

# Educazione etica nella scuola dell'infanzia.

## Uno studio pilota

**Luigina Mortari**

Università degli Studi di Verona

**Alessia Camerella**

Università degli Studi di Verona

### Abstract

Lo scritto ha come oggetto uno studio pilota sull'educazione etica nelle scuole dell'infanzia. Il progetto ha coinvolto insegnanti, bambini e genitori per approfondire la comprensione etica di soggetti di quattro e cinque anni, per esplorare l'efficacia del dialogo guidato in classe e di attività di approfondimento volte a favorire riflessioni, discussioni etiche e la maturazione morale nei bambini in età pre-scolare. La raccolta dei dati è stata effettuata attraverso osservazioni, interviste, attività, questionari; l'analisi dei dati è in particolare qualitativa, senza tralasciare un apporto di tipo quantitativo. Il progetto ha coinvolto due scuole dell'infanzia: nella prima è stato effettuato un intervento di educazione etica specifico, nella seconda è stato seguito un programma di controllo standard.

The article discusses a pilot study on ethical education in two preschools. The project involved teachers, children and parents to deepen the ethical understanding of subjects aged four and five, to explore the effectiveness of guided dialogue in the classroom and extension activities aimed at promoting reflections, ethical discussions and moral development in children in pre-school age. The data was collected through observations, interviews, activities, questionnaires; the analysis of the data is in particular qualitative, without neglecting a quantitative contribution. The project involved two early childhood schools: a specific ethical education intervention was carried out in the first, a standard control program was followed in the second.

**Parole chiave:** educazione etica; sviluppo morale; prima infanzia; filosofia per bambini; dilemmi etici

**Keywords:** ethical education; moral development; early childhood; philosophy for children; ethical dilemma

## Oggetto, domande di ricerca e obiettivi

Il progetto di educazione etica nella prima infanzia coinvolge le scuole dell'infanzia al fine di analizzare la comprensione etica dei bambini e l'efficacia del dialogo guidato in classe e delle attività connesse, volte a promuovere il pensare, discutere e maturare dal punto di vista etico. Due questioni sono centrali nel progetto<sup>1</sup>:

Questione 1 (domanda di ricerca). Quali concetti o idee etiche sono maggiormente presenti nella comprensione etica di bambini della scuola dell'infanzia?

Questione 2 (domanda educativa). Quale impatto evolutivo ha il dialogo guidato sui temi etici e quale impatto hanno le relative attività sulla comprensione etica di tali bambini?

*Questione 1:* Il progetto è ispirato, in parte, dal desiderio di indagare la comprensione etica che hanno i bambini rispetto a questioni che per loro sono determinanti. Per gli obiettivi di questo studio, quando si parla di concetti, idee, questioni, argomenti etici, ci si riferisce a ciò che riguarda onestà, empatia e capacità di assumere altre prospettive, benessere personale e altrui (principalmente correlato al problema del recare danno), inclusione ed esclusione dei propri pari. Si è scelto di focalizzarsi su questi aspetti per diverse ragioni: le attuali ricerche sullo sviluppo etico-morale hanno mostrato che i bambini piccoli (a partire dai 2-3 anni di età) sviluppano concetti etici e li comprendono a partire dalle prime esperienze di bene/male e onestà/disonestà (Nucci, 2001; Smetana, Jambon & Ball, 2014). Inoltre, numerose ricerche hanno dimostrato che le amicizie tra pari e le distinzioni dentro/fuori dal gruppo nella prima infanzia (ad esempio in un momento di gioco) forniscono basi regolari e concrete per le decisioni etiche riguardo l'inclusione e l'esclusione tra pari (Killen, 2007). Infine, l'empatia è una capacità fondamentale nella maturazione etica, ha inizio nella prima infanzia ed è collegata ai comportamenti sociali, a una moralità orientata all'altro (Eisenberg & Miller, 1987; Eisenberg, Spinrad & Morris, 2014; Hoffman, 2001).

*Questione 2:* Il progetto si propone inoltre di sviluppare un curriculum educativo basato sul dialogo ad uso delle insegnanti in classe. Questo curriculum di educazione etica intende sostenere lo sviluppo della comprensione etica nella prima infanzia, includendo abilità di discussione su problemi etici tra pari.

Partendo da queste due domande, sono state poi articolate domande più specifiche: rilevare se i bambini nella condizione sperimentale avessero mostrato un aumento maggiore in competenze sociali rispetto ai bambini nella condizione di controllo; determinare eventuali cambiamenti di punto di vista dei bambini, comprendere le questioni relative al benessere personale e al benessere degli altri e approfondire le questioni relative all'inclusione e all'esclusione dei pari; verificare eventuali cambiamenti nell'esprimere emozioni e nell'offrire soluzioni e giustificazioni ai dilemmi etici presentati. Per fare ciò, sono state eseguite un'analisi quantitativa (di frequenza) e un'analisi qualitativa (tematica), come spiegato successivamente.

Il progetto mira a comprendere meglio la capacità dei bambini di riconoscere e distinguere concetti, idee e domande etiche, in particolare in quattro aree etiche: equità (ampia categoria relativa alla condivisione e alla giustizia); assunzione e cambio di prospettiva (mettersi dal punto di vista di, considerare e cercare di capire i sentimenti ed emozioni propri e altrui; provare a gestire le emozioni ad esempio moderando, controllando o esprimendole in una situazione di conflitto); benessere personale (evitare di causare danni a se stessi e agli altri con parole e azioni, discutere e risolvere conflitti, porre attenzione ai bisogni degli altri, chiedere l'aiuto di un adulto o piuttosto continuare a fare quello che si stava facendo durante il conflitto e non preoccuparsi); inclusione rispetto all'esclusione (pensieri, azioni, desideri, intenzione di includere o escludere gli altri - sebbene il focus di ricerca sia principalmente sul lato dell'in-

clusione). L'articolo presta particolare attenzione al cambio di prospettiva, al benessere e all'inclusione. Inoltre l'indagine cerca di esplorare l'efficacia della letteratura per bambini, dei giochi e di altre attività in classe centrate sul bambino per promuovere discussioni etiche e lo sviluppo morale nei bambini piccoli.

### **Framework teorico**

Il focus sul dialogo si basa su due tradizioni educative: il costruttivismo e la filosofia per bambini. Il costruttivismo – dal punto di vista educativo – si preoccupa di coinvolgere i bambini come partecipanti attivi nel processo educativo, attraverso lo sviluppo di incontri strutturati sulla base dei loro interessi e incoraggiando l'apprendimento collaborativo in classe (DeVries & Zan, 1994). Il costruttivismo vede l'apprendimento e la produzione di conoscenza come risultato dell'autentica risoluzione di problemi tra bambini. La filosofia per bambini è un metodo che promuove l'uso del dialogo come strumento principale per creare un ambiente di apprendimento autentico e coinvolgente per i bambini (Lipman, 1980; Mohr Lone & Burroughs, 2016); si tratta di creare un ambiente di apprendimento connotato dalla partecipazione e dalla collaborazione, in cui gli insegnanti usano vari tipi di sollecitazioni per coinvolgere i bambini nel dialogo su argomenti di importanza e interesse reciproci. La filosofia per bambini intende favorire il pensiero critico e riflessivo dei soggetti coinvolti. Esiste una robusta ricerca che dimostra l'impatto positivo di tale metodo sulle abilità evolutive come il pensiero critico, il ragionamento, la capacità di assumere altre prospettive e lo sviluppo socio-emotivo (Millett & Tapper, 2012; Trickey & Topping, 2004)<sup>ii</sup>. Queste abilità, anche se non esplicitamente "etiche", possono fornire un supporto per un processo di sviluppo etico più ampio (ad esempio la volontà individuale sviluppata eticamente può rendere capaci di comprendere la prospettiva altrui e valutare criticamente il corso di un'azione o inazione in una data situazione). Alla base di questo progetto pilota c'è la convinzione, sostenuta anche dalla filosofia per bambini (Lipman, Sharp & Oscanyon, 1981), che i bambini siano pensatori competenti, capaci di elevate competenze cognitive, costruttori di significati e interessati alle questioni etiche. A differenza della filosofia per bambini, l'indagine non si è interessata alla filosofia come disciplina, ma solo come riflessione sulle questioni significative che costituiscono il nutrimento per lo sviluppo di uno sguardo eticamente informato sull'esperienza. Mentre la filosofia per bambini promuove lo sviluppo di "comunità di ricerca filosofiche", il presente progetto concepisce la classe come una "comunità del pensare", che ha come riferimento una filosofia dell'educazione intesa come un mezzo per aver cura della vita della mente (Mortari & Mazzoni, 2014; Curko, 2015, 56). Se la letteratura fornisce la prova che la partecipazione a una comunità di pensiero fondata su dialogo, spiegazione e riflessione può avere un impatto sostanziale e positivo sullo sviluppo del pensiero critico, della discussione e delle abilità socio-emotive nei bambini, tuttavia non si può dire lo stesso per lo sviluppo etico e le relative competenze: si raccolgono pochi contributi sulla ricerca empirica sull'educazione etica in relazione al suo significato per lo sviluppo morale nella prima infanzia (Gardner, 2012; Schleifer, Daniel, Peyronnet & Lecomte, 2003). Non considerare gli impatti di un'educazione etica per bambini sullo sviluppo morale significa trascurare un'area significativa dello sviluppo infantile: abilità come il pensiero critico, l'assunzione di prospettiva, il dialogo collaborativo e la cooperazione con gli altri hanno implicazioni per la maturazione etica, compresa la comprensione e il vivere con gli altri, l'agire prosocialmente e la valutazione delle dimensioni etiche dell'esperienza. Queste abilità, anche se non esplicitamente "etiche", possono fornire un'impalcatura per il più ampio processo di sviluppo etico-morale (ad esempio, l'individuo con una certa maturazione etica potrà, tra le altre capacità, essere in grado di comprendere più facilmente le prospettive degli altri e valutare criticamente le linee d'azione moralmente appropriate o di inazione in una data situazione). Inoltre, al fine di adottare l'uso dell'insegnamento dialogico per lo sviluppo di queste abilità, gli insegnanti (e altri professionisti) dovrebbero acquisire una comprensione migliore e basata sull'evidenza rispetto ai be-

nefici dello sviluppo etico e della funzione del dialogo e di una comunità di pensiero nelle classi della prima infanzia. Poiché la ricerca sulla filosofia per bambini rimane meno focalizzata sulla dimostrazione della rilevanza di questo approccio pedagogico sullo sviluppo etico, in particolare nel contesto della prima infanzia, un obiettivo primario del presente progetto pilota è stato quello di iniziare a colmare questa lacuna e comprendere meglio i potenziali benefici degli interventi di educazione etica nella prima infanzia. Più specificamente, si è cercato di far progredire la conoscenza della comprensione etica dei bambini in età prescolare (4-5 anni) ed esplorare l'efficacia della discussione di tipo socratico sulla letteratura per bambini e le attività di approfondimento per favorire lo sviluppo etico nella prima infanzia (Burroughs, 2016; 2017; Burroughs & Mortari, 2017; Burroughs, 2018a; 2018b; Burroughs & Valentine, 2018; Burroughs, Valbusa, Tuncdemir & Mortari, 2018)<sup>iii</sup>.

A fare da sfondo a tutto il lavoro vi è la teoria educativa dell'etica della cura (Mortari, 2015). Si considera determinante tale framework teorico perché il processo educativo racchiude una forte valenza esistenziale. L'educare non dovrebbe limitarsi solo a fornire bambini e giovani di quelle strumentalità tecniche che sono essenziali per l'accesso al mercato del lavoro, ma prima di tutto educare è aver cura dell'altro, più precisamente aver cura di offrire all'altro quei contesti esperienziali che possano consentire il pieno fiorire della sua umanità. Come un corso d'acqua che per diventare fiume ha bisogno di trovare un suo percorso, così la vita umana di ciascuno è un tempo con un compito preciso: dare forma etica ed estetica al proprio tempo. Rispetto a questa irrevocabile responsabilità cui si trova di fronte l'essere umano il processo educativo può essere concepito come offerta di supporto, che gli adulti forniscono ai giovani affinché apprendano il metodo dell'esistere, così da far fiorire le proprie potenzialità umane. In questo consiste il senso della cura educativa: aver cura dell'altro affinché apprenda ad aver cura di sé nella prospettiva della più intensa realizzazione esistenziale.

L'educazione, dunque, richiede di essere non ridotta al processo, seppur essenziale, dell'istruzione, che consiste nel fornire le occasioni per favorire l'apprendimento degli alfabeti culturali, in quanto strumentazione essenziale per abitare da protagonista il proprio tempo, ma di assumere la responsabilità di favorire nell'altro lo sviluppo di quelle competenze esistenziali necessarie al processo di donazione di senso al proprio tempo.

Il bambino o il ragazzo con cui l'insegnante entra in relazione è un essere massimamente vulnerabile, poiché tutto preso dal processo problematico di dare forma al suo essere nel mondo. Proprio per la qualità radicalmente asimmetrica della relazione educativa, l'aver cura richiede innanzitutto l'assunzione di una misurata responsabilità nei confronti dell'altro: la buona pratica di cura richiede un'assunzione non intrusiva della propria responsabilità, che consiste nel mettere le proprie competenze a disposizione dell'altro, nel dimostrarsi affidabili, ossia pronti a esserci per rispondere all'appello dell'altro, senza tuttavia invadere il suo campo di responsabilità. Questa interpretazione discreta della responsabilità dell'aver cura, non implica un'assenza da parte dell'educatore, ma una presenza non invasiva, rispettosa degli spazi di autonomia dell'altro.

