflessivo.
4	I bambini vengono coinvolti in attività sul rispetto nei confronti dell'ambiente e dei materiali e dello spazio dell'altro, e poi invitati a riflettere sul proprio agire, sia attraverso una conversazione a grande gruppo sia attraverso la scrittura sul proprio diario riflessivo.
5	I bambini vengono coinvolti in attività per la creazione di rapporti di fiducia in classe e poi invitati a riflettere sul concetto di fiducia attraverso una conversazione a grande gruppo.
6	I bambini vengono coinvolti in un'attività di drammatizzazione di un evento della routine quotidiana e poi invitati a riflettere sul proprio agire attraverso una conversazione a grande gruppo.
7	I bambini vengono coinvolti in un'attività di pianificazione e drammatizzazione a partire da una storia e poi invitati a riflettere sul proprio agire attraverso una conversazione a grande gruppo.
8	Viene letta la storia di "Nerone e Budino" di Angela Nanetti e i bambini vengono poi invitati a dividerla in scene e rappresentarle con dei disegni.
9	La classe viene divisa in piccoli gruppi, ognuno dei quali si occuperà di preparare la rappresentazione teatrale di una scena della storia letta durante l'incontro precedente. In questo incontro ogni gruppo svolge la prima prova della propria scena attraverso l'uso del copione. I partecipanti vengono poi invitati a riflettere sul proprio agire attraverso una conversazione a grande gruppo.
10	Vengono scelti i costumi e gli oggetti di scena da creare, e ogni gruppo prova un'altra volta la propria parte.
11	Si continua la costruzione degli oggetti di scena.
12	Ogni gruppo prova la propria scena e la mostra a un altro gruppo, poi ciascun gruppo riflette sul proprio agire attraverso una conversazione a partire dalla visione delle videoriprese fatte dall'insegnante.
13	Ogni gruppo prova la propria scena e la rappresenta per la prima volta al grande gruppo con l'ausilio degli oggetti scenici. In cerchio i bambini riflettono poi sul proprio agire e sugli aspetti organizzativi della rappresentazione teatrale.
14	In cerchio i bambini guardano i video della volta precedente e riflettono sulle proprie azioni. Vengono poi invitati a provare la scena un'altra volta a grande gruppo in giardino e infine a riflettere sul proprio agire e le proprie emozioni.
15	I bambini svolgono l'ultima prova in giardino a grande gruppo.
16	I bambini mettono in scena la rappresentazione finale davanti alle classi prime e poi rispondono alle loro domande spiegando il percorso svolto.
17	I bambini guardano il video della rappresentazione finale e vengono poi invitati a riflettere sull'intero percorso svolto, focalizzandosi sulle emozioni vissute e i principali concetti appresi.

Tab. 1 - *Il percorso educativo in sintesi.*

## 4. La ricerca

### 4.1. La domanda di ricerca e lo sfondo epistemologico

La ricerca effettuata sull'intervento proposto è stata orientata dalla seguente domanda euristica: "Quali sono i significati che i bambini hanno attribuito ai concetti eticamente rilevanti trattati nel percorso di educazione teatrale realizzato?". L'impostazione del processo euristico è stata ispirata dall'epistemologia naturalistica (Lincoln & Guba, 1985), che prescrive che la ricerca venga realizzata nel contesto in cui i fenomeni ordinariamente accadono (Mortari, 2007), e la scuola è in effetti un contesto privilegiato per studiare fenomeni educativi (Mortari, 2009a). La filosofia di ricerca che ha costituito l'indirizzo epistemico seguito è quella fenomenologica, considerata la più consona alla ricerca educativa poiché si propone di andare sul campo senza idee precostituite e seguendo il principio di contestualizzazione, che prescrive di costruire le teorie partendo dal contesto e ponendo attenzione alle qualità delle cose così come appaiono (Mortari, 2007).

