

II

L'esercizio della pratica argomentativa

Tutti noi cerchiamo, quando è necessario, di persuadere gli altri della validità del nostro punto di vista e ci preoccupiamo di difendere la nostra opinione in una pluralità di scambi che impongono di volta in volta le loro norme, comportando conseguentemente la padronanza di registri linguistici e il dominio di codici legati alla scelta del lessico, all'uso della sintassi e ai modi in cui ci si rivolge ad altri per partecipare pienamente alla vita sociale. Ma quando sosteniamo la nostra tesi o valutiamo quella di altri, spesso lo facciamo in maniera spontaneistica e inconsapevole, non ricorrendo sempre ad una "pratica" dell'argomentare, in grado di disporre idee e conoscenze in un rapporto di logica interazione e opportuna successione, sì da produrre adesione o confutazione rispetto a certe asserzioni. Questa "pratica", che talvolta è assente anche negli adulti, sarebbe opportuno coltivarla con maggiore attenzione, per sviluppare il più possibile uno spirito critico e soprattutto per formare una mente democratica capace di esporre e interpretare argomenti ed instaurare relazioni tra identità individuali e collettive, pur diverse tra loro. Ciò significa che la scuola deve fare la sua parte e, data la difficoltà del compito, bisogna che cominci ad occuparsene presto, fin dai primi usi del linguaggio, abituando il bambino all'ascolto e al dialogo.

1. Educare la mente dei bambini

Per la scuola primaria si tratta di attivare un primo livello di "pratica argomentativa", da intendersi quale forma di apprendistato che avvii all'argomentare, in cui i bambini imparano a prendere la parola in una varietà di situazioni di scambio, iniziando a cimentarsi nella gestione di conflittualità socio-cognitive.

Sul piano didattico ciò comporta attribuire uno spazio significativo all'orale, ad una pratica ragionata dell'orale. Quest'ultima aiuta difatti a educare complessivamente la persona, sul piano dell'ascolto e dello sviluppo di capacità linguistiche e sociali, le quali predispongono a prendere meglio la parola (giri di frase, riformulazioni, dialoghi tra alunni) e portano a rispettare il pensiero altrui. Insegnare ai bambini ad usare in maniera efficace l'espressione orale, facendo loro padroneggiare molti generi orali, è la "prima" via da percorrere, in quanto cruciale per avviarli all'argomentazione e soprattutto per educarli alla cittadinanza e alla democrazia. In questi interventi di natura didattica (dialoghi, dibattiti, discussioni, etc.) non si dovrebbe mai perdere l'occasione di creare condizioni di confronto dialettico e di ricerca di risposte coerenti ai differenti "perché", che configurano tentativi di fornire, attraverso il raffronto di idee (pur in opposizione/ contro- opposizione), prove e giustificazioni del proprio punto di vista. Questo tipo di approccio faciliterebbe inoltre quell'integrazione tra logica formale e discorso argomentativo, così auspicata da tutti, in quanto mirante a valorizzare il contributo della ragione nella formazione umana. Ma tutto ciò può realizzarsi se l'avvio all'argomentazione procede in maniera sistematica e all'interno di percorsi strutturati, adatti e significativi per i bambini. E' soprattutto in questo modo che arriviamo ad attrezzare adeguatamente i bambini sul piano socio- cognitivo e linguistico- testuale, garantendo loro una strumentazione di base, necessaria ad una seppur iniziale argomentazione. Sappiamo bene che non si riesce ad argomentare se non si sa usare la parola orale e scritta in contesti e a livelli differenziati; né si impara ad usare la parola, limitandosi a situazioni di apprendimento soltanto episodiche od occasionali, scollegate tra loro. Occorre mettere a punto una didattica specifica collocata in un piano di azione generale, ad esempio in una prospettiva di educazione linguistico-letteraria, che seguendo criteri di curricolarità *verticale*, preveda tappe di lavoro organiche e motivanti per ogni alunno.

Fatta questa premessa, fin dalla scuola di infanzia è possibile educare la mente dei bambini all'esercizio e alla gestione della catena dei "perché", all'assunzione responsabile del loro punto di vista che, confrontato con quello di altri, crea spazi di comunicazione (sociali e logici), regolati da azioni di autocontrollo, di reciproco rispetto e accettazione dell'altro. Va da sé che tutto questo non dovrebbe svolgersi nel "vuoto" (in astratto), ma in situazioni

concrete di scambio, in cui i *partners* si riconoscono, accettano il contatto e hanno in comune un certo interesse per l'oggetto che è sottoposto alla negoziazione dei significati. Solo allora la classe può diventare la palestra delle idee, delle relazioni e delle interazioni che si stabiliscono con gli altri, dove si allena il pensiero e si porge una maggiore attenzione alle diversità dei molteplici destinatari del discorso, riuscendo a *vedere* meglio *l'altro*.