Compito dell'educazione è promuovere nell'altro l'autonomia, e dunque la capacità di muoversi con libertà nel mondo, ma l'autonomia non s'impara se non attraverso l'esercizio delle proprie responsabilità. Stare con discrezione in presenza dell'altro non vuol dire sottrarsi al proprio compito, ma attualizzarlo attraverso la lente etica del rispetto per l'altro.

L'educatore non può sottrarsi al compito di fornire all'allievo tutte quelle occasioni che consentiranno di maturare un proprio modo di essere originale e libero nel mondo. Dunque la cura si qualifica come sostegno all'altro affinché apprenda a progettare la sua esistenza; in quanto tale è offerta di tutte quelle occasioni di apprendimento che consentano di prendere consapevolezza dei modi differenti di interpretare la propria responsabilità etica e allo stesso tempo di strutturare quei contesti di riflessione in cui i bambini e i giovani possano maturare i criteri necessari a valutare i differenti modi di essere possibile. In questo consiste la funzione di guida esercitata dal maestro,

dall'insegnante, che non sceglie per l'altro, ma offre all'altro tutti quei contesti esperienziali in cui apprendere a partire da sé.

Dall'interpretazione della cura come offerta di occasioni di esperienza si può consentire all'altro il pieno maturare della sua capacità esistenziale: l'aver cura si declina come assunzione della responsabilità di promuovere il pieno essere dell'altro, ossia favorire lo sviluppo di ogni dimensione della persona (corporea, cognitiva, affettiva, spirituale, etica, estetica, sociale e politica). L'aver cura intende favorire l'interrogarsi, cercare e discutere le grandi questioni di senso della vita, ciò che è giusto, vero, buono, bello. Allenare i bambini e i giovani a riflettere su tali questioni non è uno sforzo intellettualistico, ma un prendersi cura della propria anima, per intessere una buona qualità della vita in se stessi e con gli altri, al fine di promuovere il bene comune. Ecco allora che il presente studio pilota affonda le sue radici in questo orizzonte teorico, perché aiuta l'altro (in questo caso bambini della scuola dell'infanzia) nella ricerca del bene per dar forma originale e sensata alla propria vita insieme agli altri e all'ambiente in cui si vive (Mortari, 2009; 2015; 2019).

### Disegno di ricerca, metodo e raccolta dei dati

Il progetto di ricerca ha avuto un orientamento di tipo qualitativo: per questo motivo l'obiettivo non è quello di offrire generalizzazioni da estendere a tutti i bambini in età prescolare, ma mostrare la genesi e lo sviluppo di una ricerca in due gruppi di bambini di 4 e 5 anni: uno (chiamato "gruppo sperimentale") ha seguito un preciso intervento di educazione etica, l'altro (chiamato "gruppo di controllo") non ha seguito alcun intervento educativo particolare, ma un percorso base. La raccolta dei dati è avvenuta con strumenti diversificati e la loro analisi si è avvalsa degli apporti filosofici della fenomenologia, per il suo carattere di flessibilità, induttività, sensibilità al reale e responsabilità rispetto al fenomeno indagato (Smith, Hardman, Wal & Mroz, 2004, 40-43).

Cosa ha previsto il disegno di ricerca rispetto ai due gruppi? La programmazione prevedeva la seguente scansione, incorniciabile in tre macro fasi: 1. fase "pre intervento" uguale in entrambe le scuole; 2. intervento diversificato: percorso di educazione etica nella scuola sperimentale e percorso standard nella scuola di controllo; 3. fase "post intervento" uguale in entrambe le scuole. Nelle fasi iniziale (1) e finale (3), in modo uguale in ogni gruppo, la ricercatrice ha svolto osservazioni, interviste rispettivamente a bambini e insegnanti, proposto questionari scritti per insegnanti e genitori; nella fase centrale di intervento (2), nel gruppo sperimentale la ricercatrice ha raccontato delle storie a finale problematico e aperto e ha coinvolto i bambini in attività di approfondimento; nel gruppo di controllo la ricercatrice ha solamente raccontato le stesse storie.

Dal punto di vista della scansione temporale, il disegno di ricerca ha assunto il seguente schema (tab. 1):

Settimana	Attività
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incontri per mostrare il progetto e chiedere il permesso del suo svolgimento all'amministrazione comunale (assessore all'istruzione e responsabili di settore), alle insegnanti e ai genitori delle due scuole identificate come possibili partecipanti.</li> <li>- Richiesta di autorizzazione da parte della comitato etico del Dipartimento di Scienze Umane.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Riformulazione di alcuni aspetti del progetto in base alle indicazioni dell'amministrazione comunale e del comitato etico universitario.</li> <li>- Laboratorio con le insegnanti della scuola sperimentale: illustrazione del progetto e formazione sul tema.</li> <li>- Incontro con le insegnanti della scuola di controllo: illustrazione del progetto.</li> <li>- Consegna e ritiro dell'autorizzazione da parte di insegnanti e genitori (per se stessi e i figli), con la possibilità di ritirarsi dalla ricerca in qualsiasi momento, senza conseguenze e con l'assicurazione sulla privacy dei dati</li> </ul>

	<i>sensibili. La ricercatrice ha consegnato ai genitori i testi delle storie e le domande che sarebbero state poste ai bambini.</i>
Prima fase (uguale sia nella <i>scuola sperimentale</i> sia nella <i>scuola di controllo</i> )	
1°	- Osservazione non partecipante in ciascuna classe (due incontri di un'ora ciascuno per ogni classe)
2°	- Interviste ai bambini individualmente (nella scuola di controllo la ricercatrice ha impiegato più di due incontri): racconto di brevi storie dal finale problematico e aperto, seguite ciascuna da alcune domande (10-15 minuti per intervista). - Interviste individuali alle insegnanti su ciascuno dei propri alunni (45-90 minuti per intervista). - Consegna e ritiro della scala delle competenze (versione per insegnanti). - Consegna e ritiro del questionario scritto per le insegnanti sulla propria formazione e stile educativo. - Consegna e ritiro della scala delle competenze (versione per genitori). - Consegna e ritiro del questionario scritto per i genitori sullo stile di vita familiare in relazione al tema di ricerca.
Seconda fase: intervento (un incontro a settimana)	
- <i>Scuola sperimentale</i> : a livello di classe, lettura delle storie sulle quali si era focalizzata la preintervista; una storia a settimana (animata attraverso disegni e pupazzi) alla quale seguivano: dialogo guidato, attività di approfondimento (es. recitare con burattini, disegnare cartelloni, <i>focus group</i> , giochi sulle emozioni, <i>problem solving</i> , scelta del finale di una storia). - <i>Scuola di controllo</i> : a livello di classe, lettura e animazione della stessa storia letta nella scuola sperimentale (e che era stata la base per le pre interviste).	
3°	Incontro 1 – Titolo della storia: Le regole del dialogo
4°	2 – Marco e Caterina amano giocare a palla
5°	3 – Una bambina nuova in classe
6°	4 – Ania e Michele sono amici
7°	5 – Alberto e il suo cane
8°	6 – Jasmine, Walter e i biscotti
9°	7 – Giochiamo insieme!
10°	8 – <i>Ehi, piccola formichina</i> (Hoose, Hoose & Tilley, 1998 - trad. it.)
11°	9 – <i>Arcobaleno, non lasciarmi solo</i> (Pfister, 1995 – trad. it.)
Terza fase (uguale sia nella <i>scuola sperimentale</i> sia nella <i>scuola di controllo</i> )	
12°	- Osservazione non partecipante in ciascuna classe.
13°	- Interviste ai bambini: come nelle pre interviste. - Interviste alle insegnanti su ciascuno dei propri alunni, come nelle pre interviste. - Consegna e ritiro della scala delle competenze (versione per insegnanti), come nel pre intervento. - Consegna e ritiro della scala delle competenze (versione per genitori), come nel pre intervento.

Tabella 1: disegno di ricerca

Nello specifico gli strumenti utilizzati per la raccolta dei dati sono stati i seguenti:

- interviste semi-strutturate a ciascun bambino partecipante (10-15 minuti per intervista);
- interviste semi-strutturate alle insegnanti di classe (45-90 minuti per intervista).

Tutte le interviste sono state audio-registrate e fedelmente trascritte.

- osservazioni non partecipanti in classe e note di campo;
- questionari a insegnanti e genitori.

Strumento	Condotta/compilato da	Tempo	Note
Osservazione	Ricercatrice	Due incontri, una volta a settimana	In ogni classe
Interviste ai bambini	Ricercatrice	Una settimana prima dell'intervento e una settimana dopo l'intervento (due incontri a settimana in ciascuna classe della scuola sperimentale; nella scuola di controllo specialmente nella fase iniziale sono stati necessari più di due incontri per intervistare tutti i bambini)	Con ciascun bambino/a, individualmente
Interviste alle insegnanti	Ricercatrice	Una settimana prima dell'intervento e una settimana dopo l'intervento (un incontro a settimana)	Con l'insegnante di riferimento di ciascuna classe
Scala delle competenze (versione insegnante)	Insegnante principale	Prima e dopo l'intervento	Su ogni bambino/a della propria classe
Questionario per insegnanti	Insegnanti	Prima dell'intervento	Sulla propria formazione e sul personale stile educativo in classe
Questionario per genitori	Genitori	Prima dell'intervento	Sul/la proprio/a figlio/a rispetto alle scelte, allo stile educativo familiare e agli atteggiamenti del/la figlio/a in relazione ai temi etici della ricerca
Scala delle competenze (versione genitore)	Genitori	Prima e dopo l'intervento	Sul/la proprio/a figlio/a

Tabella 2: gli strumenti per la raccolta dei dati

Da parte della ricercatrice gli elementi chiave per la raccolta e la successiva analisi dei dati raccolti sono stati di tre tipi: impegno e coinvolgimento prolungato nel contesto di ricerca (apprendimento della cultura delle scuole coinvolte, creazione di fiducia con i partecipanti e acquisizione, per quanto possibile, di una solida conoscenza del campo di ricerca), triangolazione dei dati (comparazione a più livelli dei dati raccolti attraverso i vari strumenti di raccolta dei dati)<sup>iv</sup>, *epochè* ossia messa tra parentesi di precomprensioni e di conoscenze rispetto alla letteratura scientifica sul tema.

### **Contesto e partecipanti**

*Scuola di controllo.* La scuola si trova nella zona sud di una città di medie dimensioni del nord Italia, considerata medio-bassa dal punto di vista socio-culturale e varia per immigrazione. I bambini sono di varia origine. Si sono rilevate alcune difficoltà linguistico-culturali nel comunicare con i genitori o nell'intervistare i bambini nelle pre-interviste all'inizio dell'anno scolastico.

Alcuni bambini hanno iniziato a frequentare la scuola a 4 anni, altri sono rimasti per un periodo e poi sono tornati nei loro paesi nativi, altri sono ritornati (perciò la situazione durante l'anno è stata mobile per quanto riguarda la continuità della presenza dei bambini e il lavoro relativo delle insegnanti).

<b>Età dei/le bambini/e</b>	<b>CLASSE</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>Totale</b>
3	1a classe	4	5	9
	2a classe	4	5	9
	3a classe	5	5	10
4	1a classe	4	2	6
	2a classe	4	2	6
	3a classe	3	2	5
5	1a classe	6	4	10
	2a classe	5	6	11
	3a classe	5	5	10
<b>Totale</b>		<b>40</b>	<b>36</b>	<b>76</b>

Tabella 3: numero di bambini nella scuola di controllo (M=bambini. F=bambine)

*Scuola sperimentale.* La scuola si trova in un quartiere a nord della stessa cittadina della scuola di controllo. L'affluenza è di livello medio-alto da un punto di vista sociale e culturale; i bambini sono prevalentemente di origine italiana. Si ritiene che il minor numero di bambini in ciascuna classe aiuti lo stile più pacifico e collaborativo, anche se la situazione varia di anno in anno in base al numero per età e sesso dei bambini iscritti.

<b>Età dei/le bambini/e e nome della fascia di età di appartenenza</b>	<b>CLASSE</b>	<b>M</b>	<b>F</b>	<b>Ttotale</b>
3	1a classe	4	3	7
	2a classe	4	2	6
4	1a classe	3	2	5
	2a classe	4	4	8
5	1a classe	6	2	8
	2a classe	5	2	7
<b>Totale</b>		<b>26</b>	<b>15</b>	<b>41</b>

Tabella 4: numero di bambini nella scuola sperimentale (M=bambini. F=bambine)



	5 anni			4 anni			TOTALE
	M	F	Totale	M	F	Totale	
Scuola sperimentale	11	4	15	7	6	13	28
Scuola di controllo	16	15	31	11	6	17	48

Tabella 5: Somma dei/le bambini/e intervistate nella scuola sperimentale e nella scuola di controllo<sup>v</sup>

Nelle varie fasi di analisi c'è sempre da considerare il numero superiore di alunni della scuola di controllo e i diversi momenti in cui è stato svolto il progetto nelle due scuole: a partire da ottobre nella scuola di controllo e in un lasso di tempo più lungo, a partire da febbraio e in un lasso di tempo più compatto nella scuola sperimentale.

