

PROGETTARE PERCORSI “VERTICALI” SULL’ARGOMENTAZIONE, TRA MODELLI DESCRITTIVI E PROPOSTE DIDATTICHE

*Valentina Bianchi*¹

1. L’ATTO ARGOMENTATIVO: NOTE INTRODUTTIVE²

L’atto dell’argomentare accompagna e pervade il nostro quotidiano³. È, di fatto, un «atto linguistico primario», «legato ai bisogni elementari» dell’uomo: dunque, «l’educazione all’argomentare prepara all’esercizio di una cittadinanza consapevole», come si legge nel *Documento di orientamento per la redazione della prova d’italiano nell’esame di stato conclusivo del primo ciclo* (p. 6). Si tratta, tuttavia, di un’«operazione culturale» (utilizzando un’espressione di Lo Cascio, 1991: 158) complessa, sia dal punto di vista cognitivo, sia dal punto di vista linguistico-comunicativo, annoverata, infatti, tra le fragilità dell’espressione del pensiero degli studenti di oggi. D’altra parte, saper argomentare implica saper «disporre idee e conoscenze in un rapporto di logica interazione e opportuna successione, in modo da produrre adesione o confutazione rispetto a certe asserzioni [...]. È l’attività che ci permette di produrre e capire ragionamenti per chiarire le nostre posizioni, definire le nostre opinioni sulla realtà che ci circonda e ci coinvolge» (Lo Cascio, 2009: 1).

Di qui, la necessità di elaborare un percorso unitario, sistematico e strutturato, parte di un processo continuo che abbia inizio negli ultimi anni della scuola primaria e necessariamente proceda, nella scuola secondaria, in un crescendo di complessità di (tipi di) testi con cui lo studente si troverà a confrontare, e, più in generale, di «macroatti linguistici che presuppongono un ragionamento e si propongono come fine la dimostrazione o la persuasione circa la validità di una *tesi* (o *opinione*), attraverso la scelta, la disposizione e la formulazione di specifici *argomenti* (o *prove*)», secondo la definizione di Cignetti (2011: 1468), tra i punti di partenza di questo studio.

Si tratta, dunque, da un lato, di testi che, basandosi su dati oggettivi, mirano a dimostrare una tesi conclusiva presentata come verità certa (nel caso di argomentazioni con intento dimostrativo, limitate a specifici ambiti: si pensi alle dimostrazioni fisiche o ai teoremi matematici); dall’altro, di testi che hanno l’obiettivo di convincere il destinatario cui si rivolgono, sostenendo la validità di un’opinione, attraverso argomenti e prove che supportano il ragionamento (nel caso di testi argomentativi con scopo persuasivo), come evidenziato, tra gli altri, anche in Ferrari (2014: 277). Come si diceva, testi a cui siamo esposti e che attivamente produciamo ogni giorno, nei diversi contesti della realtà in cui viviamo.

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Ringrazio molto Davide Mastrantonio e Massimo Palermo per aver letto e commentato una versione precedente del lavoro.

³ L’occasione di riflettere su questi temi, specialmente in prospettiva didattica, mi è stata data da numerose esperienze di formazione a docenti di scuole primarie e secondarie (di primo e secondo grado) e da laboratori di scrittura rivolti a studenti universitari, svolti negli ultimi anni.

Questo studio si inserisce nel fervido dibattito sull'importanza della progettazione di un curriculum verticale per la riflessione linguistica e grammaticale (tra gli altri, cfr. Altieri Biagi, 1994; Colombo, 2008; Colombo, 2017; Corno, 2002; Cerini, 2013; De Santis, 2017; Grossi, 2022; Lo Duca, Provenzano, 2012; Notarbartolo, Graffigna, Branciforti, 2018), concentrandosi, nello specifico, sulla necessità di strutturare una "verticalità" curricolare dedicata alla trattazione della pratica argomentativa, in un percorso che muova dai contesti concreti entro cui si costruisce l'argomentazione e che miri alla graduale formalizzazione (anche attraverso un processo di riconoscimento e alla relativa teorizzazione) dei processi costitutivi, esercitando e potenziando la capacità di astrazione e concettualizzazione del discente (le cui carenze sono spesso lamentate dai docenti). (Macro)obiettivo è, dunque, lo sviluppo delle competenze linguistiche "a tutto tondo", cui tendere in un itinerario didattico che si basi sulla lingua messa in atto nei testi, e ne attraversi, come si vedrà meglio più avanti, indagandole, forme e funzioni che li rendono efficaci, oltre che corretti⁴.

