



## L'AVVIO ALL'ARGOMENTAZIONE

*Maria Piscitelli*

CIDI

### Dalla ricerca alla didattica

All'interno dell'IRRE Toscana sono stati attivati cinque "laboratori linguistici"<sup>1</sup>, con l'intento di intervenire su alcuni punti di debolezza linguistica, emersi dalla ricerca condotta da A. Sobrero e dall'IRRE Puglia in collaborazione con altri IRRE sul tema "**Per il potenziamento delle capacità di produzione linguistica scritta e orale nella scuola di base**"<sup>2</sup>. La ricerca, che si è posta l'obiettivo di superare l'insuccesso scolastico, in particolare quello linguistico e cognitivo, ha messo in luce, attraverso l'indagine dei contesti sociali e scolastici, quelle variabili culturali e socio-economiche che concorrono a determinare nella scuola di base il deficit linguistico. Un deficit che si connota soprattutto per un limitato possesso di capacità di comprensione e produzione testuale e per una scarsa padronanza di **competenze argomentative e morfosintattiche**.

L'insieme dei dati e l'analisi dei risultati hanno consentito di tracciare l'identikit del bambino "svantaggiato" e di mettere in luce fragilità linguistiche, che necessitano interventi di potenziamento e di approfondimento. Su questo versante hanno operato i laboratori linguistici dell'IRRE Toscana, che hanno curato:

- **l'acquisizione di competenze testuali** e lo **sviluppo di capacità di comprensione** approfondita e di produzione, attraverso la manipolazione e la riformulazione dei testi (*capire e costruire testi in una varietà di contesti*);
- **l'imparare ad argomentare**.

Temi questi che, pur costituendo il nucleo centrale delle attività svolte nei cinque laboratori, sono stati sempre accompagnati da un'attenzione all'incremento delle abilità orali che costituiscono, insieme a quelle di lettura e di scrittura, una fondamentale via di accesso e di generazione di altri saperi.

### 1. Gli orientamenti metodologici

Sul piano metodologico e didattico il lavoro si è ispirato a orientamenti di tipo ermeneutico, flessibili e plurali, attenti ai processi nella loro complessità e alle molte variabili in gioco. Sovente si è ricorso a **modelli attivi e partecipativi**, in cui fattori quali la **ricerca**, **l'operatività** e la **creatività** hanno ricoperto una funzione dominante, non solo per trasmettere, ma soprattutto per produrre cultura.

Per **ricerca** si è inteso uno spazio mentale di investigazione di nuovi circuiti interpretativi (*ricerca sperimentale/ descrittiva, di documentazione, di rielaborazione*) in cui l'alunno, coinvolto in situazioni d'uso, impara, da *apprendista ricercatore*, certi contenuti; apprende a fare, a riflettere e a modificare quanto appreso e fatto, dietro la regia dell'insegnante che, ponendo il bambino in rapporto con una cultura "debitamente" ridefinita (*l'istruzione formale*), fa vedere come si fa ricerca. Una ricerca quindi non ingenua o spontaneistica condotta soltanto dal bambino, ma

<sup>1</sup> I laboratori linguistici (*ciascuno formato da dieci insegnanti circa*), hanno operato nelle classi 1e, 2e e 3e (*tre laboratori*) e nelle classi 4e e 5e (*due laboratori*).

<sup>2</sup> Vedi A. Sobrero, *Un'indagine nelle quinte elementari: i punti deboli della lettura e scrittura*, "Italiano e Oltre", n.1, 1999, pp. 6-11.

regolata dall'adulto, in contatto con l'esperto, il quale avvia l'allievo a pratiche improntate ad una logica ermeneutica del sapere disciplinare.

**L'operatività**, invece, ha investito il fare, l'agire in contesto e l'apprendere facendo, tramite la costruzione di significati che producono nuovi contenuti culturali. Un'operatività quindi non soltanto pratica, ma anche mentale<sup>3</sup>. Infine la creatività che, sulla base di vincoli o di un canone fisso e rigoroso, ha indotto *misure e modalità plurime* di produzioni individuali e di inventiva, offrendo al bambino l'opportunità di sperimentare mondi possibili e impossibili insieme allo sviluppo di capacità di *trasformazione* della propria esperienza antropologica.

All'interno di questa impostazione, tesa a garantire un principio di processualità funzionale allo sviluppo di consapevolezza e di autonomia del discente, è stato inserito l'oggetto di studio prescelto (*gli elementi fondamentali da trattare*) ed affrontato il problema del suo dominio culturale, della significatività e del suo costituirsi in *paradigma di senso*. A tal scopo sono stati proposti e intensificati momenti di avvicinamento tra il vissuto esistenziale, la cultura esperienziale del ragazzo e la cultura scolastica, predisponendo modalità di approccio che attribuissero *cornici di senso* a quanto svolto, onde evitare lacerazioni incolmabili e distanziamenti irrecuperabili, estremamente nocivi per gli apprendimenti futuri.