### 4.2. I dati raccolti e il metodo di analisi

I dati considerati per la ricerca riguardano il concetto di rispetto, nelle declinazioni di rispetto del corpo altrui, rispetto degli oggetti e rispetto per l'altro. Essi sono stati raccolti attraverso le audioregistrazioni delle conversazioni svolte in classe a partire dalle diverse attività motorie e di drammatizzazione pro-

poste, e attraverso i diari riflessivi, che sono stati tenuti dai bambini durante il percorso. Tutto il materiale raccolto è stato anonimizzato: a ciascun partecipante è stato attribuito un nome fittizio, che mantenesse l'iniziale del nome originale, la nazionalità e il genere (Mortari, 2019b).

I dati sul rispetto per il corpo sono stati raccolti a partire dalla domanda "Perché è importante rispettare il corpo dell'altro?", posta a seguito di un'attività in palestra nella quale i bambini hanno sperimentato il movimento del proprio corpo in relazione a quello degli altri. A tale domanda i partecipanti hanno risposto sia durante una conversazione in classe che nel loro diario riflessivo. A seguito di un'attività in palestra incentrata sul rispetto degli oggetti sono state invece proposte le seguenti domande: "Che cosa vuol dire secondo voi rispettare l'ambiente e gli oggetti al suo interno?", a cui i bambini hanno risposto durante una conversazione in classe, e "Perché vanno rispettati?", a cui i bambini hanno risposto, oltre che durante una conversazione, anche nel loro diario riflessivo. Infine, i dati sul rispetto dell'altro sono stati raccolti, già durante il primo incontro del progetto, attraverso la domanda "Che cosa vuol dire rispettare l'altra persona?", e poi durante altri momenti del percorso in cui è stato chiesto ai bambini di riflettere insieme su questo tema.

Il metodo di analisi dei dati seguito è stato quello meticciano, che combina aspetti della grounded-theory e del metodo fenomenologico-eidético, con l'obiettivo di cogliere con maggiore fedeltà possibile il fenomeno oggetto d'indagine (Mortari, 2007), cioè in questo caso il significato che i bambini attribuivano alla virtù del rispetto, nelle sue diverse



declinazioni. Le azioni euristiche seguite per l'analisi dei dati per ciascuna delle declinazioni di rispetto considerate sono state le seguenti: lettura ricorsiva delle trascrizioni; individuazione delle unità di testo significative rispetto alla domanda di ricerca; elaborazione di una concettualizzazione di significato di primo livello, o etichetta; raggruppamento delle etichette simili, cioè afferenti ad uno stesso significato del concetto in questione, in concettualizzazioni secondarie, o categorie (Mortari, 2019b).

### **4.3. I risultati**

#### **4.3.1. Il rispetto del corpo altrui**

In relazione al rispetto del corpo altrui, alcuni bambini sottolineano come questo sia importante per vivere bene con gli altri: nelle loro risposte emerge la consapevolezza del fatto che questa declinazione del rispetto contribuisce in maniera fondamentale alla creazione di un clima relazionale positivo e armonioso, in cui ci si comporta bene e ci si diverte insieme. Altri bambini evidenziano invece come rispettare il corpo dell'altro sia essenziale per non importunarlo, cioè nello specifico per non farlo arrabbiare, non ferirlo e non dargli fastidio. L'interpretazione dei dati porta inoltre a riflettere sull'idea, non direttamente espressa dai bambini ma suggerita da alcune loro considerazioni, dell'inviolabilità del corpo altrui: in particolare, in relazione a questo, appare significativa l'affermazione di una bambina che, nel suo diario riflessivo, sottolinea che il corpo è "la prima casa" delle persone; questa metafora suggerisce che il corpo è qualcosa di personale e prezioso,

che proprio come il perimetro delle nostre abitazioni deve rappresentare un limite per le azioni degli altri.