La realizzazione di un curriculum verticale, questione ben nota tra gli addetti ai lavori, ma non ancora sufficientemente radicata nella pratica didattica, è resa di fatto ancor più necessaria in vista della prova scritta d'italiano nel nuovo esame di Stato, e, in particolare, della cosiddetta tipologia di prova B, basata sull'"analisi e la produzione di un testo argomentativo"⁵. Ci si dovrebbe innanzitutto orientare verso l'ideazione di possibili percorsi didattici "di lungo periodo" incentrati sulla pratica argomentativa, che possano funzionare da *input* per la programmazione da parte dei docenti di scuole di vario ordine e grado. In tal senso, la prospettiva di un unico "tracciato" favorisce le operazioni di descrizione e caratterizzazione dell'argomentazione, alla ricerca di modelli e categorie utili per un'analisi puntuale delle strutture e dei processi argomentativi e, più nello specifico, degli aspetti linguistici caratterizzanti (con particolare riferimento alle specificità degli strumenti di cui dispone la lingua italiana).

L'interesse primario è quindi rivolto ai testi con questa (macro)funzione, alle strutture su cui si reggono, e alle strategie linguistiche che la esprimono⁶, a partire dalle imprescindibili coordinate di enunciazione in cui si sviluppano. Ciò implicherà operare sistematicamente con gli strumenti cui sono maggiormente esposti gli studenti nella loro vita, secondo generi testuali e canali di fruizione con cui hanno regolarmente esperienza, in modo da presentare loro la gamma di varietà⁷ e dispositivi linguistici possibili che dipendono dall'interazione continua con la dimensione testuale che li genera e, allo stesso tempo, li caratterizza (cfr. Notarbartolo, 2019).

In queste pagine, pur cercando di riflettere ad ampio spettro, ma senza alcuna pretesa di esaustività, sull'intero percorso scolastico, si muoverà da alcuni primi spunti che possono essere sviluppati nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado (di cui tratta il § 2), per poi concentrarsi su proposte didattiche mirate da proporre a studenti che frequentano la scuola secondaria di secondo grado (cfr. § 4), anche in vista della prova finale prevista dall'Esame di Stato, dopo aver individuato e preso a prestito

⁴ Sulla questione correttezza formale *vs* efficacia comunicativa, cfr. Palermo, 2021.

⁵ Cfr. il *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione* (elaborato dal gruppo di lavoro nominato con DM n. 499/2017), disponibile al link: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf/051e56ce-1e57-471d-8c9f-9175e43b8c0c>.

⁶ Per testo qui si intende, con le parole di Massimo Palermo (2013: 22), «qualsiasi enunciato o insieme di enunciati – realizzato in forma orale, scritta o trasmessa – dotato di senso, che, collocato all'interno di opportune coordinate contestuali, realizza una funzione comunicativa». Naturalmente, si avrà a che fare con più funzioni manifestate all'interno dello stesso testo: si pensi, all'integrazione tra sequenze argomentative e narrative che caratterizza tipicamente i tipi testuali su cui il lavoro si focalizza (per ragguagli sulla questione, cfr. Lo Cascio, 2009).

⁷ Sulla varietà di testi e modelli su cui operare anche in prospettiva didattica e per specifiche indicazioni teorico-metodologiche cfr. Seriani (2013, 2018).

specifici modelli teorico-descrittivi utili per la definizione della struttura dell’atto argomentativo e degli elementi linguistici che la scandiscono (§ 3).