Bisogna non dimenticare che la scuola, fra i suoi diversi compiti, ha proprio quello di sviluppare in ciascun soggetto uno spirito aperto e problematico, critico e dialettico, affinandone le capacità formali e di giudizio. In tal senso l'argomentazione costituisce un ottimo "trampolino di lancio" per strutturare un pensiero logico e per articolare discorsi argomentativi (orali e scritti) a più livelli; un pensiero che sia capace di ragionare con coerenza in un confronto, seppur acceso e controverso, di opinioni espresse da soggetti diversi, che comunque tengono a mostrarsi sempre meritevoli della fiducia altrui. Una scuola democratica, ha osservato F. Cambi, (2004, p.16) dovrebbe essere in grado di formare menti aperte e cioè: 1. "dialogiche; 2. plurali (ovvero rivolte a accogliere i vari punti-di- vista); in via di universalizzazione (attraverso l'appello all' 'uditorio universale'); 3. razionali (in quanto legate a processi di persuasione e soprattutto di convinzione partendo proprio dall'universalizzazione dell'uditorio); 4. antidogmatiche, non violente, non-fanatiche né scettiche (Perelman); 5. tendenzialmente democratiche, come produttrici e interpreti di democrazia (=scambio, scelta, accordo)".

Riguardo all'ambito didattico, qualsiasi orientamento previsto per la scuola primaria dovrebbe tuttavia evitare di ridurre l' avvio all'argomentazione ad aridi e improduttivi confronti binari del tipo pro/ contro, vantaggi /svantaggi o ad artificiosi allenamenti alla composizione, secondo lo schema canonico della tesi/ antitesi/ sintesi (vedi manuali scolastici in cui si ritrova spesso una carrellata di testi, fra cui quelli argomentativi con esercitazioni sui pro e i contro). Il tutto si tradurrebbe in sterile addestramento e in forme di tecnicismo riduzionistico, non raggiungendo alcun risultato.

Invece si rivelano particolarmente produttivi sia il ricorso frequente all'uso della funzione argomentativa in situazioni d'interlocuzione concreta, in contesti di accordo o disaccordo e di conflittualità cognitiva che agevolino la pratica e il riconoscimento, sia il potenziamento nel bambino delle acquisizioni di modalità di controllo nell'uso della

parola, orale e scritta (capacità di autocontrollo, verbale e non verbale, attenzione agli interventi degli altri, regolazione della propria produzione sulla base dei feedback ricevuti).

2. Ambiti di intervento

È evidente che ci muoviamo sul terreno della complessità, poiché un lavoro sull'argomentazione nella scuola primaria richiede di essere affrontato dentro una progettazione curricolare e in un'ottica di verticalità, dove si rispettino alcuni criteri fondamentali di costruzione di un curricolo verticale. Difatti nella scuola primaria altre sono le priorità linguistiche e diverse le focalizzazioni. Queste afferiscono soprattutto alla considerazione delle forme del discorso come la narrazione, la descrizione, la regolazione, l'esposizione, da approfondire nei testi di riferimento (narrativi/descrittivi; narrativi/regolativi, narrativi/espositivi; espositivi/argomentativi, etc.).

L'argomentazione è la forma testuale più complessa, che presuppone molti prerequisiti, ma questo non significa che non debba essere trattata; resterà sullo sfondo degli altri insegnamenti, quale elemento trasversale e vista in alcuni dei suoi tratti principali, per esser poi posta in primo piano e cioè ricomposta nei suoi tratti costitutivi e approfondita nella sua compiutezza formale (scuola secondaria di I e II grado). L'obiettivo della scuola primaria resta quindi quello di creare condizioni e occasioni frequenti di contatto e conoscenza di quegli elementi (nozione del punto di vista, opposizione, contro-opposizione, giustificazione, esemplificazione, etc.) e strumenti logico-linguistici essenziali all'argomentare. Occasioni e condizioni che rappresentano terreni fecondi per l'insorgenza di categorie epistemiche fondamentali per la lingua.