## 2. Gli orientamenti didattico-disciplinari

La parte linguistica, incentrata sulla **testualità**, ha riguardato soprattutto una principale forma del discorso, quale l'argomentazione, esaminata attraverso una varietà di testi, in situazioni di orale e scritto e sovente in stretta relazione con altre forme del discorso (*narrazione/ descrizione*). Le abilità linguistiche sono state trattate in maniera complementare e integrata, pur nel rispetto delle diversità e specificità di ognuna<sup>4</sup>; mentre l'approccio ai generi ha fornito una pluralità di occasioni per far cogliere, seppur a livello percettivo, somiglianze e differenze tra i testi non letterari e letterari. Tuttavia la narrazione è ricorsa in quasi tutti i lavori, mostrandosi vitale al nostro operare. Anzi possiamo dire che essa si è imposta come una facoltà naturale che ha modellato esperienze quotidiane ed eventi; in più occasioni gli atti narrativi si sono rivelati degli eccellenti *medium* per descrivere o per mettere in caricatura situazioni umane e comuni nelle storie dei bambini; storie in cui si sono raccontati rispettando alcune regole convenzionali (*generi*). Su questa intelaiatura hanno agito le mosse dell'argomentare.

L'iter di lavoro ha privilegiato tre punti centrali, emersi dalla ricerca Sobrero:

- *lavorare sul testo*, cioè il saper riconoscere un testo e identificarne l'elemento centrale; il fare previsioni e abituare i bambini ad attribuire a un lessema il significato determinato dal cotesto; operare inferenze, individuare l'intenzione comunicativa e il punto di vista (*classi 1a, 2a, 3a,4a,5a*);
- *muoversi nel ed interagire con il testo*, sviluppando competenze di movimento cioè dinamiche all'interno del testo; ciò significa condurre l'alunno a ricercare informazioni specifiche in un testo, a sintetizzare le informazioni essenziali e a sapersi misurare nella rielaborazione testuale, secondo intenzioni comunicative e prospettive diverse (*classi 3a,4a,5a*);
- *imparare ad argomentare*, avviando i bambini all'argomentazione, partendo dalla pratica orale e dalla diversità delle forme di scambio (*immediate e differite*) per arrivare allo sviluppo di strategie argomentative e di coerenza logica nella strutturazione del pensiero e del discorso (*per esempio conoscere ed esercitare il principio di non contraddizione*) (*classi 2a, 3a,4a,5a*).

<sup>3</sup> Si veda F. Cambi (a cura di), *L'arcipelago dei saperi*, Le Monnier, Firenze, 2001. Vol. II.

<sup>4</sup> Si veda M. Piscitelli, B. Piochi, S. Chesi, C. Mugnai, *Idee per il curricolo verticale*, Tecnodid, Napoli, 2001.



Riguardo a quest'ultimo punto, abbastanza ambizioso e complesso per una scuola elementare, ci siamo ispirati ad alcuni orientamenti indicati dai programmi francesi del *collège*<sup>5</sup>, che ci hanno aiutati a seguire, in maniera rigorosa, un criterio di progressione e di *complexification*, finalizzato all' appropriazione, da parte del bambino, di una strumentazione di base, necessaria ad una seppur iniziale argomentazione (*orale e scritta*). Per raggiungere quest'obiettivo si è scelto di operare su due versanti, saldamente intrecciati tra loro, che rivestono un ruolo preminente nel determinare condizioni favorevoli all'argomentare.

Il primo di tipo psicologico e sociale, riferito 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 ha richiesto 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*), quegli elementi propri dell'argomentare (*affermazione del proprio punto di vista, opposizione, contrapposizione, giustificazione, esemplificazione*).

Rispetto a questo secondo punto ci siamo tuttavia posti il problema di evitare sterili addestramenti e forme di tecnicismo riduzionistico, ricorrendo frequentemente all'uso della funzione argomentativa in situazioni d'interlocuzione concreta e tramite l'incremento di capacità sociali e relazionali, che ne agevolano la pratica e il riconoscimento. Particolarmente curati sono stati, difatti, alcuni aspetti della comunicazione e della relazione, come fortemente potenziata è stata l'acquisizione di modalità di controllo nell'uso della parola, orale e scritta, in situazioni di accordo o disaccordo e di conflittualità cognitiva (*capacità di autocontrollo, verbale e non verbale, attenzione agli interventi degli altri, regolazione della propria produzione sulla base dei feedback ricevuti, rispetto delle norme conversazionali, etc.*).