<b>Storia settimanale e riassunto</b>		<b>Attività di approfondimento (successivamente ad un momento introduttivo, al racconto della storia e alla discussione sulla storia)</b>
1	<i>Le regole del dialogo.</i> Sara è nuova in classe e nel “momento del cerchio” in cui i bambini parlano a turno, lei continua ad interrompere gli amici che parlano.	Creare una lista delle regole più importanti per i bambini in classe e tenerla in aula per riferimenti futuri durante le discussioni.
2	<i>Marco e Caterina amano giocare a palla.</i> Marco e Caterina stanno giocando a palla al parco giochi. Marco spinge Caterina per terra così da poter prendere la palla per primo.	Dialogo guidato.
3	<i>Una bambina nuova in classe.</i> Cristina è nuova in classe e finora non ha fatto amicizia con i compagni. È silenziosa e non gioca con nessuno.	Disegnare la soluzione per la storia.
4	<i>Ania e Michele sono amici.</i> Ania chiede al suo amico Michele se gli piace il suo disegno del cagnolino. A Michele non piace proprio perché non gli piacciono i cani. Michele vuole dire la verità ma non vuole ferire i sentimenti di Ania.	Disegnare un animale e far raccontare ciò che piace nel disegno dell'amico.
5	<i>Alberto e il suo cane.</i> Alberto sembra molto triste quando entra in classe. Durante il “momento del cerchio” racconta alla classe che il suo cane Sammy è morto.	Mostrare sentimenti con il viso e provare ad indovinare le espressioni altrui.
6	<i>Jasmine, Walter e i biscotti.</i> Jasmine e Walter adorano i biscotti. Jasmine e Walter ne prendono un pacchetto da condividere. Jasmine mangia un biscotto e poi Walter ne mangia un altro. Dopo aver mangiato i propri biscotti, Jasmine e Walter sbirciano nel pacchetto e vedono che è rimasto un solo biscotto. Entrambi vogliono mangiare l'ultimo biscotto.	Distribuire biscotti ai bambini, chiamati a trovare una soluzione al minor numero di biscotti rispetto ai bambini presenti.
7	<i>Giociamo insieme!</i> Ad Angela piace giocare con il camioncino e immaginare di guidarlo per tutta la città. Anche a Patrizio piace giocare con il camioncino ma oggi non ce l'ha con sé. Vede che Angela sta giocando con il suo e le chiede di poter giocare assieme. Angela non sa cosa fare perché ha solo un camioncino. Si stava divertendo a giocarci da sola.	Disegnare ciò che i bambini pensano che dovrebbe accadere per porre fine alla storia e promuovere la discussione con i loro amici.
8	<i>Ehi, piccola formichina</i> (Hoose, Hoose & Tilley 1998 – trad. it.). Schiacciare o non schiacciare la formichina che si mette a parlare con il bambino protagonista e gli chiede di mettersi nei suoi panni?	Discussione guidata.
9	<i>Arcobaleno, non lasciarmi solo</i> (Pfister, 1995 – trad. it.). Arcobaleno vive felice con i suoi amici nel mare, quando si imbatte in un nuovo pesciolino solo; ma gli amici non lo vogliono nel gruppo. Cosa fare quando uno squalo cerca di attaccare il nuovo venuto?	Discussione guidata e raccolta dei pensieri dei bambini in un cartellone.

Tabella 6: storie e attività di approfondimento (scuola sperimentale)

### ***Procedura e intervento educativo***

Dopo aver ottenuto il consenso per la ricerca dal comitato etico universitario, dall'amministrazione e dalle singole persone coinvolte (insegnanti, genitori, bambini attraverso i propri genitori), è iniziata la ricerca empirica. Tutti i bambini sono stati informati di essere liberi di rispondere o non rispondere a qualsiasi domanda, sospendere o riti-

rarsi dalla ricerca in qualsiasi momento, senza nessuna conseguenza. A tutti è stata garantita la privacy di nomi e dati personali<sup>vi</sup>.

Prima di iniziare la fase operativa del progetto, le insegnanti della scuola sperimentale hanno ricevuto una formazione specifica sul dialogo nella prima infanzia e su tutte le attività collegate alle storie. Il materiale usato per tale laboratorio è stato offerto anche alle insegnanti della scuola di controllo al termine di tutta la ricerca. Infine in ciascuna scuola si è svolto un incontro con i genitori: nella scuola di controllo al termine della riunione di presentazione del piano dell'offerta formativa, nella scuola sperimentale in un incontro apposito. I genitori sono stati informati dell'attività, ricevendo il contenuto delle storie e le relative domande (sulle quali sarebbero stati coinvolti i propri figli) e i moduli di consenso per la partecipazione alla ricerca. La ricercatrice ha poi dato disponibilità anche a incontri personali con i genitori (occasione che ha trovato risposta positiva nella scuola sperimentale).

L'intervento nelle classi è stato al centro di due fasi di ricerca, costituite da osservazioni e interviste ai bambini e dalla raccolta di informazioni da insegnanti e genitori attraverso test, questionari e interviste. L'intervento si è differenziato rispetto alla scuola di controllo e alla scuola sperimentale e si è svolto nel seguente modo. Una volta alla settimana, generalmente al mattino, la ricercatrice si recava nella scuola, in una classe in particolare. I bambini coinvolti erano già seduti in cerchio per la merenda e, dopo un breve saluto, ascoltavano la storia del giorno narrata dalla ricercatrice stessa (tale scelta è stata presa dopo un confronto con le insegnanti e la proposta di far leggere a loro il testo). Ogni storia è stata accompagnata da disegni che raffiguravano una o più scene o personaggi particolari del racconto e ogni storia proponeva un finale aperto con un caso problematico (un litigio fra bambini, la perdita del proprio cagnolino, l'accoglienza di una nuova bambina in classe...). A volte i bambini interrompevano la narrazione per fare domande su parole che non conoscevano (ad esempio "formicaio", "branco", "barriera corallina") o per capire meglio ("perché...?") o per offrire già in anticipo delle personali opinioni o soluzioni di casi problematici. Il racconto della storia durava circa dieci minuti. Nella scuola di controllo l'incontro si concludeva con la lettura della storia; poi la ricercatrice salutava la classe e usciva dall'aula. Nella scuola sperimentale la ricercatrice apriva l'incontro con qualche domanda di preparazione, leggeva la storia e proseguiva con l'attività collegata. In particolare quando i bambini, durante la lettura della storia, chiedevano il motivo di un'azione o evento, la ricercatrice cercava di fare da specchio, non offrendo subito una soluzione, ma facendola esprimere ai bambini stessi, secondo uno stile maieutico. Nella scuola sperimentale la ricercatrice ha poi proseguito l'incontro con una discussione e un'attività. Il dialogo era teso a esplorare i sentimenti e i motivi delle azioni che i bambini attribuivano ai personaggi della storia e anche particolari soluzioni che avrebbero messo in atto per risolvere il problema emerso. L'attività collegata è stata ispirata dalle tecniche usate dalla filosofia per bambini, dall'educazione della prima infanzia e dall'apprendimento socio-emotivo. Le attività potevano essere per tutta la classe insieme o divise in piccoli gruppi (cfr. esempio in tab. 7). Ogni sessione di lettura (scuola di controllo) e di lettura con attività (scuola sperimentale) è stata audio-registrata.

"Una bambina nuova in classe"

a. Obiettivi:

1. Introdurre una discussione sulle seguenti tematiche, su cui far riflettere i bambini: *empatia, capacità di assumere un'altra prospettiva, riconoscimento emotivo, inclusione vs esclusione dei pari.*
2. Sviluppare le competenze pro-sociali ed etiche dei bambini nelle interazioni con i pari.
3. Presentare un altro pupazzo del progetto.
4. Creare un'atmosfera positiva nella quale i bambini possano discutere insieme di queste tematiche.

b. Materiali:

1. Pupazzo del progetto (“Cristina”) (sagoma colorata del personaggio su cartocino, con supporto per tenerla in mano)
2. Pannello da disegno
3. Pennarelli e colori a pastello

c. Condurre l'incontro:

Attività introduttiva – “Presentare Cristina” [per tutta la classe]

i. Fai sedere la tua classe in cerchio sul pavimento. Annuncia che hai un'amica speciale da presentare loro, “Cristina”. Presentala in modo tale che possa salutare e presentarsi alla classe. “Cristina” può liberamente fare domande alla classe (sulla loro giornata, la scuola, le cose che preferiscono, ecc.) e a sua volta la classe può fare domande a Cristina.

ii. Dopo questa introduzione, domanda ai bambini se puoi raccontare loro una storia su Cristina.

Storia e Dialogo – “Un bambino nuovo in classe” [per tutta la classe]

i. Mentre i bambini sono ancora seduti in cerchio, presenta e leggi la storia seguente:

*La famiglia di Cristina si è appena trasferita in città. Oggi inizia il suo primo giorno nella nuova scuola. Non conosce nessuno e si sente impaurita e un pochino nervosa.*

*Dopo essere stata accompagnata a scuola dai genitori, Cristina si avvia verso la sua nuova classe. Vede alcuni bambini giocare in un angolo della stanza. In un altro angolo, altri bambini stanno disegnando i loro animali preferiti.*

*A Cristina piace giocare e disegnare, ma non conosce nessuno nella classe e non sa cosa fare. Quindi decide di starsene da sola in un altro angolo dell'aula.*

*Alcuni bambini notano che Cristina è da sola.*

ii. Discuti la storia. Alcune potenziali domande sono:

1. Come pensi che si possa sentire Cristina in classe? Perché?
2. Sei mai stato “nuovo” in una classe, campeggio, squadra (dove non conoscevi nessuno)? Come ti sei sentito?
3. I bambini della classe dovrebbero fare qualcosa per Cristina?
4. Cosa potrebbero fare i bambini per Cristina? Perché dovrebbero fare queste cose?
5. Come pensi che si sentirà Cristina dopo che i bambini avranno fatto questo?

Attività di approfondimento [per piccoli gruppi di 3-4 bambini] – “Pannelli da disegno”

i. Per questa attività è necessario dividere i bambini in gruppi di 3-4. I gruppi possono ruotare nello svolgimento dell'esercizio finché ognuno non avrà avuto il proprio turno.

ii. Fornisci ad ogni bambino del gruppo un pannello. Metà del pannello contiene un disegno che illustra Cristina nella sua nuova classe; l'altra metà è in bianco.

iii. Ripercorri brevemente la storia di Cristina con il gruppo, osservando il disegno sul foglio. Quindi, chiedi ai bambini di disegnare (sulla parte bianca della pagina) cosa eventualmente i compagni di classe dovrebbero fare con/per Cristina.

iv. Mentre i bambini lavorano, chiedi loro cosa stanno disegnando. Fai un appunto su ogni pagina (durante o dopo l'esercizio) che riporti la descrizione che il bambino fornisce del proprio disegno. Col loro permesso, raccogli i disegni alla fine dell'attività.

Tabella 7: esempio di storia e attività di approfondimento (percorso sperimentale – nelle classi della scuola di controllo è stata letta solamente la storia)

## Analisi dei dati e risultati

### Osservazione

La ricercatrice ha svolto due incontri di osservazione di un'ora circa in ciascuna classe, sia prima sia dopo l'intervento educativo, utilizzando il seguente schema come aiuto per annotare quanto osservava. L'osservazione è stata di tipo non partecipativo: la ricercatrice si sedeva in una zona della classe per osservare i bambini e la maestra. Le osservazioni sono avvenute al mattino, tra l'accoglienza (con gioco libero dei bambini) e la fase del cerchio (rituali di inizio giornata e merenda). Iniziare la ricerca con l'osservazione è stata una scelta opportuna per introdurre gradualmente la figura della ricercatrice in classe, in modo che i bambini iniziassero a familiarizzare con la sua presenza e allo stesso tempo per aiutare la ricercatrice a conoscere il contesto di ricerca e i partecipanti e per stendere alcune note potenzialmente utili in fase di analisi delle interviste.

Temi	Osservazione	Commenti
Equità Esempi: atti di condivisione, preoccupazione per un gioco equo o giusto, preoccupazione per un'equa distribuzione, ecc.		
Benessere personale e benessere degli altri (prevenzione del danno) Esempi: azioni e preoccupazione per la sicurezza personale o la sicurezza degli altri		
Empatia Esempi: rispondere ai bisogni dei pari, dare voce alle preoccupazioni sui bisogni o sentimenti dei pari		
Inclusione ed esclusione dei pari Esempi: agire per includere i pari, dando voce alle preoccupazioni sull'inclusione e l'esclusione		
Altro		

Tabella 8: griglia per annotare le osservazioni in classe

### Interviste e note di campo

Le interviste sono avvenute con ciascun bambino/a singolarmente, sono state audio-registrate e trascritte fedelmente. In ogni intervista la ricercatrice raccontava al bambino alcune storie, rivolgendo brevi domande collegate a ogni racconto e mostrando le scene della storia stessa (la prima storia con relative domande; poi la seconda storia con relative domande)<sup>vii</sup>.