Ma a questo punto viene da chiedersi su quali versanti agire e con quali azioni didattiche? Come combinarli tra loro e giungere a sintesi? Proprio per quanto è stato detto precedentemente le azioni didattiche dovrebbero essere dirette su quei versanti, che svolgono un ruolo preminente nel determinare condizioni favorevoli all'argomentare, attrezzando l'alunno sul piano socio-cognitivo e logico-linguistico. Fra questi ne possiamo annoverare due, che tuttavia sono strettamente intrecciati tra loro: il versante psicologico-sociale e quello linguistico-testuale.

Il primo di tipo psicologico e sociale si riferisce al superamento di forme di egocentrismo e al dominio di possibili eccessi personali nella relazione con l'altro e in situazioni di conflittualità. Versante che richiede di stimolare ripetutamente i bambini ad assumere, attraverso una varietà di occasioni comunicative (testi e contesti), atteggiamenti distanziati, sul piano emotivo e razionale, stimolandoli ad aprirsi all'altro e, al contempo, all'astrazione.

Il secondo, più specificatamente linguistico- testuale, ma collegato al primo, teso ad individuare nelle articolazioni di altre forme del discorso (narrazione/descrizione/spiegazione), quegli elementi propri dell'argomentare (affermazione del proprio punto di vista, opposizione, contrapposizione, giustificazione, esemplificazione), rinviando ad altri momenti l'analisi della strutturazione compiuta dell'argomentare (passaggio da una tesi confutata ad una tesi proposta in un testo scritto) e lo studio dell'argomentazione, da affrontare gradualmente in testi a dominanza argomentativa, sempre più formalizzati (la lettera aperta, il saggio, il racconto filosofico, etc.) nella scuola media inferiore/ superiore.

2.1. L'ambito psicologico-sociale

- ***Il binomio identità -alterità***

Questo versante, che chiama in causa la percezione e l'affermazione del sé (costruzione della propria identità) insieme all'espressione e alla rappresentazione dell'altro (alterità), richiede di porre l'accento sulla rilevanza dell'enunciazione e più specificatamente sulla posizione della persona in rapporto alla parola, che si stabilisce tra due poli: l'uno della *vicinanza*, l'altro della *lontananza*.

Nel primo (la vicinanza) si ha l'impegno del soggetto nella presa di posizione rispetto alla propria parola. Lo si riscontra nel coinvolgimento della persona, quando esprime un'opinione e la difende con forza, desiderosa di comunicare e far condividere emozioni e passioni (opinione, convinzione, emozione).

Nel secondo (la lontananza) abbiamo il decentramento del soggetto che, senza negare la dimensione passionale ed emotiva, lo allontana dalla propria parola; ciò si verifica quando si invitano gli alunni a perseguire una maggiore oggettività nel mettere in relazione una serie di fatti oppure si deve marcare una distanza critica rispetto ad un episodio personale o ad un avvenimento. Ma si può verificare pure in altri casi. Quando per esempio si utilizzano efficacemente strategie emotive ed affettive sì da suscitare “compassione/disprezzo, entusiasmo/collera” o quando si conducono gli studenti a padroneggiare le forme della derisione, dell’ironia e dell’*humour*; forme che permettono di esprimere una valutazione o un giudizio tramite il distacco, pur sollecitando la partecipazione altrui. Tuttavia, accanto alla presa di posizione della persona in rapporto alla parola, appare di non minore importanza l’attenzione rivolta ai destinatari immediati del discorso, che consente di passare ad esaminare le diversità dei molteplici destinatari del discorso, intesi sia come personalità individuali che come identità collettive, portatori di opinioni, epoche e di culture diverse. Anzi è proprio grazie alla relazione che si instaura tra le diverse identità individuali e collettive che è possibile *vedere l’altro*, sia nella sfera individuale, quando dialoga, espone e dibatte, sia nella dimensione sociale e culturale (apertura alle identità collettive e alle differenze culturali), predisponendo così l’individuo ad accogliere e a cogliere, con maggiore acuità, le differenze di valori e culture. Questi aspetti, che si riferiscono all’enunciazione, alla relazione con l’altro e all’interazione (immediata o differita) la quale implica una dimensione intersoggettiva, sono stati molto presenti nel lavoro svolto, senza che se ne sia trascurato l’uso culturale, il quale modella le funzioni dominanti del discorso, ne codifica le forme (dai registri linguistici fino alla diversità dei generi, non letterari e letterari).