#### **4.3.2. Il rispetto degli oggetti**

Secondo i bambini, rispettare gli oggetti presenti nello spazio che ci circonda significa per lo più trattarli bene, cioè averne cura e non sprecarli. Nello specifico degli oggetti che appartengono ad altri, rispettarli significa non rovinarli, non romperli, non nasconderli, non prenderli senza chiedere e, invece, chiedere prima di usarli. In relazione alla domanda specifica sul perché gli oggetti vadano rispettati, alcuni partecipanti rispondono affermando che gli oggetti hanno un valore: possono cioè essere preziosi, importanti, rari o costosi; altri mettono in evidenza che gli oggetti vadano rispettati perché sono utili e, come sottolinea un bambino, se vengono trattati bene si possono riutilizzare; altri ancora fanno riferimento al fatto che certi oggetti possono essere condivisi, perché ad esempio servono ad altri o sono di tanti bambini.

#### **4.3.3. Il rispetto dell'altro**

Le declinazioni di rispetto sopra presentate concretizzano il rispetto dell'altro secondo le direzioni particolari del rispettare il corpo altrui e gli oggetti altrui o condivisi; durante il percorso educativo, però, i bambini hanno avuto modo di riflettere anche sul rispetto dell'altro in generale. In relazione a questo, dai dati si evince che rispettare gli altri significa ascoltarli, cioè considerare le loro idee, prestare loro attenzione e avere pazienza mentre parlano. Per alcuni bambini c'è rispetto gli uni

per gli altri anche quando si lavora bene insieme, cioè ad esempio si rispettano le regole del lavorare in gruppo, non ci si arrabbia e ciascuno fa la propria parte. Ci sono infine affermazioni che suggeriscono come, secondo i partecipanti, rispettare gli altri necessita di pensare a come ci si pone e si agisce nei loro confronti: si tratta quindi, ad esempio, di non disturbarli, di fare attenzione agli effetti del proprio comportamento, di chiedere scusa quando si sbaglia, di avere considerazione e cura per ciò che è importante per l'altro, e di trattare tutti allo stesso modo.

## 5. Conclusioni

Il percorso educativo realizzato ha permesso ai bambini di approfondire il significato del rispetto, arrivando anche a riconoscerne l'importanza nell'esperienza scolastica quotidiana, ad esempio richiamando la necessità di agire secondo questa virtù a seguito di alcuni comportamenti problematici verificatisi in classe. Grazie al progetto, i bambini non solo hanno imparato a riflettere sul rispetto, ma anche a metterlo in atto gli uni verso gli altri, per la costruzione di un gruppo classe caratterizzato dall'amicizia e dalla cura reciproca. Quando si è discusso di questi cambiamenti in cerchio, i bambini si sono dimostrati consapevoli e soddisfatti di loro, come emerge da quanto ha affermato da una bambina:

*Ofèlia: «Stiamo proprio diventando un gruppetto».*

La classe ha anche dimostrato di aver compreso l'importanza del lavoro di gruppo e della collaborazione, come appare evidente da questo estratto di dialogo:

*Zara: «Ma perché a scuola non solo impari ma anche affronti le cose ...».*

*Michele: «... e possiamo affrontarle con i nostri amici».*

Nella conversazione che si è svolta alla fine del progetto, gli alunni hanno riportato di essersi sostenuti e di aver lavorato insieme, elemento che emerge anche nelle osservazioni svolte dalla tirocinante e dall'insegnante mentore durante le varie attività.

Nella realizzazione del percorso sono emerse anche alcune criticità, legate in particolare ad alcuni elementi di progettazione delle attività, quali tempistiche e spazi. Le tempistiche degli incontri, che secondo la progettazione iniziale prevedevano una prima parte, di circa un'ora e mezza, per la presentazione e lo svolgimento delle attività pratiche, e una seconda parte, di circa trenta minuti, per il ritorno in cerchio e la riflessione sull'esperienza svolta, hanno necessitato di essere ridefinite: a volte i bambini sono apparsi stanchi nei momenti di riflessione finale, che sono stati quindi ridotti in risposta ai loro bisogni. Anche lo spazio che si era inizialmente pensato di utilizzare, cioè la palestra, è risultato inadeguato, soprattutto per problemi legati all'acustica, al rumore e all'eco che si generavano in essa, perciò si sono svolti lì solo gli incontri dedicati alle attività motorie. Queste criticità, che hanno richiesto di essere risolte in corso d'opera, permettono di riflettere su una caratteristica fondamentale della professionalità docente, ossia la flessibilità. L'insegnante deve ricordare che, per quanto sia necessario definire una buona progettazione, non sempre il lavoro in classe procede come progettato: occorre infatti tenere in considerazione i bisogni dei bambini, e avere la ca-