*Scuola di controllo.* Tutte le pre interviste si sono svolte nella biblioteca, allestita in una piccola stanzetta della scuola, esterna ma vicina alle classi. La biblioteca è stato il luogo scelto dalle maestre come quello più adatto per svolgere

le interviste ai bambini. La ricercatrice, dopo aver concluso un'intervista, tornava in classe per accompagnare il bambino intervistato e per prendere il bambino successivo da intervistare, indicato dall'insegnante.

Prima di iniziare, la ricercatrice chiedeva al bambino su quale seggiolina (o divanetto) preferiva sedersi, in modo tale che fosse lui/lei a decidere dove si sentisse più a suo agio. Quando il bambino era seduto, la ricercatrice gli mostrava il registratore, spiegandogli a che cosa sarebbe servito e perché era necessario utilizzarlo.

Le post interviste ai bambini sono state svolte nelle rispettive classi di appartenenza. A differenza delle pre interviste in cui parecchi bambini faticavano a dare una risposta alle domande proposte, nelle post interviste l'ostacolo della lingua, della cultura diverse e della novità della situazione sembrerebbe essere stato superato. Infatti, la maggior parte dei bambini ha risposto coerentemente, in maniera più o meno articolata, alle domande, pur magari nella confusione dovuta al vociare dei compagni presenti in aula.

*Scuola sperimentale.* Il luogo delle interviste è stato nella stanza della lettura (una piccola stanza a entrata aperta all'interno della stessa aula) e quindi si sentivano in sottofondo le voci degli altri bambini.

Negli ultimi incontri la ricercatrice e le maestre hanno notato una maturazione nel linguaggio dei bambini, specialmente nei grandi, in particolare nell'uso dei termini riguardanti le emozioni. A domande come "Come si sente il personaggio della storia?" inizialmente i bambini rispondevano "bene" o "male". Poi (per lo più i grandi) hanno iniziato a differenziare le risposte in: felice, triste, "super extra felice" o "felicissimissimissimo" (ossia entusiasta), preoccupato, arrabbiato, timido...

Inoltre si è notato un tipo differente di pensiero, in particolare nelle soluzioni date ai finali delle storie, se i bambini venivano fatti riflettere e parlare singolarmente piuttosto che in gruppo grande o in gruppo piccolo e se venivano aiutati a riflettere e disegnare dopo l'attività proposta dal progetto.

## Risultati

### *Analisi quantitativa o di frequenza*

*i. Analisi per: aree di interesse.* Per l'analisi di frequenza, dopo aver trascritto tutte le interviste dei bambini, per ogni intervista si sono a) evidenziati, b) riassunti con una sigla e c) conteggiati per categoria i termini che indicavano emozioni e sentimenti, offerta di soluzioni alle storie, argomentazione di propri punti di vista. Inoltre si è preso nota delle espressioni irrilevanti, di incomprendimento, rifiuto, risposte "Non so", risposte assenti.

M1. 5 anni. Scuola sperimentale. Post intervista sulla storia "Una bambina nuova in classe"<sup>viii</sup>:

A) Triste  $E (= 1 \text{ indicatore emotivo})$

B) Perché non sa che amici sono, non si ricorda che è stata in vacanza per molto tempo e non conosce nessun amico suo  $AAA (= 3 \text{ argomentazioni})$

C) Sì, farla felice, perché si sente triste triste sul suo cuore  $S; A (= \text{offre una soluzione}; 1 \text{ argomentazione})$

D) Giocare con gli altri  $S (= \text{offre una soluzione})$

E) Giocare con lei  $S (= \text{offre una soluzione})$

M1. 4 anni. Scuola di controllo. Pre intervista sulla storia "Una bambina nuova in classe":

A) Non lo so  $I (= \text{"non so"} - \text{risposta irrilevante})$

B) *Rif* ( $= \text{non desidera rispondere}$ )

C) Sì (devo lasciare qui questi qui a giocare con lei, perché lei vuole giocare con questi) *SA* (= offrire una soluzione; 1 argomentazione)

D) No lo so *I* (= “non so” – risposta irrilevante)

E) La lasciamo giocare (perché lei vuole giocare sempre) *SA* (= offrire una soluzione; 1 argomentazione)

Una volta conteggiate tutte le parole ed espressioni relative a ciascuna categoria, si sono inserite in una tabella (tab. 9) divisa per scuole, sesso, età, poi raffigurata con un istogramma (fig. 1)<sup>ix</sup>.

	<i>emozioni</i>		<i>dare soluzioni</i>		<i>argomentare, motivare</i>		<i>“Non so”/risposte irrilevanti</i>		<i>Risposta rifiutata/assente/incompresa</i>	
	intervista	intervista	intervista pre	intervista post	intervista pre	intervista post	intervista pre	intervista post	intervista pre	intervista post
M sperimentale 5										
M sperimentale 4										
<i>M sperimentale tot.</i>										
F sperimentale 5										
F sperimentale 4										
<i>F sperimentale tot.</i>										
Sperimentale TOT.										
M controllo 5										
M controllo 4										
<i>M controllo tot.</i>										
F controllo 5										
F controllo 4										
<i>F controllo tot.</i>										
Controllo TOT										

Tabella 9: esempio di tabella per l’analisi di frequenza

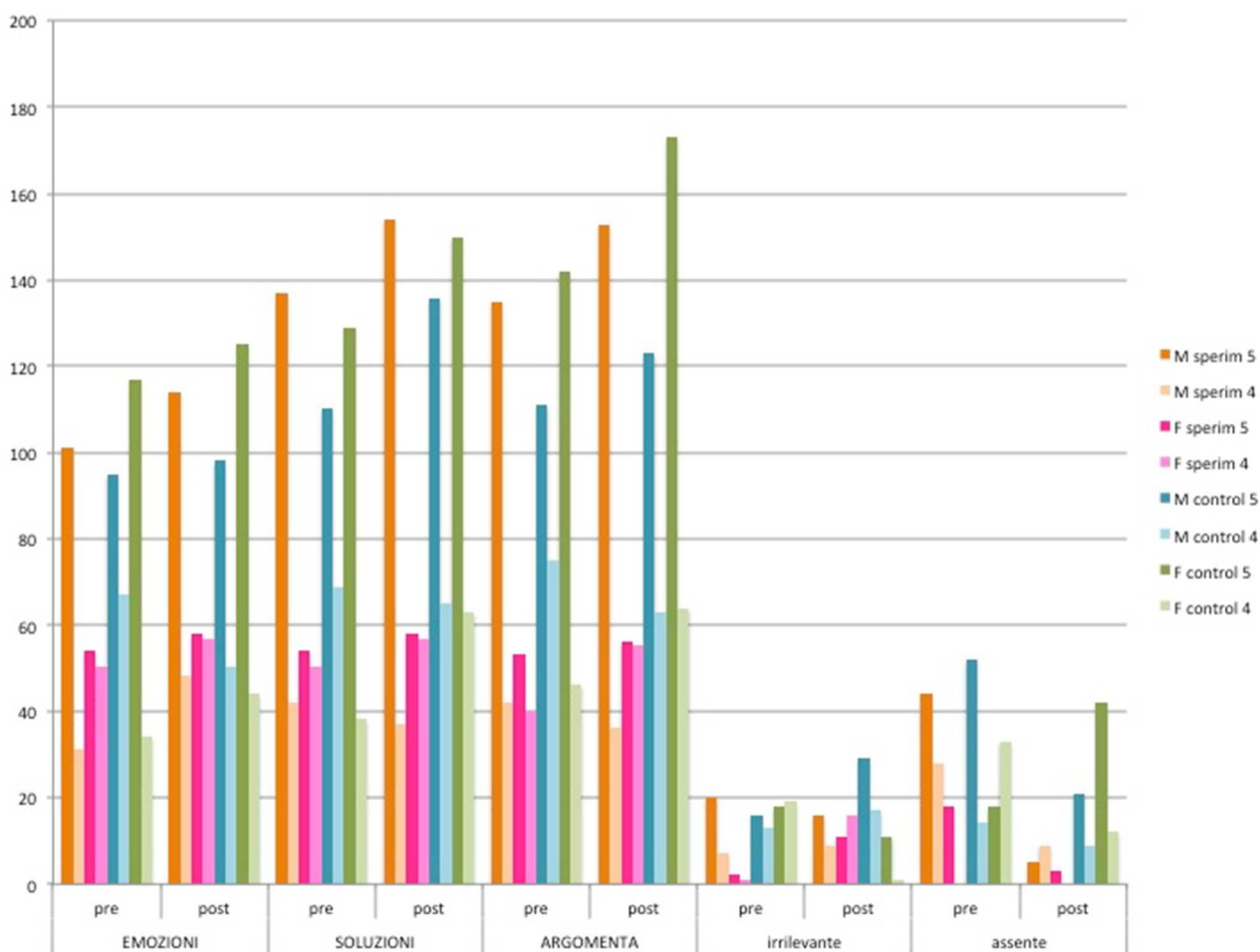


Figura 1: istogramma per età (bambini/e grandi-5 anni e bambini/e medi-4 anni), sesso (maschi/femmine), scuola (sperimentale/di controllo), aree di interesse (indicatori emotivi, dare soluzioni, argomentare, altro)

Guardando l’istogramma si possono evidenziare i seguenti elementi.

*Scuola sperimentale.* Nella scuola sperimentale, nelle varie aree, i bambini di 5 anni offrono un numero di espressioni maggiore rispetto ai coetanei della scuola di controllo.

Le bambine di 5 anni rispondono con un numero inferiore di espressioni nelle varie aree rispetto alle coetanee della scuola di controllo.

Il numero di espressioni riguardo gli indicatori emotivi (pre e post) e offerta di soluzioni (pre) nelle bambine di 4 anni nella scuola sperimentale è superiore a quello delle coetanee nella scuola di controllo, mentre è leggermente inferiore nell’offrire soluzioni (post) e argomentare (pre e post).

Probabilmente la diminuzione del dare soluzioni e motivare nei bambini medi è da riferirsi alla mancanza di una post intervista.

Nella stessa scuola si nota un irrobustimento di risposte "non so"/irrilevanti dalle pre alle post interviste, insieme a una diminuzione di rifiuti, assenze, non comprensioni. Probabilmente l’aumento di risposte irrilevanti o "non so" nelle post interviste è dovuto ad una maggiore familiarità dei bambini e delle bambine con la ricercatrice: i soggetti si sentivano più liberi di scherzare e non concentrarsi. Inoltre la ricercatrice ha notato una minore attenzione dei



bambini alla quarta ripresa delle storie (dopo la prima intervista, l'intervento educativo e un'attività ideata dalle maestre): non calava l'interesse sull'ascolto della storia in sé, ma sul riprenderla come attività riflessiva.

Si evidenzia l'assoluto calo di risposte di non comprensione e l'aumento di indicatori emotivi, dare soluzioni e motivare.

Rispetto al sesso, nella stessa scuola, i bambini di 5 anni hanno un numero di espressioni verbali maggiore rispetto alle coetanee; mentre i bambini di 4 anni utilizzano un numero inferiore di espressioni verbali rispetto alle coetanee. Nei numeri totali i bambini espongono un maggior numero di interventi verbali rispetto alle bambine: questo può riflettere la diversa proporzione numerica tra bambini e bambine nella scuola sperimentale.

*Scuola di controllo.* Anche nella scuola di controllo, si nota un incremento generale di indicatori dalle pre interviste alle post interviste nelle aree “emozioni”, “offrire soluzioni”, “argomentare” e un calo nelle ultime due voci. Tale proporzione risulta invertita nei bambini di 4 anni (ossia vi è un calo di espressioni verbali dalle pre alle post interviste): probabilmente è dovuta alla mancanza di 2 post interviste che avrebbero potuto bilanciare diversamente i numeri.

L'aumento della penultima voce nei bambini di 5 anni probabilmente è dovuta alla mancanza di una pre intervista, così come l'aumento dell'ultima voce nelle bambine di 5 anni è probabilmente dovuta alla mancanza di tre pre interviste.

Rispetto al sesso, nella stessa scuola, i bambini di 5 anni usano un numero inferiore di espressioni rispetto alle coetanee; al contrario, i bambini di 4 anni realizzano un numero maggiore di interventi rispetto alle coetanee. In generale si nota un numero totale di espressioni maggiore nei bambini nelle pre interviste e minore nelle post interviste.