In riferimento a questo versante ci si è soffermati, in prevalenza, sulla presa di posizione dell’alunno nel proprio discorso (coinvolgimento/distanziamento), con accentuazione della responsabilità ch’egli assume nella parola, la quale, a sua volta, lo esprime. Ma si è anche insistito sul riconoscimento delle opinioni e dei valori altrui e quindi sulla presa di coscienza del carattere relativo e discutibile delle opinioni. Difatti le attività pratiche hanno teso a stimolare gli alunni a:

- ricorrere frequentemente ad argomenti e a contro- argomenti, tenendo conto dei valori

propri e altrui;

- sostenere una presa di posizione con argomenti concreti (un esempio, dati in cifre, un fatto) e, laddove possibile, con argomenti astratti (un ragionamento che contiene più opinioni e punti di vista, idee più generali, valori, giudizi giustificati);
- porre progressivamente questioni e problemi su oggetti che necessariamente non coinvolgono l'esperienza o i vissuti personali;
- separare, distinguere e cercare di gerarchizzare i differenti aspetti di una questione;
- scoprire il potere del riso e del senso dell'*humour* in un dato contesto.

- ***Il ruolo dell'interazione sociale***

Rispetto a queste problematiche vale la pena di sottolineare che l'interazione sociale svolge una funzione preponderante, soprattutto nella fase di avvio. Difatti l'azione sull'altro, che appare uno tra gli obiettivi centrali del discorso argomentativo, è presente, seppur a gradi diversi, in ogni interazione sociale.

Se in non pochi casi si constata che l'azione sull'altro si esercita dando un ordine o un'indicazione, ricorrendo ad un'ampia gamma di espressioni (l'imperativo regolativo, atti di parola indiretti, etc.), in altri l'azione sull'altro appare caratterizzata dal desiderio di difendere la propria opinione per mezzo di argomenti adatti al destinatario oppure si connota per l'intenzione di influenzare il destinatario e di modificarne le opinioni, al fine di provocare o accrescere l'adesione dell'uditorio alle tesi proposte. Non è raro che il discorso argomentativo, lontano dallo svolgersi nel vuoto, implichi una situazione concreta di scambio, in cui i partner si riconoscono reciprocamente, accettano il contatto e hanno in comune un certo interesse per l'oggetto che è sottoposto alla discussione.

Se si intende studiarlo dunque bisogna porre l'accento, in prima battuta, sull'approccio allo scambio argomentativo, vagliando una varietà di contesti comunicativi che vanno dalla discussione orale (scambio diretto in cui si esprimono l'accordo e il disaccordo) a situazioni di scambio differite per lo scritto, in cui siano sviluppati gli argomenti contraddittori o non, destinati a far valere e a sostenere un'opinione. Nell'analisi di alcune di queste situazioni è sempre opportuno tenere presente la relazione degli interlocutori *in presentia* e il

rapporto di forza che si istituisce tra questi: se per esempio colui che si esprime è in situazione di autorità o non, se parla a nome proprio o a nome del gruppo, di una collettività e di un'istituzione. Inoltre se è vero ciò che frequentemente viene osservato e cioè che al cuore del discorso argomentativo ci sia spesso la relazione con l'altro, che si tratti di farlo aderire ad un'opinione, di farlo partecipare ad un'emozione o di fargli far qualcosa, allora l'azione sull'altro diventa determinante. Per questo motivo uno dei primi passi da fare, sul piano didattico, consiste nel far cogliere agli allievi l'importanza dei ruoli del mittente e del suo destinatario, evidenziando gli scopi dell'interlocuzione, le strategie messe in atto per realizzarli e le condizioni della loro riuscita o fallimento. Ovviamente occorre non dimenticare di abituare gli alunni a far variare le strategie argomentative, secondo i ruoli e gli statuti dei mittenti reali o fittizi *in presentia*. Dimensioni queste che, come sappiamo bene, acquisiscono tutto il loro peso, quando si tratta di esporre il proprio punto di vista o di difendere un'opinione in una pluralità di scambi, che impongono di volta in volta le loro norme, comportando conseguentemente la padronanza di registri linguistici e il dominio di codici legati alla scelta del lessico, all'uso della sintassi e ai modi in cui ci si rivolge ad altri per partecipare pienamente alla vita sociale.