pacità di affrontare l'imprevisto rimodulando quanto inizialmente definito (Mortari, 2009b).

Punto di forza del progetto è risultato invece essere la progettazione di attività educative che avessero da un lato un'impostazione esperienziale e dall'altro un'impostazione riflessiva e dialogica: questa organizzazione risponde sia al principio aristotelico secondo cui le virtù si imparano mettendole in atto (*Etica Nicomachea*, II, 1, 1103b 1-2) sia all'in-

segnamento socratico secondo cui per imparare le virtù occorre ragionare insieme su di esse (*Apologia*, 38A). Concludendo, possiamo affermare che proprio questa doppia declinazione progettuale, che tiene insieme esperienza e ragionamento e che viene suggerita dalla teoria dell'educazione all'etica proposta da Mortari (2019a), sia stata alla base dell'efficacia educativa del progetto.

## Bibliografia

---

- Althof, W., & Berkowitz, M. W.** (2006). Moral education and character education: Their relationship and roles in citizenship education. *Journal of moral education*, 35(4), 495-518.
- Aristotele.** *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Laterza, 1999.
- Dewey, J.** (1970). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Edmiston, B.** (2000). Drama as ethical education. *Research in drama education: The journal of applied theatre and performance*, 5(1), 63-84.
- Heidegger, M.** (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Kohlberg, L.** (1975). The cognitive-developmental approach to moral education. *The Phi Delta Kappan*, 56(10), 670-677.
- Kohlberg, L., & Hersh, R. H.** (1977). Moral development: A review of the theory. *Theory into practice*, 16(2), 53-59.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.** (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Mazzoni, V., & Ubbiali, M.** (2015). Diventare insegnanti, tra ricerca e servizio. La pedagogia del Service Learning nella formazione dei futuri docenti. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 15(3), 243-257.
- MIUR** (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*.
- MIUR** (2016/2017). *Indicazioni strategiche per l'utilizzo didattico delle attività teatrali*.
- Mortari, L.** (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (a cura di) (2009a). *La ricerca per i bambini*. Milano: Mondadori Università.
- Mortari, L.** (2009b). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari, L.** (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L.** (a cura di) (2017). *Service learning: per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.
-

- Mortari, L.** (2019a). *MelArete. Vol. 1: Cura Etica Virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L.** (a cura di) (2019b). *MelArete. Vol. 2: Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari, L., Silva, R., Girelli, C., & Ubbiali, M.** (2017). Rethinking apprenticeship in pre-service teachers' training. *Journal of Education and Human Development*, 6(2), 1-8.
- Mortari, L., & Ubbiali, M.** (2017). Community Service Learning: An Ethical Proposal for Teacher Education. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 571-581.
- Mortari, L., & Ubbiali, M.** (a cura di) (2021). *Educare a scuola. Teorie e pratiche per la scuola primaria*. Milano: Pearson.
- Nanetti, A.** (1999). *Nerone e Budino*. Trieste: Emme.
- Noddings, N.** (2002). *Educating Moral People. A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teacher College Press.
- Oliva, G.** (2009). *La pedagogia teatrale: la voce della tradizione e il teatro contemporaneo*. Arona: Editore XY.IT, Web.
- Oliva, G.** (2015). Le arti espressive come pedagogia della creatività. *Scienze e Ricerche*, 5, 45- 51.
- Platone.** *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani, 2000.
- Ricoeur, P.** (2007). *Etica e morale*. Brescia: Morcelliana.