## **2.1. Il versante psicologico-sociale**

### **2.1.1. 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

<sup>5</sup> Ministère de l'éducation nationale, Français, 1995, <http://www.education.gouv.fr/sec/default.htm>

altri casi. Quando per esempio si utilizzano efficacemente strategie emotive ed affettive si 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.

### **2.1.2. 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.

### 2.1.3. 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. 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"<sup>6</sup>, 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.

<sup>6</sup> Regole *vere e universali*, che, come osserva U. Eco, "talvolta risultano infondate e discutibili (...) E in un certo qual modo è opportuno che lo stesso discorso scientifico ricorra a forme di persuasione e di convincimento" (in V. Lo Cascio, *Grammatica dell'argomentare*, La Nuova Italia, Firenze, 1991, p.306).

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*<sup>7</sup>. 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*<sup>8</sup>.

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. Il versante linguistico testuale**

### **2.2.1. 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<sup>9</sup> e degli *exempla* medievali, in cui il racconto di vita illustra in maniera esemplare i valori religiosi, morali, eroici. Anche se in questi *exempla*, che narrano episodi o detti esemplari a scopo edificante ed educativo, non vi è necessariamente, come nota R. Luperini, una relazione esplicita tra *narratio* (*narrazione*) e *sensus* (*il significato morale che bisognava trarne*), tanto è vero che, nelle raccolte degli *exempla*, il secondo veniva per lo più omesso: stava a chi utilizzava la *narratio* esplicitare a suo piacere le

<sup>7</sup> Ministère de l' éducation nationale, *Accompagnement aux programmes de Langue française*, Classe troisième 1995, cit.

<sup>8</sup> Ministère de l' éducation nationale, *Accompagnement, aux programmes de Langue française*, cit.

<sup>9</sup> Si veda D. Corno, *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*, Rubbettino, Catanzaro, 1999.





implicazioni edificanti o il *sensus*. Ovviamente, aggiunge R. Luperini, gli *exempla* erano utilizzati nelle prediche, particolarmente quelle dei frati degli ordini mendicanti (*francescani e domenicani*) che infatti ne compilarono vere e proprie raccolte. Esiste dunque una *relativa* autonomia della narrazione che, accentuandosi progressivamente con il tempo, permetterà a quest'ultima di valere in sé per sé, a prescindere dal *sensus*, che di fatto si trasforma poco a poco in un senso laico e artistico: quando sarà la pura esecuzione letteraria a giustificare l'autonomia del racconto, che così non avrà bisogno di altra motivazione, sarà nata la novella<sup>10</sup>.

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.

### 2.2.2. Tracce argomentative nelle articolazioni del discorso

Di incroci, del tipo indicato, se ne possono trovare molti altri<sup>11</sup>, 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

<sup>10</sup> R. Luperini, P. Cataldi, L. Marchiani, F. Marchese, *La scrittura e l'interpretazione*, Palumbo, Firenze, 1998.

<sup>11</sup> Vedi *Accompagnement des programmes* - 6e, 5e, 4e, 3e. Français, cit.

- 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.

Per concludere, nell'elaborazione dei percorsi nostra preoccupazione costante è stata quella di evitare di ridurre lo studio sull'argomentazione soltanto 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. La direzione assunta ci ha notevolmente facilitati nel riprodurre agevolmente occasioni favorevoli alla strutturazione di un pensiero *argomentativo*; di un pensiero cioè 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.

### 3. I percorsi

Numerosi sono stati i percorsi elaborati secondo i differenti livelli di scolarità e di realtà scolastiche. Per le seguenti classi:

- 2a/3a classe si è prediletto il dialogo, che, data la struttura duale, impone la considerazione dell'altro e dei diversi punti di vista. Inoltre il fatto che lo troviamo collocato in contesti diversi: narrazione/ spiegazione/argomentazione, etc. ci permette di combinare più forme del discorso (vedi l'attività **I dialoghi** di Maria Piscitelli);
- 3a/4a/5a si è privilegiato la forza comunicativa e persuasiva dell'immagine e della *verve* comico- umoristica, che ci hanno consentito di adottare una varietà di punti di vista. In particolare la *verve* comico- umoristica ha favorito la presa di distanza dalla problematicità del vivere quotidiano, aiutando il bambino a cogliere e rappresentare il mondo nella sua alterità, nel suo essere *altro* e diverso.
- 5a siamo volutamente approdati a frequenti forme di *contraddittorio* scaturite dal dibattito affrontato in classe su temi scelti dai bambini e poi simulato in aula giudiziaria ( il processo, fase istruttoria, la difesa, l'accusa, etc.) (vedi l'attività **Dal dibattito in classe al dibattito in aula giudiziaria** di Gianna Campigli).

Di questi percorsi proponiamo qualche *flash* per motivi di spazio.