- ***Persuadere, convincere, dimostrare***

Il ruolo, maggiore o minore, attribuito al destinatario o ad eventuali destinatari, da cui, il più delle volte, discende la distinzione tra persuadere e convincere, è molto importante, tanto che viene sottolineato in diversi programmi stranieri, in modo particolare da quelli francesi (Ministère de l'Éducation Nationale, 1995). Nel persuadere, colui che argomenta mette in primo piano il risultato che cerca di raggiungere, e in vista di questo risultato, sollecita le attese e le disposizioni affettive di un ipotetico destinatario. L'arte perseguita è quella della suggestione, della seduzione e della manipolazione. Mentre, nel convincere, colui che argomenta segue il cammino della ragione o delle idee possibili, a sostegno della propria tesi, che tuttavia non necessariamente ricopre un valore universale. L'adesione da parte di altri è ricercata, in prevalenza, tramite argomenti razionali, il confronto e il dialogo e non tanto per mezzo della suggestione o della seduzione. Comunque per meglio capire quanto incida nell'argomentare il ruolo dei *partners* dell'enunciazione, basta esaminarne la

differenza con il dimostrare, dove, in quest'ultimo, il ruolo dei *partners* dell'enunciazione è debole, dato che primeggia la coerenza logica del ragionamento, che ammette, in maniera impersonale e vincolante e con l'ausilio di una prova come esempio, una verità condivisa da tutti (la dimostrazione scientifica). La dimostrazione, essendo basata su argomenti considerati "oggettivi e veri" e dominata da regole ritenute "universali", non mira a convincere un pubblico specifico o a modificarne l'opinione. Analizza i contenuti più che le strategie linguistiche e i profili argomentativi, che sono tuttavia così importanti per determinare il successo di una comunicazione argomentativa.

Ritornando all'argomentazione (convincere), la verità che si cerca di fare ammettere è, invece, di per sé ambigua e discutibile, visto che appartiene all'ordine del *verosimile* e dell'opinabile. Il mittente, intenzionato a far condividere il proprio punto di vista, mette in campo una serie di argomenti e ragionamenti (e non una semplice prova), al fine di convincere specifici destinatari. Il più delle volte il ruolo che ricopre è essenziale: il suo stato sociale, il posto che accorda alle posizioni effettive o supposte di altri nel suo discorso; tuttavia incidono anche la forma razionale o affettiva degli argomenti che utilizza, lo svolgimento degli argomenti che sostiene con un insieme di esempi che validano quanto afferma e infine conta la relazione che sa stabilire tra le idee generali e i casi particolari (Ministère de l'Education Nationale, 1995).

Data la complessità dell'argomentare, un contributo significativo, preparatorio ad un'argomentazione più compiuta nel testo scritto, lo può fornire la pratica dell'orale, tesa a far distinguere le differenti situazioni di scambio nella vita personale, scolastica e sociale e far padroneggiare quei generi orali che pongono in primo piano la relazione con l'altro e la necessità di adottare comportamenti linguistici e sociali pertinenti. Questa è una delle ragioni per cui nelle nostre proposte ricorrono alcune forme testuali (dialoghi, dibattito, discussione, litigio, controversia, disputa) all'interno delle quali si è insistito su determinati aspetti, operando continui passaggi e trasformazioni dalla lingua orale a quella scritta e viceversa (trascrizioni, riformulazioni, sostituzioni, cancellazioni, combinazioni, integrazioni). Per comodità ne sintetizziamo alcuni:

1. ascoltare e riformulare il discorso altrui. Le riformulazioni sono un mezzo privilegiato per valutare la riuscita di uno scambio;

2. formulare una domanda precisa in funzione di un destinatario, sviluppando informazioni in risposta a delle domande;
3. rielaborare informazioni, partendo da dati;
4. familiarizzare con la nozione del punto di vista (porsi nei panni di..);
5. comprendere il punto di vista altrui, verbalizzando per scritto parole chiave;
6. giustificare oralmente un'opinione, annotando i "perché".

2. 2 . L'ambito linguistico - testuale

- *Quale argomentazione?*

Accanto alla componente psicologico-sociale è stata affrontata quella più prettamente linguistico- testuale che non è stata esplorata, come già espresso, tanto attraverso l'analisi della strutturazione compiuta dell'argomentare (cioè nel passare da una tesi confutata ad una tesi proposta in un testo scritto) quanto piuttosto mediante l'individuazione e lo studio delle sue possibili combinazioni nelle articolazioni di alcune forme del discorso (narrazione/descrizione/ spiegazione, etc.).