*Scuola sperimentale e scuola di controllo.* Confrontando le due scuole si nota che i bambini di 4 anni della scuola sperimentale hanno un numero di espressioni verbali inferiori ai bambini di 4 anni della scuola di controllo; il numero di espressioni delle bambine grandi nella scuola di controllo supera quello delle coetanee nella scuola sperimentale.

ii. *Analisi per numero totale di espressioni.*

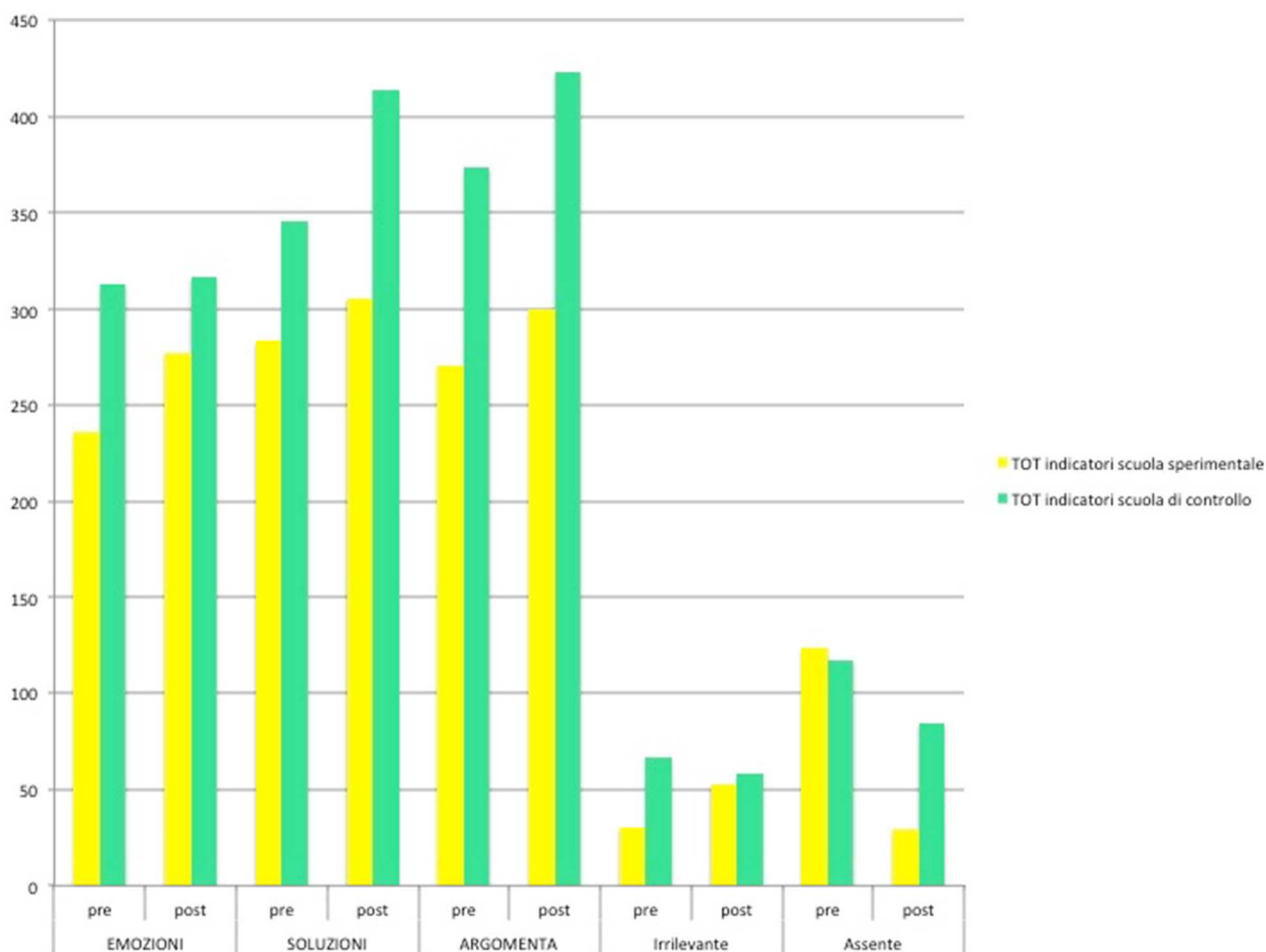


Figura 2: Numero totale di espressioni verbali, rispetto alle fasce di età e al sesso, nelle pre e nelle post interviste in entrambe le scuole

*Scuola sperimentale.* Nelle prime quattro voci la scuola sperimentale ha sempre avuto un crescendo tra le pre e post interviste e un miglioramento nella comprensione e partecipazione alle stesse.

Si nota un aumento di "non so"/risposte irrilevanti, probabilmente per la maggiore confidenza presa con la ricercatrice; inoltre, come già rilevato, i bambini amano ascoltare più di una volta la stessa storia, ma non lavorarci per più volte.

*Scuola di controllo.* Non si nota una particolare differenza nella quantità di indicatori emotivi tra pre e post interviste. Invece dalle pre alle post interviste vi è una migliore ricerca di soluzioni e offerta di ragioni (in proporzione anche maggiore rispetto alla scuola sperimentale: l'intervallo temporale tra lo svolgimento delle pre e post interviste nella scuola di controllo è stato maggiore rispetto a quello tra le pre e post interviste nella scuola sperimentale: in questo lasso di tempo potrebbe esserci stata una maturazione maggiore dei soggetti coinvolti e/o la presenza di altre variabili come attività svolte in classe).

Si nota il calo delle ultime due voci dalle pre alle post interviste.

### ***Analisi qualitativa: aree di interesse***

Per offrire un'analisi qualitativa adeguata rispetto alle aree etiche di ricerca, si sono riprese anche le interviste delle insegnanti e la scala delle competenze.

- i. analisi delle interviste dei bambini*
- ii. analisi delle interviste alle insegnanti*
- iii. analisi della scala di competenze (versione per insegnanti)*

#### *i. Analisi delle interviste ai bambini.*

Una prima fase per l'analisi qualitativa è stata quella di confrontare per ogni bambino l'intervista precedente e successiva l'intervento educativo (scuola sperimentale) o il racconto delle storie (scuola di controllo). Da questo confronto da una parte si è posta l'attenzione sulla tipologia di risposte date, dall'altra si è conteggiato l'aumento di indicatori che mostrassero “mettersi dal punto di vista di, comunicare sentimenti”, “benessere” e “inclusione”.

#### *Esempi di estratti da interviste ai bambini:*

M2.5.sp. Storia numero 1

Pre intervista, risposta C) Rif (= non desidera rispondere)

Post intervista, risposta C) Triste perché piange. Piangere rende sempre tristi EA (= indicatore emotivo; argomenta)

F1.4.sp. Storia numero 4

Pre intervista, risposta B) Male E (= indicatore emotivo)

Pre intervista, risposta C) Rif (= non desidera rispondere)

Post intervista, risposta B) Triste E (= indicatore emotivo)

Post intervista, risposta C) Regalargli un pupazzo che gli ricorda il suo cane, perché il suo cane è morto SA (= offre una soluzione; argomenta)

M2.4.control. Storia numero 5

Pre intervista, risposta A) Litigano (perché c'è l'ultimo biscotto) SA (= offre una soluzione; argomenta)

Post intervista, risposta A) Triste. Perché non ha il biscotto EA (= indicatore emotivo; argomenta)

Come si può vedere, nel primo esempio si può osservare un miglioramento nella risposta tra la prima e la seconda intervista (dal non rispondere al rispondere); nel secondo esempio inoltre nella risposta B) vi è anche un miglioramento nell'uso dei termini: alla domanda “come si sente il personaggio della storia?”, l'intervistata non risponde più “male”, ma propone una sfumatura emotiva ossia “triste”. Infine nell'ultimo esempio si può notare l'aggiunta di un indicatore emotivo nella seconda intervista.

Ponendo l'attenzione sulla fig. 3, l'aumento di indicatori che coinvolgono l'area dei sentimenti, del favorire il benessere e dell'inclusione dell'altro si nota in particolare nei bambini grandi e nelle bambine medie della scuola sperimentale e nei bambini e bambine grandi della scuola di controllo. Questa è una prima asimmetria che ha interrogato la ricercatrice, che si è presa nota di tale varietà e ha cercato risposta confrontando i dati raccolti da altre tecniche di indagine, come spiegato successivamente.

In generale comunque rispetto all'incremento di evidenze dalle pre alle post interviste, per quanto riguarda gli indicatori emotivi e suggerimenti comportamentali, nei bambini medi della scuola sperimentale si vede un miglio-

mento più incisivo nel rispondere alle domande nel senso che hanno trovato maggiormente soluzioni e argomentazioni. Nei bambini grandi è migliorato il linguaggio con il quale si esprimevano: a livello di emozioni ad esempio non hanno usato più solo i termini “si sente bene”-“si sente male”, ma una sfumatura di emozioni (felice, triste, arrabbiato...).

In entrambe le scuole, a livello di risposte nelle interviste, c'è stato un miglioramento nell'offrire soluzioni e dare ragione (dire il “perché” di una affermazione), nell'includere e nel favorire il benessere dell'altro. Il cambiamento emerge in particolare a livello semantico: migliorato nella scuola sperimentale, rimasto più o meno uguale nella scuola di controllo. Quindi, se si riflette sulla diversa condizione sociale delle due scuole, questa sembra non incidere sul ragionare in sé (secondo le tappe evolutive soggettive e le fascia di età), ma sul linguaggio (quest'ultimo poi rafforzabile con uno specifico percorso educativo), espressioni più articolate e lessico più definito (fig. 3 e 4).

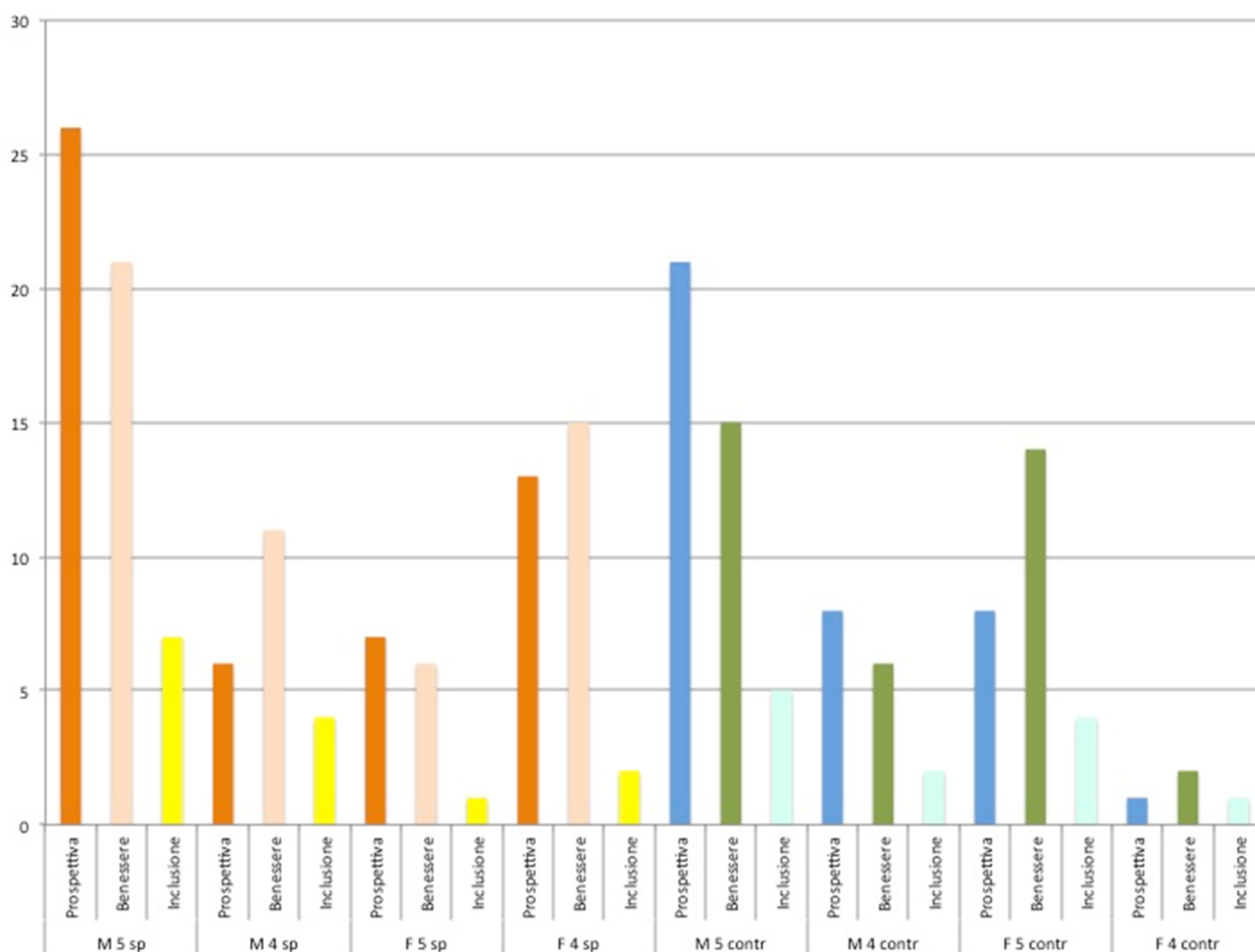


Figura 3: aumento degli indicatori rispetto alle aree di interesse

Se si sommano le cifre che indicano un aumento di espressioni verbali nelle tre aree di interesse rispetto a età e sesso dei bambini, la situazione appare più chiara:

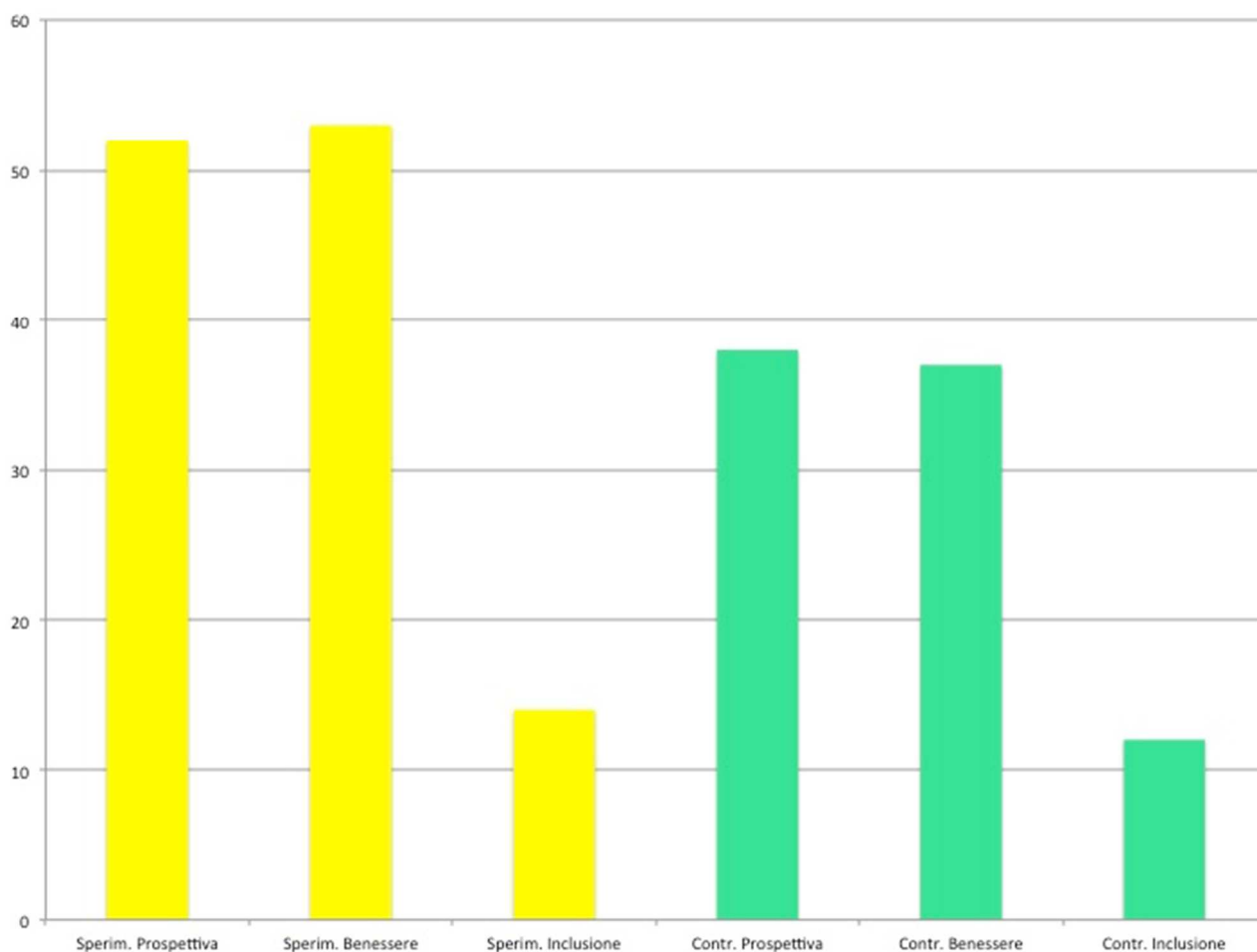


Figura 4: aumento totale degli indicatori delle aree di interesse tra scuola sperimentale e scuola di controllo

L'intervento educativo ha promosso un miglioramento nel percepire ed esprimere sentimenti ed emozioni e assunzione del punto di vista altrui, nel formulare proposte per favorire il benessere dell'altro e la sua inclusione. È proprio l'analisi del tipo di ragionamento, di linguaggio e degli atteggiamenti (sia nelle risposte dei bambini nelle interviste sia nei loro comportamenti rilevabili in classe) che può mostrare come si manifestino il mettersi da un altro punto di vista, il favorire benessere e inclusione. Se si prende come vera l'affermazione heideggeriana che il linguaggio è la casa dell'essere (Heidegger, 1987), cosa si può dire a proposito degli atteggiamenti? Possono risultare influenzati? Come stanno in rapporto tra loro la qualità del pensiero esercitato dai bambini, il linguaggio usato per esprimere tale pensiero, i comportamenti/atteggiamenti visibili nel contesto scolastico? Per rispondere alla domanda si è deciso di considerare anche i dati ricavabili dalle interviste alle insegnanti e dalla scala di competenze (versione insegnante), per vedere se potevano offrire un contributo alla riflessione.

*ii. Analisi delle interviste alle insegnanti.*

Nelle interviste alle insegnanti è stato chiesto a ogni maestra di rispondere ad alcune domande per ogni bambino della propria classe; le domande erano uguali nella pre e nella post intervista:

*Protocollo dell'intervista alle insegnanti:*

1. *Quando\_\_\_ (nome del bambino) infrange una regola della classe, come pensi che si senta in genere? Che prove hai di questi sentimenti? Cosa fa dopo che ha infranto la regola?*
2. *Quando\_\_\_ (nome del bambino) litiga con altri (sorelle/fratelli/pari), come risolve solitamente i conflitti? Puoi fornire un esempio? (Descrivi)*
3. *Quanto\_\_\_ (nome del bambino) riconosce e comprende le proprie emozioni?  
Racconta di una volta in cui il bambino ha dimostrato di riconoscere e comprendere le proprie emozioni.*
4. *Quanto\_\_\_ (nome del bambino) riconosce e comprende le emozioni altrui?  
Racconta di una volta in cui il bambino ha dimostrato di riconoscere e comprendere le emozioni altrui.*
5. *Racconta di una volta in cui il bambino ha ascoltato il punto di vista altrui:  
Quante volte\_\_\_\_\_ (nome del bambino) ascolta il punto di vista altrui?  
Mai\_\_\_ Talvolta\_\_\_ Spesso\_\_\_ Molto spesso*
6. *Mi racconti di una volta in cui il bambino ha accettato altri nel gioco?  
Quante volte\_\_\_\_\_ (nome del bambino) accetta altri nel gioco?  
Mai\_\_\_ Talvolta\_\_\_ Spesso\_\_\_ Molto spesso*

Successivamente, una volta trascritte fedelmente le interviste parola per parola, si sono rilette con attenzione, confrontando l'intervista fatta prima dell'intervento con l'intervista successiva all'intervento, rispetto a ciascun bambino.

Anche tale strumento non ha offerto un aiuto determinante nell'analizzare i cambiamenti qualitativi tra la fase pre e post del progetto per quanto riguarda i comportamenti dei bambini.

In ogni caso, come si può leggere negli estratti sotto riportati, nella scuola sperimentale si può notare un miglioramento nelle situazioni di conflitto, gestione delle emozioni e accettazione dell'altro; nella scuola di controllo si nota una situazione di apertura nell'esternare le emozioni e collaborare con i pari, insieme a possibili "arretramenti" causati magari da particolari situazioni familiari.

*Estratti dalle post interviste alle maestre in cui si esplicita o evince un cambiamento (di progresso o regresso) nel comportamento dei propri alunni:*

- M3.5.sp.

Risposta 1. Adesso vedo che se infrange una regola ci resta male, in un certo senso si ferma a pensare su quello che ha fatto.

- M1.4.sp.

Risposta 1. Quando lo richiami, lui tendeva a piangere. Adesso un po' lo fa...si controlla di più come se riuscisse a rielaborarle...scatta ancora un po' il pianto, poi però torna, è un bambino che ha consapevolezza delle regole che ci sono.

- M2.4.sp.

Risposta 6. Ha fatto un bel passaggio lui nell'accettare gli altri bambini nel gioco secondo me perché all'inizio si arrabbiava moltissimo quando qualcuno entrava e gli disturbava il gioco, e lui urlava...veniva a chiamarti disperato...adesso vedi che appena qualcuno va lì, comincia a spiegarsi un po', di dire cosa stanno facendo...adesso viene a chiamarti per farti vedere dei giochi che ha fatto più che perché qualcuno l'ha disturbato.

- F2.4.sp.

Risposta 1. Lei le regoline ogni tanto le infrange, poi se la richiami...adesso vedi che si ferma prima, tende a fermarsi prima e a non aver bisogno di essere ripresa...e anche a volte le veniva da piangere quando magari la riprendevi, invece adesso se sa di aver fatto una cosa che non va bene si ferma.

- M1.5.control

Risposta 1. si accentuano questi atteggiamenti...per esempio adesso suo papà va via per un mese nel suo paese d'origine che è [omissis] allora va là e il bambino ovviamente risente di questo distacco, di questa mancanza perché è molto legato a suo papà e magari la mamma si deve far aiutare da un'altra persona e lui non lo accetta e i conflitti di casa li riversa qui a scuola, è più malcontento, ecco.

- F1.5.control

Risposta 3. ...adesso è un po' in conflitto...cambiamento enorme e sta soffrendo.

- M2.5.control

Risposta 1. Una frignata tale ultimamente è veramente un continuo lamento, un frignare, venire dalla maestra. Siccome viene molto richiamato...probabilmente arriva prima di arrivare alla botta finale insomma...forse ha una fragilità nell'accettare la frustrazione, un po' queste cose insieme, non c'è qualcosa di netto insomma.

- M3.5.control

Risposta 1. Quando infrange una regola della classe, una volta ti diceva "sì sì maestra va bene, va bene", riprendeva. Adesso "uffa"... adesso incomincia a tirare fuori più il lato oppositivo, non grandi cose però, "uffa! No maestra!". Però non da maleducato...una piccola ribellione.

- M4.5.control

Risposta 3. Riconosce e comprende le proprie emozioni, sì però non te le sa raccontare, non parla benissimo l'italiano, parla però si ti sa dire "però lui guarda che lui", però a dire "sono arrabbiata perché"...più che altro per il linguaggio, qualche volta l'ha detto.

- M3.4.control

Risposta 1. Ultimamente le sta infrangendo le regole, quando infrange le regole ti dice "va bene maestra", però ti spiega il perché quindi ti spiega perché l'ha fatto così, poi si mette seduto, tranquillo insomma.

- F2.5.control

Risposta 5. Inizia a prendere in considerazione il punto di vista degli altri, vedere che anche gli altri hanno diritto di parola o diritto di comandare in quel momento lì insomma.

Risposta 6. È in fase di entrare in collaborazione con gli altri, non è ancora una bambina collaborativa a pieno titolo però insomma ci sta provando.

- F3.5.control

Risposta 3. Tende, adesso un po' di più a esternarle, se no era un po' più chiusa all'inizio dell'anno o gli anni precedenti. Adesso le esterna un po' di più le sue emozioni. Esterna tanto la gioia, la felicità...mentre quando ha i momenti di tristezza così, la vedi un po' lì per conto suo...dopo se glielo chiedi te lo dice ecco, "sono triste perché il mio papà è andato a lavorare presto e non l'ho salutato"... non è super aperta però incomincia.

Risposta 5. Incomincia, incomincia a considerarli ecco, adesso è partita un pochino a considerarli sennò è un pochino sulle sue...c'è lei, è un po' principessa.

- F4.5.control

Risposta 3. È una bambina che ha sempre parlato con gli altri bambini, con i coetanei nel gioco così...un po' meno con l'adulto...adesso inizia un po' di più a parlare all'adulto o anche ad esprimere il suo stato d'animo non in modo così fluente insomma però insomma se stimolata lo sa fare ecco.

- M5.5.control

Risposta 3. Lui le esterna le emozioni insomma sia belle sia anche il momento della tristezza così, ha imparato anche a gestire il momento della tristezza...

*iii. Analisi della scala delle competenze (versione per insegnanti).*

La scala delle competenze (versione per insegnante) (*Head Start Competence Scale - HSCS*) ha lo scopo di conoscere come un bambino gestisce i suoi sentimenti e va d'accordo con gli altri bambini in classe (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2001; 2007). Alle insegnanti è stato chiesto di leggere alcune affermazioni sul comportamento dei bambini e usare una scala per indicare se il bambino realizza tali comportamenti "Per niente bene" (1 punto), "Un po' bene" (2), "Moderatamente bene" (3) o "Molto bene" (4).

*Item della scala delle competenze (versione per insegnanti):*

1. Risolve da solo i problemi dei pari.
2. Identifica i sentimenti in modo appropriato.
3. Accetta ciò che non va a modo suo.
4. Ascolta i punti di vista altrui.
5. Offre suggerimenti senza essere autoritario.
6. Gestisce la rabbia e la frustrazione.
7. Esprime i propri sentimenti in modo appropriato.
8. Sa aspettare in coda pazientemente, se necessario.
9. Gestisce la tristezza
10. Gestisce le delusioni.
11. Si ferma e si calma quando è infastidito.
12. Le reazioni emotive sono adeguate alle situazioni che affronta.