Difatti si possono reperire tracce argomentative nella narrazione; in particolare in quei racconti in cui non si racconta soltanto per raccontare, far immaginare, ma anche per argomentare. Evidente è il caso delle massime, dei proverbi e degli *exempla* medievali, in cui il racconto di vita illustra in maniera esemplare i valori religiosi, morali, eroici (Corno, 1999, pp. 70-75).

Ma a questo specifico e singolare esempio si può aggiungere quello di altri generi testuali, quali la favola, nella quale si distinguono sequenze narrative e argomentative o più semplicemente storie, aneddoti che illustrano situazioni controverse o esemplari, oppure racconti che contengono dialoghi, in cui i personaggi confrontano punti di vista opposti, tendendo a suggerire o a provare delle idee.

Lo stesso ragionamento vale per la descrizione che, per quanto oggettiva cerchi di essere, non esaurirà mai il suo oggetto, poiché effettua sempre scelte e espone un punto di vista e, in quei casi in cui la descrizione racchiude una forte portata esplicativa, il punto di vista adottato avvicina la descrizione all'argomentazione. Nel descrivere si può decidere di

far valere il proprio oggetto, farne l'elogio e glorificarlo, come al contrario suscitare la compassione, il biasimo e la denigrazione. Il punto di vista descrittivo diventa persuasivo, avvicinandosi a quello argomentativo.

Pure il discorso esplicativo, sia che risponda alla domanda del *come* o del *perché*, può partecipare all'argomentazione, poiché è possibile che la spiegazione intervenga come argomento presentato mediante una prova con l'obiettivo di convincere o giustificare. L'uso corrente dello *spiegati* col significato del *giustificati*, esprime sufficientemente questa vicinanza.

- ***Tracce argomentative nelle articolazioni del discorso***

Di incroci, del tipo indicato, se ne possono trovare molti altri, che attestano tutti come i segni dell'argomentare siano diffusi nelle diverse forme del discorso, senza peraltro alterare le specificità di ciascuna. Difatti relazioni ricche e complesse si stabiliscono fra elementi della narrazione e dell'argomentazione, come tra porzioni di narrazione, di descrizione e di argomentazione. Ma ciò non toglie che, in ognuna di esse, non dominino tratti specifici, sui quali è opportuno intervenire, seppur in maniera graduale e organica. Per esempio insieme allo studio dell'argomentazione, da affrontare gradualmente in testi a dominanza argomentativa, sempre più formalizzati (la lettera aperta, il saggio, il racconto filosofico nella scuola media inferiore/ superiore), è possibile avviare quello della narrazione o della descrizione, a seconda della forma del discorso prescelta. Se si tratta della narrazione si privilegerà dapprima l'esame dei meccanismi essenziali e di alcuni tratti salienti (personaggi, azione, dimensione spaziale, successione cronologica e logica degli avvenimenti etc.). In seguito si proseguirà con l'affinamento della conoscenza e della pratica delle forme narrative, approfondendo alcuni elementi quali:

- i costituenti fondamentali del racconto e la loro concatenazione;
- l'inserimento di descrizioni e di dialoghi nel racconto;
- il ritmo e la cadenza narrativa;
- il riconoscimento nei testi delle relazioni a distanza, delle simmetrie, delle opposizioni che fanno la coerenza del testo narrativo;
- il punto di vista narrativo, la prospettiva;

- l'individuazione dei caratteri più dettagliatamente strutturali che preludono alle differenze tra generi narrativi (il racconto breve, la novella, il romanzo).

Se invece l'argomentazione è combinata con la descrizione, si può fare altrettanto studiando la descrizione, in un primo momento, in quegli elementi che riguardano i luoghi, gli oggetti, i personaggi, in un secondo momento, nelle:

- sequenze descrittive (loro struttura, verbi di percezione, verbi introduttori di descrizione, forme e lessico valutativi);
- modalità di inserimento in un racconto, rilevando, a partire da certe posizioni strategiche nel testo (descrizione inaugurale, pausa narrativa, descrizione finale), le differenti funzioni che essa può esercitare.

- ***La funzione strategica della comunicazione orale***

Rispetto al piano linguistico l'oralità è stata quasi sempre utilizzata come punto di partenza per ogni attività, oltre che come una vera e propria strategia di facilitazione all'apprendimento della lingua scritta. Questa impostazione, che ha valorizzato la propensione al narrare (di sé e di altri), così spiccata in questa fascia di scolarità, ha consentito di porre i bambini in situazioni di comunicazione le più varie, avviandoli ad una pratica ragionata dell'orale, tramite il riconoscimento delle diverse situazioni di orale (personali, scolastiche, sociali) e l'uso dei generi orali (dialogo, dibattito, esposizione). In particolare lo studio del dialogo ha favorito il passaggio del parlato allo scritto, mettendo a fuoco le diverse funzioni che esso può ricoprire, a seconda dei generi testuali. Lo si è visto legato all'immagine nei cartoni animati e nel fumetto, al racconto di una storiella e barzelletta, all'azione quando i bambini hanno recitato. Il passaggio allo scritto è stato inteso quindi, non tanto come la riproduzione o la trascrizione più o meno fedele di una conversazione, quanto come la ricreazione codificata di uno scambio orale. In un mondo invaso dall'orale, nel quale i bambini vivono e fanno del dialogo un elemento naturale e necessario alle loro produzioni scritte, è fondamentale insegnare a gestire questi passaggi dall'orale allo scritto, nel quale la parola, riportata indirettamente, permette di evitare l'onnipresenza della parola diretta, favorendo la riflessione sui problemi connessi al

passaggio dell'orale allo scritto e più in generale ai vincoli dello scritto. Nel nostro caso i bambini sono stati indotti a interrogarsi su aspetti semplici, quali per esempio se basta trascrivere soltanto il dialogo ascoltato o bisogna aggiungere altro (le esitazioni, le ripetizioni, le pause, che accompagnano situazioni di scambio, devono essere tradotte in parole? se sì, come farlo e per produrre quale effetto? le battute orali richiedono delle riformulazioni? la situazione di comunicazione è chiara così? si deve introdurre altro per capire meglio?). Inoltre sensibilizzando il bambino agli scopi dell'interlocutore, alle strategie messe in atto per realizzarli, alla loro riuscita o fallimento, lo si è educato anche a riflettere sul senso della parola trasmessa e sul modo di oralizzare; aspetto quest'ultimo spesso trascurato a scuola. Quando invece l'uso adeguato dell'orale (tono, articolazione, ritmo, dizione, volume) può essere agevolmente coltivato attraverso un orale preparato, adottando taluni esercizi di recitazione (giochi di ruolo, giochi teatrali), che, oltre ad incrementare forme di apprendimento e di co-valutazione, conducono i bambini a prendere in considerazione il punto di vista dei compagni e dell'insegnante. Applicare quindi una pratica ragionata dell'orale aiuta a educare complessivamente la persona, sul piano dell'ascolto e dello sviluppo di capacità linguistiche e sociali, le quali predispongono a prendere meglio la parola e porta a rispettare il pensiero altrui. Una via questa da percorrere (insegnare ai bambini ad usare in maniera efficace l'espressione orale), poiché è cruciale non soltanto per avviarli all'argomentazione, quanto per educarli alla cittadinanza e alla democrazia.

INDICE

Maria, Piscitelli, *Come la penso*, Scuolafacendo, Roma, Carocci, 2006

Introduzione

Parte prima

L'AVVIO ALLARGOMENTAZIONE

I

Gli orientamenti didattici

1. L'approccio metodologico
2. L'approccio disciplinare

II

L'esercizio della pratica argomentativa

3. Educare la mente dei bambini
4. Ambiti di intervento

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aa.Vv. (1986), *Imparare parlando*, Milella, Lecce.
- Aa.Vv. (1981), *La nuova antologia Garzanti*, Garzanti, Milano.
- Alessandri M. R. (1992), *Manuale del fantastico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Altieri Biagi M. L. (1985), *Linguistica essenziale*, Garzanti, Milano.
- Barthes R. (1973), *Le plaisir du texte*, Le Seuil, Paris.
- Bergson H. (1993), *Il riso*, Laterza, Bari.
- Bernardelli A (1999), *La narrazione*, Laterza, Bari.
- Bernardelli A. (1999), Pellerey R., *Il parlato e lo scritto*. Milano, Strumenti Bompiani.
- Berruto G. (1998), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Carocci, Roma.
- Bertocchi D., Brasca L., Citterio S., Corno D., Ravizza G. (2000), *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Boissinot A. (1992), *Les textes argumentatifs*, Bertrand-Lacoste, Toulouse, CRDP.
- Bonfantini M. (1953) (a cura di), *François Rabelais, Gargantua e Pantagruelle*, Einaudi, Torino.
- Branduardi K., Moro W. (1997), *Apprendere con la televisione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Brasca L., Zambelli M.L. (1992), *La grammatica del parlare e dell'ascoltare*, La Nuova Italia, Firenze.