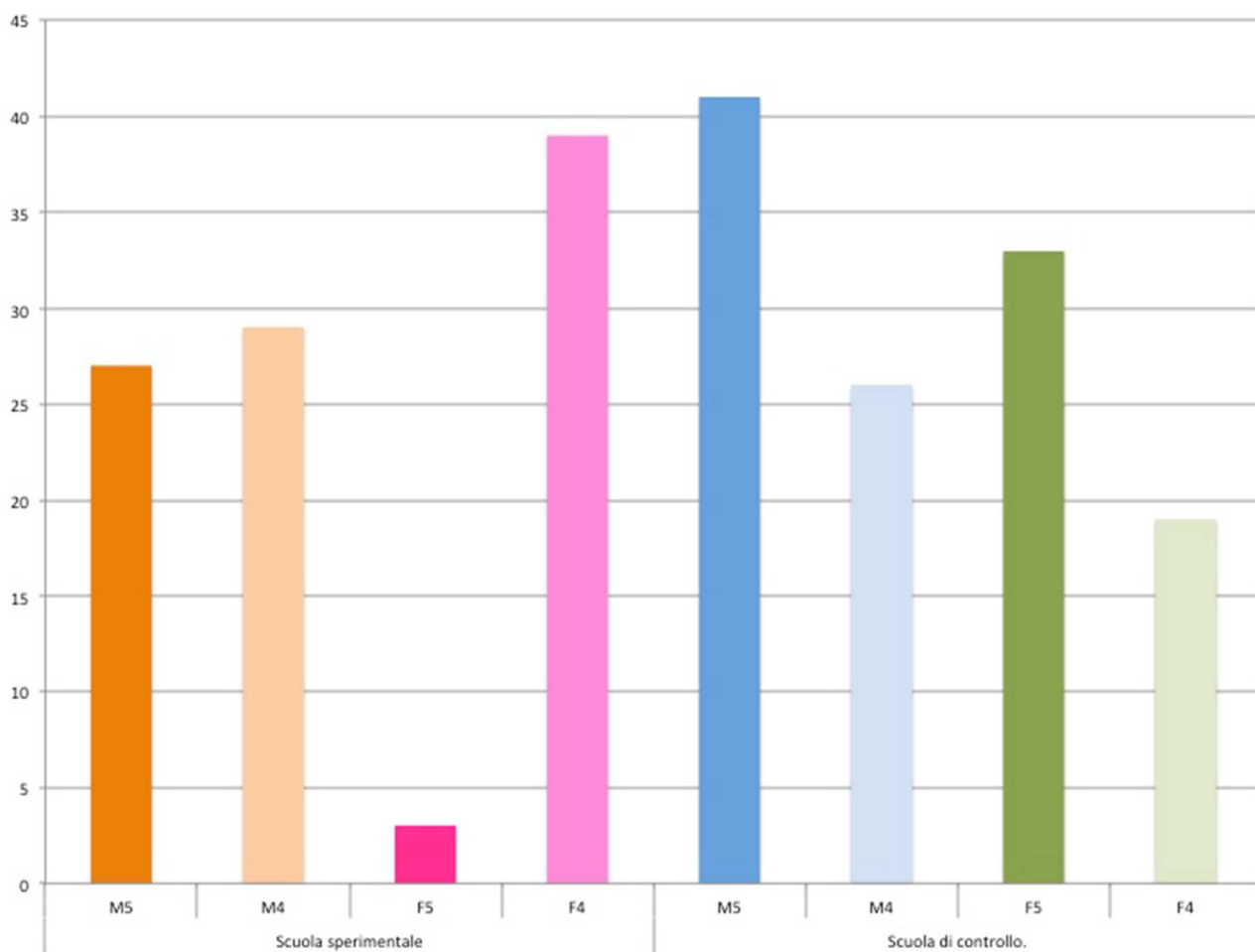


Figura 5: differenza tra i punteggi della scala delle competenze (versione insegnante) compilata prima e dopo l'intervento. Il grafico indica l'incremento di punteggio rilevato tra i questionari compilati precedentemente e successivamente la fase centrale del progetto

Considerando il numero di soggetti rispettivi nelle due scuole, dal grafico si nota un miglioramento negli atteggiamenti e nella gestione emotiva tra grandi e medi rispetto alla scuola di controllo, all'inverso nella scuola sperimentale. Quindi ad un primo sguardo, a livello di gestione dei sentimenti e di comportamenti sociali nel contesto classe, sembrerebbe che l'intervento educativo in sé non abbia inciso con maggiore efficacia nella scuola sperimentale. Infatti il beneficio del progetto sembra aver raggiunto le varie fasce di età e i sessi "a macchia di leopardo".

Nell'analizzare la scala delle competenze (versione insegnante) rispetto alle cifre totali (fig. 6), si nota in entrambe le scuole un miglioramento, in particolare nei bambini. Ciò però può essere dovuto a diversi percorsi di maturazione dei singoli soggetti così come all'influenza di altre iniziative svolte a scuola o in classe.

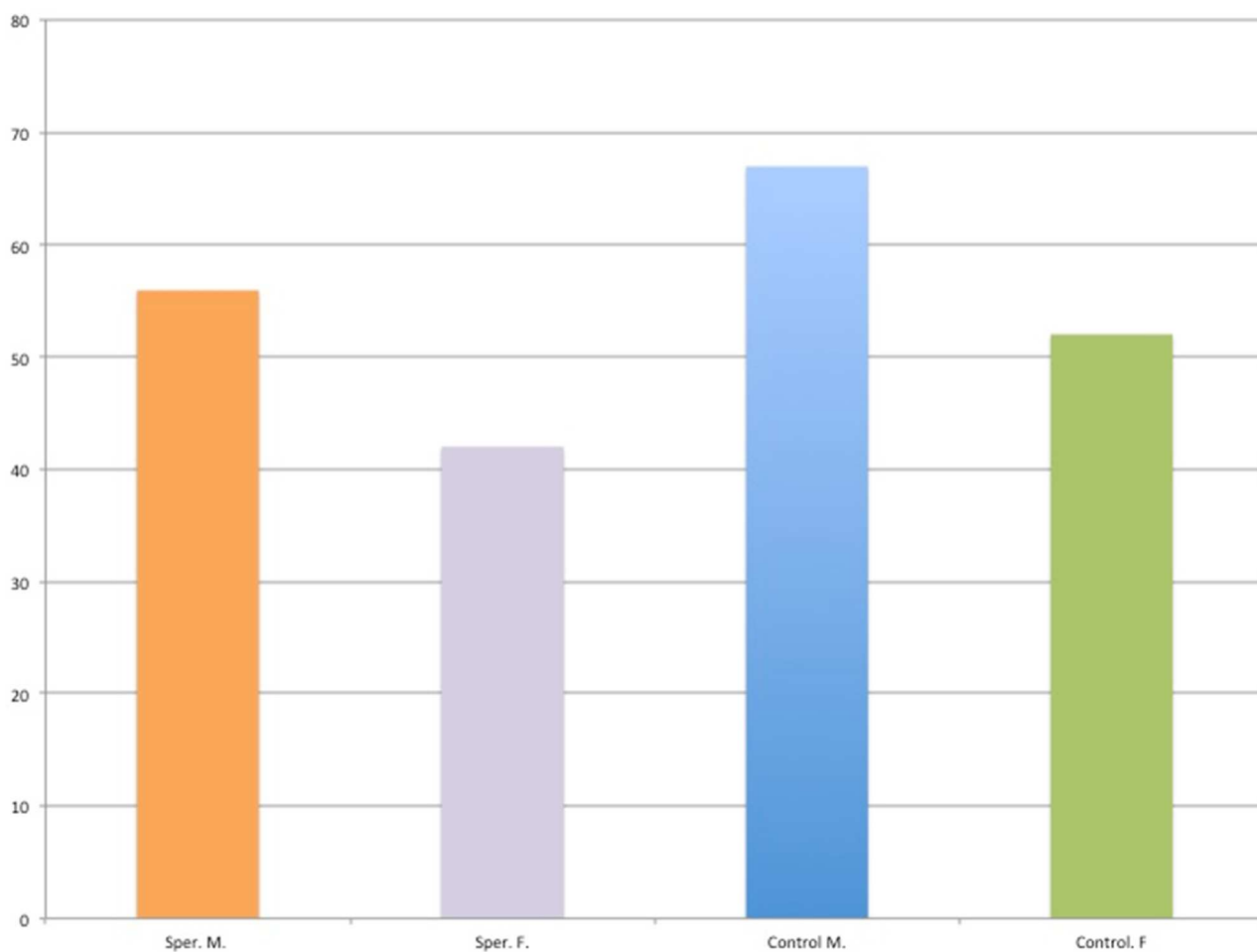


Figura 6: aumento in cifre totali per sesso e per scuola rilevato tra i questionari HSCS (versione insegnante) compilati precedentemente e successivamente la fase centrale del progetto

## Discussione

La ricerca ha avuto effetti promettenti in più aree: 1) entrambi i gruppi – sperimentale e di controllo – hanno mostrato un aumento di verbalizzazioni durante le interviste (un’abilità maggiore nel rispondere/discutere su temi etici), insieme a una diminuzione di risposte irrilevanti o “non so” nel gruppo di controllo e di risposte incomprese o assenti da parte di entrambi; 2) entrambi i gruppi mostrano un aumento di termini relativi all’argomentazione/justificazione a supporto delle risposte alle domande etiche durante le interviste (ad esempio uso di termini come “perché...” e il provvedere ragioni di supporto ad una risposta); 3) emerge un aumento più incisivo nel gruppo sperimentale rispetto alla ricognizione emotiva nelle interviste ai bambini (ad esempio uso di indicatori emotivi nel rispondere a domande su empatia, mettersi dal punto di vista di, nominare sentimenti o emozioni); 4) inoltre, rispetto al gruppo di controllo, il gruppo sperimentale vede un aumento di indicatori che segnalano il mettersi dal punto di vista altrui, rilevabile anche nelle osservazioni in classe e nelle risposte delle interviste alle maestre; 5) si rileva un leggero aumento delle risposte di inclusione in entrambi i gruppi (ricavabile dalle interviste ai bambini e dalle risposte nelle interviste alle maestre). Come spiegare i dati simili nei due gruppi – in particolare ai punti 1) e 2) – nonostante l’intervento educativo nella classe sperimentale? Raccogliendo in sintesi i dati visti nelle fasi di analisi e mantenendo un’attenzione particolare alla qualità delle risposte date dai bambini nelle interviste, si

può notare come l'intervista (ripetuta due volte) e il racconto animato di una storia, già siano un primo approccio per stimolare il pensare e il pensare a questioni etiche ossia il racconto di storie con finale aperto seguito da domande già mette in moto un certo processo riflessivo; l'intervento di educazione etica ha la forza di implementare l'uso del linguaggio per esprimere tale pensiero, rendendo più articolate e meno ripetitive le risposte e utilizzando termini emotivi più specifici (e infatti è qui che si rileva la prima differenza maggiore tra i due gruppi). Per quanto riguarda l'agire-sentire (mettersi dal punto di vista altrui, creare situazioni di benessere e inclusione), si nota un deciso miglioramento nel gruppo sperimentale rispetto alle prime due voci nelle parole espresse dai bambini nelle interviste (seconda differenza); nei questionari sulla scala delle competenze (versione insegnante) tale miglioramento viene rimarcato, in entrambi i gruppi. C'è da considerare che la ricerca si è estesa per più mesi e i bambini, sollecitati sia dalla vita quotidiana sia da altre esperienze proposte nella propria scuola, maturano abilità, comportamenti, modalità di comunicare e relazionarsi.

Questi risultati possono offrire un'evidenza dei benefici dell'intervento di educazione etica per la prima infanzia, a livello di maturazione e comprensione etiche in tale fascia di età. Inoltre i momenti di intervista alle maestre rispetto ai propri alunni sono stati visti positivamente dalle stesse insegnanti, come occasioni per riflettere e fare il punto della situazione su ogni singolo bambino e sulla classe.

I risultati dell'indagine "pilota" incoraggiano la ricerca e l'educazione in quest'area. Tuttavia sono da rendere presenti anche alcuni limiti, da considerare in future ricerche. Innanzitutto la necessità di condurre la ricerca con un campione maggiore di soggetti, sempre con un'attenzione a coprire una diversità di popolazione dal punto di vista culturale e socio-economico e una diversità rispetto alla formazione e agli anni di esperienza delle insegnanti. In secondo luogo si vede importante interrogarsi sul tipo di strumenti per la raccolta dei dati, per capire meglio i possibili cambiamenti durante il progetto educativo e di ricerca. In terzo luogo i dati significativi presentati in questo studio sono stati raccolti da un campo di ricerca selezionato, in parte, in base alla sua posizione e disponibilità. Prossimi studi potrebbero utilizzare la selezione casuale per i campioni al fine di aumentare la validità dei dati. Ulteriori salvaguardie potrebbero essere rivolte a garantire che i ricercatori siano ignari rispetto alla selezione dei gruppi di controllo e di sperimentazione, al fine di prevenire eventuali effetti e pregiudizi del ricercatore nell'interpretazione dei risultati. Infine vi sono delle limitazioni rispetto al materiale usato (qualità dei disegni/pupazzi per animare i racconti delle storie; soggettività della scala delle competenze), al coinvolgimento delle insegnanti per rendere più partecipativa la ricerca dall'inizio alla fine, alle tempistiche di svolgimento del percorso durante l'anno educativo (diverso è svolgerlo a inizio anno ad ambientamento dei bambini in corso o nella seconda parte dell'anno, anche in relazione al contenuto delle storie, ad esempio se una storia parla dell'imparare le regole durante un ambientamento di una nuova bambina in classe).