- Bruner J. (1984), *Alla ricerca della mente. Autobiografia intellettuale*, Armando, Roma.
- Bruner J. (1997), *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie, Diritto, Letteratura, Vita*. Laterza, Bari
- Bruner J. (1988), *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma.
- Bruner J. (1992), *La ricerca del significato*, Boringhieri, Torino.
- Bruner J. (1968), *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*. Armando, Roma.
- Calvani A., *Costruttivismo, progettazione didattica e tecnologie*, in Bramanti D. (a cura di) *Progettazione formativa e valutazione*, Carocci, Roma.
- Cambi F. (2002), *L'autobiografia come metodo formativo*, Laterza, Roma- Bari.
- Cambi F., Cives G., (1996), *Il bambino e la lettura*, Edizioni ETS, Pisa.
- Cambi F. (1999) (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*. Edizioni ETS, Pisa.
- Cambi F. (1996), *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma,.
- Cambi F., Piscitelli M. (2004), *Argomentare attraverso i testi*, Edizioni Plus, Pisa.
- Campanile A. (1973), *Manuale di conversazione*, Rizzoli, Milano.
- Campanile A. (1989), *Tragedia in due battute*, Rizzoli, Milano.
- Campanile A. (2001), *Trattato delle barzellette*, Rizzoli, Milano.
- Casetti F., Di Chio F. (2001), *Analisi della televisione*, Strumenti Bompiani, Milano.
- Cicardi F., Preti L., *Discutere e argomentare* in Quartapelle F. (1999), *Proposte per una didattica modulare*, Franco Angeli, Milano.
- Colombo A. (2002) (a cura di), *Leggere. Capire e non capire*, Zanichelli, Bologna.
- Colombo A. (1992) (a cura di), *I pro e i contro, Teoria e didattica dei testi argomentativi*, La Nuova Italia, Firenze.
- Conte E.M. (1977), *La linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano.
- Corno D. (1999), *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Catanzaro.
- Corti M. (1976), *Principi della comunicazione letteraria. Introduzione alla semiotica della letteratura*, Bompiani, Milano.
- Costa M. C., Visalberghi A. (1995), *Misurare e valutare le competenze linguistiche*, La Nuova Italia, Firenze.
- De Beaugrande R., Dressler W. (1984), *Introduzione alla linguistica testuale*, Il Mulino, Bologna.
- Della Casa M. (1994), *Scrivere testi*, La Nuova Italia, Firenze.

- Cerini G., Fiorin I.,(2001), *I curricoli nella scuola di base. Testi e commenti, Indirizzi per l'attuazione del curricolo*, Tecnodid, Napoli.
- Eco U. (1979), *Lector in fabula*, Bompiani, Milano.
- Eco U. (1968), *La struttura assente*, Bompiani, Milano.
- Ferreri G., Cuccolini C. (2000), *Fumetto: una lettura impegnata e coinvolgente*, in "Liber", *Storie brevi, piacere lungo*, n. 44.
- Ferreri S. (2002) (a cura di), *Non uno di meno. Strategie didattiche per leggere e comprendere*, La Nuova Italia, Firenze.
- Ficarelli E., Miari E. (2000), *Ridere, sorridere, leggere: la difficile arte dell'umorismo nei libri dei ragazzi*, Idest, Campi Bisenzio.
- Guarnieri R. (2001), *La caverna degli orrori*, Giunti, Firenze.
- Oliverio Ferraris A. (1997), *TV per un figlio*, Garzanti, Bari.
- Pitzorno B. (1992), *Diana, Cupido e il Commendatore*, Mondadori, Milano.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino.
- Sobrero A. (1998), *Un'indagine nelle quinte elementari: i punti deboli della lettura e scrittura*, "Italiano e Oltre", n.1.
- Zanoni R.(1999) (a cura di), *Oltre mille barzellette per bambini. Meglio ridere che piangere*, Demetra, Verona.

III

Sul filo della curricularità verticale

1. Percorsi in filigrana
2. Piste di lavoro: ricorrenze metodologiche

Parte seconda

PROPOSTE E SPERIMENTAZIONI CURRICOLARI

I

Flash esemplificativi

1. I dialoghi nei cartoni animati
2. I dialoghi nei fumetti
3. Il “ riso” intorno a noi
4. Il “ riso” nel testo

letterario Riferimenti

bibliografici