Molte delle limitazioni qui riportate derivano dallo stato di questo progetto come studio pilota, il cui scopo sostanziale era quello di esplorare e sviluppare prove iniziali per un programma di educazione etica per i bambini in età prescolare. Infatti una ricerca educativa non dovrebbe mirare solo all'implementazione di nuove conoscenze, ma anche promuovere un miglioramento della qualità della vita e del bene comune. Un punto positivo e di forza di questo progetto è stato quello di sviluppare un curriculum di educazione etica di nove settimane per insegnanti (completo di una guida per condurre il dialogo con i bambini piccoli, attività iniziali, storie e attività di approfondimento). Questo curriculum può essere utilizzato dalle insegnanti di classe per introdurre lezioni di educazione etica e può costituire un passo iniziale per studi accademici successivi, insieme a percorsi educativi innovativi creati con e dalle insegnanti. Inoltre, sulla base di questo lavoro pilota, si possono sviluppare seminari di formazione di educazione etica per formare insegnanti, fornendo così ulteriori opportunità di ricerca e spunti educativi.

## Ringraziamenti

Si desidera ringraziare il Dr. Michael Burroughs per il supporto, il confronto e la formazione offerti. Si ringraziano l'amministrazione comunale delle scuole dell'infanzia coinvolte, i bambini, le famiglie e le insegnanti che hanno partecipato alla ricerca e la Dott.ssa Roberta Silva in particolare per l'analisi di frequenza.

## Bibliografia

- Burroughs, M. D. (2016). Why Philosophy? Why Now?. <https://www.michaeldeanburroughs.com/public-philosophy>
- Burroughs, M. D. (2017). Caring for Young Children: Philosophical Ethics in Early Childhood. *Proceedings of The Qualitative Report Eighth Annual Conference*.
- Burroughs, M., & Mortari, L. (2017). Melarete and peeche: preface to an international philosophy with children collaboration. *Childhood & Philosophy*, 13(26), 69-86.
- Burroughs, M. D. (2018a). Ethics Across Early Childhood Education. In *Ethics Across the Curriculum: Pedagogical Perspectives*. Eds. Elaine Englehardt and Michael Pritchard (Cham, Switzerland: Springer International Publishing), 245-260.
- Burroughs, M. D. (2018b). How to survive a crisis: reclaiming philosophy as public practice. *Palgrave Commun*, 4(106), 1-5.
- Burroughs, M. D. & Valentine, D. (2018). Toward Engaging a Broader Public: Children and Public Philosophy. *Public Philosophy Journal*, 1(1), 1-14.
- Burroughs, M. D., Valbusa, F., Tuncdemir, T. B. A., & Mortari, L. (2018). MelArete and PEECh: two educational approaches to develop ethical and emotional competences. *Ricercazione*, 10(2), 117-134.
- Curko, B. et al. (2015). *Manual for Teachers and Educators*. Ethics and values education in schools and kindergartens – Ethika (<http://www.ethics-educaion.eu/resources/resource01-it.htm>).
- Daniel, M. F., Pettier, J. C. & Auriac-Slusarczyk, E. (2011). The incidence of philosophy on discursive and language competence in four-year-old pupils. *Creative Education*, 2(3), 296-304.
- Daniel, M. F. & Delsol, A. (2006) Learning to dialogue in kindergarten: A case study. *Analytic Teaching*, 25(3), 23-52.
- Daniel, M. F. & Gagnon, M. (2011). A developmental model of dialogical critical thinking in groups of pupils aged 4 to 12 years. *Creative Education*, 2(5), 418-428.
- DeVries, R., & Zan, B. (1994). Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education (Vol. 47). New York: Teachers College Press.
- Domitrovich, C., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2001). Head start competence scale technical report. *Unpublished manuscript*, Pennsylvania State University.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. (2007). Improving young children's social and emotional competence: A randomized trial of the preschool "PATHS" curriculum. *The Journal of primary prevention*, 28(2), 67-91.

- Eisenberg, N. & Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Morris, A. (2014). Empathy-related responding in children. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of Moral Development* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 184-207). New York: Psychology Press.
- Fair, F., Haas, L. E., Gardosik, C., Johnson, D., Price, D., & Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools: Gains at three-year follow-up. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(2).
- Gardner, S. T. (2012). Teaching children to think ethically. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 32(2), 75-81.
- Gasparatou, R. & Maria Kampeza, M. (2011). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Giménez-Dasí, M, Quintanilla, L. & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through Philosophy for Children. *Childhood & Philosophy - Rio de Janeiro*, 9(17), 63-89.
- Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: Learning through inquiry and dialogue in the primary classroom*. London and New York: Routledge.
- Hoffman, M. L. (2001). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoose, P., Hoose, H. & Tilley, D. (1998). *Hey, little ant*. Berkeley: Tricycle Press.
- Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16(1), 32-36.
- Lipman, M. (1988). *Philosophy goes to school*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyon, F. S. (1981). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Lone, J. M. (2012). *The philosophical child*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lone, J. M., & Burroughs, M. D. (2016). *Philosophy in education: Questioning and dialogue in schools*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Heidegger, M. (1987), *Lettera sull'umanesimo* (F. Volpi, Trans.). Milano: Adelphi. (Original work published 1947).
- Millett, S., & Tapper, A. (2012). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools. *Educational Philosophy and Theory*, 44(5), 546-567.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. & Mazzoni, V. (2014). *Le virtù a scuola*. Verona: Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2019). *MelArete (vol. I)*. Milano: Vita e Pensiero.
- Nucci, L. P. (2001). *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Pfister, M. (1995). *Rainbow fish to the rescue*. (J. Alison James, Trans). New York: North-South Books. (Original work published 1992).
- Reznitskaya, A., Kuo, L., Clark, A., Miller, B., Jadallah, M., Anderson, R. C. & Nguyen-Jahiel, K. (2009). Collaborative reasoning: A dialogic approach to group discussions. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 29-48.
- Schleifer, M., Daniel, M. F., Peyronnet, E. & Lecomte, S. (2003). The impact of philosophical discussions on moral autonomy, judgment, empathy and the recognition of emotion in five year olds. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16(4), 4-12.
- Smetana, J. G., Jambon, M. & Ball, C. (2014). The social domain approach to children's moral and social judgments. In M. Killen & J. G. Smetana (Eds.) *Handbook of Moral Development* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 23-45). New York: Psychology Press.
- Smith, F., Hardman, F., Wall, K. & Mroz, M. (2004). Interactive whole class teaching in the National literacy and numeracy strategies. *British Educational Research Journal*, 30, 395-411.
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). Philosophy for children: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19, 365-380.

---

<sup>i</sup> Il progetto è stato ideato da Dr. Michael Dean Burroughs (attualmente direttore del Kegley Institute of Ethics, California State).

<sup>ii</sup> Daniel e colleghi hanno sviluppato una serie di studi che mostrano i progressi nel pensiero critico e nello sviluppo del linguaggio dei bambini partecipanti a una comunità di ricerca filosofica, in particolare nella capacità di impegnarsi in scambi dialogici e di astrarre, andando oltre la loro stessa prospettiva di discussione e mettendosi dal punto di vista altrui (Daniel & Delsol, 2006; Daniel & Gagnon, 2011; Daniel, Pettier & Auriac-Slusarczyk, 2011; Giménez-Dasí, Quintanilla, & Daniel, 2013). La ricerca contemporanea suggerisce che la partecipazione all'interazione in una comunità di ricerca filosofica che includa gli studenti nel processo decisionale, di comunicazione e co-costruzione del significato favorisca sia lo sviluppo del pensiero critico, del ragionamento e delle abilità linguistiche e di discussione sia la maturazione sociale ed emotiva dei bambini partecipanti (Fair, Haas, Gardosik, Johnson, Price & Leipnik, 2015; Gasparatou & Kampeza, 2011; Reznitskaya, Kuo, Clark, Miller, Jadallah, Anderson & Nguyen-Jahiel, 2009).

<sup>iii</sup> Varie distinzioni sono proposte riguardo ai termini "etica" e "morale", ma non esiste una divisione comunemente o uniformemente accettata tra questi termini. In questo scritto, si utilizzeranno i termini "etica" e "morale" come sinonimi, alternando il loro uso in conformità con la letteratura e/o la pratica educativa in esame in una determinata parte del documento (per una disamina critica cfr. Mortari, 2019, 41ss).

<sup>iv</sup> Nel presente articolo non si prendono in considerazione i questionari rivolti ai genitori. In particolare la scala delle competenze per genitori nella scuola di controllo ha visto numerose difficoltà a livello di comprensione linguistica e culturale, difficilmente aggirabili, pur nell'aver effettuato un incontro con i genitori o nell'essersi resi disponibili ad incontri personali. Rimane l'interrogativo: come arrivare adeguatamente a questi genitori e famiglie? Può essere sufficiente una traduzione in più lingue del materiale di indagine? Come trasmettere l'importanza di un progetto simile e stimolare la partecipazione alla vita di classe in generale?

<sup>v</sup> Per lunghe assenze di alcuni bambini dalle scuole (malattia, viaggi all'estero, ritiro dalla scuola), alcune interviste non si sono potute condurre: meno 1 post intervista bambino 4 anni e meno 1 post intervista bambino 5 anni nella scuola sperimentale; meno 1 pre intervista bambino 5 anni, meno 4 pre interviste bambine 5 anni, meno 2 pre interviste bambine 4 anni, meno 2 post interviste bambini 4 anni, meno 1 post intervista bambino 5 anni, meno 1 pre intervista bambino 4 anni nella scuola di controllo.

<sup>vi</sup> I nomi personali sono stati anonimizzati attraverso un codice: ad esempio “M2.5.sp” = Bambino, nome, anni, gruppo sperimentale; “F1.4.control” = Bambina, nome, anni, gruppo di controllo.

<sup>vii</sup> Come scritto precedentemente, le storie sono state affrontate con i bambini tre volte: a. nelle pre interviste (individualmente, in forma breve e seguite da 4-5 domande), b. durante l'intervento (rispettivamente sperimentale e di controllo) in forma più estesa e a livello di classe, c. nelle post interviste (individualmente, in forma breve e seguite da 4-5 domande uguali alla pre intervista). Ad esempio la storia “Marco e Caterina giocano a palla” veniva presentata attraverso un disegno e narrata nelle interviste (sia pre sia post, sia nella classe sperimentale sia nella classe di controllo) come segue: “Marco e Caterina stanno giocando a palla al parco giochi. Marco spinge Caterina per terra così da poter prendere la palla per primo”; le domande (alle quali il bambino era libero di rispondere o non rispondere) a seguire erano: “- Come pensi che si possa sentire Marco? - Come pensi che si possa sentire Caterina? - Come pensi che si senta Caterina dopo che viene spinta per terra? Perché? - Come pensi che si senta Marco dopo aver spinto Caterina per terra? Perché? - Cosa dovrebbe fare Marco dopo aver spinto Caterina per terra? Perché?”. Poi si passava alla storia successiva con le successive domande. Nella fase di intervento la storia letta era: «Marco e Caterina sono buoni amici e amano giocare assieme. In particolare a loro piace giocare a basket. Ogni volta che possono stare all'aperto con l'insegnante e i loro compagni, corrono, saltano e lanciano la palla avanti e indietro. Un giorno, mentre stanno giocando fuori, Caterina chiede a Marco: “Marco, ti va di giocare a palla con me?”. “Sì!” - risponde Marco - “Sarebbe fantastico!”. Caterina tira la palla a Marco e lui gliela rilancia. Si stanno divertendo molto. Poi Marco domanda a Caterina “Che ne dici se lanciamo la palla in aria e vediamo chi arriva a prenderla per primo?”. Caterina risponde “Beh... va bene. Credo possa essere altrettanto divertente”. Marco lancia la palla in aria ed entrambi le corrono dietro. Allora Marco spinge Caterina per poter afferrare la palla per primo. Caterina cade e Marco riesce a prendere la palla per primo». La fase delle post interviste era uguale a quella delle pre interviste.

<sup>viii</sup> Le domande poste sono state le seguenti: A) Come pensi che si possa sentire Cristina adesso?; B) Di seguito: Perché pensi si senta così?; C) I bambini della classe dovrebbero fare qualcosa (per Cristina)? Seguito immediato (se necessario): Cosa? Perché?; D) Se tu fossi Cristina, cosa pensi che faresti?; E) Se tu fossi nella classe e vedessi Cristina, cosa credi che dovresti fare?

<sup>ix</sup> Pre = pre interviste (*interviste precedenti l'intervento educativo*); post = post interviste (*interviste successive l'intervento educativo*); M = maschi - bambini; F = femmine - bambine; sp./sperim. = *scuola sperimentale*.

**Luigina Mortari** è professore ordinario di *Pedagogia generale e sociale* presso il Dipartimento di Scienze Umane. La sua attività di ricerca si sviluppa in due campi correlati (filosofia e pedagogia), secondo due direzioni (teoretica e applicata) e una epistemologia della ricerca qualitativa che intreccia metodi differenti (fenomenologico, ermeneutico e grounded).

Contatto: [luigina.mortari@univr.it](mailto:luigina.mortari@univr.it)

**Alessia Camerella** è dottore di ricerca in *Scienze dell'educazione e della formazione*. Collabora con l'Università degli Studi di Verona, Dipartimento di Scienze Umane. La sua attività di studio e ricerca si rivolge in particolare all'educazione etica e spirituale.

Contatto: [alessia.camerella@univr.it](mailto:alessia.camerella@univr.it)