2. ARGOMENTARE IN UN PERCORSO “VERTICALE”: INDICAZIONI PRELIMINARI E PRIMI SPUNTI DIDATTICI

Nella prospettiva della progettazione di un percorso continuo che ruoti attorno alla dimensione testuale (siamo d’altra parte circondati da testi da sempre nelle nostre vite), appunto, si mira a familiarizzare con pratiche e operazioni considerate complesse, tra cui l’argomentazione. La verticalità del percorso dovrebbe prevedere, nei termini di Colombo (2012: 15-16), una determinata «continuità», attraverso momenti di «sistematizzazione» e «ri-uso» dei contenuti e tramite la «differenziazione» di tecniche e metodi didattici⁸, che tenga conto dell’avanzamento del grado di conoscenza e competenza dei discenti, e del loro sviluppo cognitivo, in base alle nuove esperienze e alle nuove relazioni vissute.

Tali *input* si concretizzano in nuovi generi testuali, dunque nuovi contesti pragmatici, nuovi registri (e relate questioni linguistiche da affrontare), il tutto nell’ottica di una riflessione sulla lingua viva che si manifesta in atti concreti, in testi, e che si sviluppa nel percorso di educazione linguistica, con gradualità, nei diversi cicli scolastici⁹.

Nella scuola primaria, gli studenti cominciano a imparare a strutturare il proprio pensiero: «l’argomentare» diventa, dunque, «una funzione discorsiva applicata all’elaborazione di testi: la scrittura non è intesa come mero imparare a scrivere ma come “luogo” in cui l’allievo “impara a pensare”» (cfr. Dario, 2013: 146). L’argomentazione, in questo caso, serve a imparare a motivare, giustificare, a “mettersi nei panni” dell’altro, nella prospettiva di uno sviluppo a più ampio spettro delle abilità socio-relazionali, in situazioni concrete di confronto e, eventualmente, di conflitto. Si comincia quindi dalla pratica orale, creando da subito le condizioni e il contesto in cui si svilupperà l’argomentazione, educando al dialogo, al confronto, individuando la serie dei “perché” attraverso discussioni, interazioni, e creando, così, l’occasione di scambi concreti di opinione che distinguono le singole identità individuali e abitano al rispetto e alla valorizzazione dell’altro e delle differenze che sussistono nel momento in cui si mettono in relazione punti di vista diversi. Si cerca così di educare all’appropriazione della parola e

⁸ Anche De Santis (2017: 29), sulla scia di quanto affermato da Colombo, fa notare che «la sfida della continuità in verticale dovrebbe integrare una considerazione della “discontinuità” necessaria per proporre traguardi di competenza sempre più alti.»

⁹ Come fanno notare Lo Duca e Provenzano (2012: 9), già nel documento *Idee per un curriculum di educazione linguistica democratica* (che fissa specifici obiettivi per un’educazione linguistica *tout court* da perseguire durante il percorso scolastico) predisposto dal Gruppo GISCEL, approvato nel 2004 (reperibile in rete all’indirizzo: <http://www.giscel.org/Doccurricolo%202006.htm>), si legge che:

Si pone la necessità di incanalare la naturale disposizione metalinguistica, già presente fin dai primi anni di scolarità, verso forme esplicite di riflessione. Non si tratta di apprendere regole già stabilite, ma di esplorare il sistema lingua alla scoperta di regolarità che soltanto in un secondo tempo saranno progressivamente sistematizzate. La riflessione sulla lingua deve privilegiare, soprattutto nei primi anni, il livello lessicale-semantic, ed attuarsi a partire dai testi orali e scritti, perché nei testi si realizzano le intenzioni di chi usa la lingua per parlare e scrivere. Successivamente, possono essere proposte attività esplicite su ciò che si dice o si scrive, si ascolta o si legge; lo scopo è che l’allievo diventi consapevole delle operazioni che si fanno quando si comunica e della variabilità della lingua nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo; usi in modo adeguato un vocabolario metalinguistico fondamentale; ragioni in modo più esteso sui fenomeni linguistici.

all'espressione articolata del proprio io in situazioni reali che, non per forza, si riducano all'utilizzo di schemi che appiattiscono la funzione argomentativa su binarismi ingiustificati (es. aspetti a favore *vs* aspetti contrari) o su strutture che possano risultare eccessivamente rigide e "da manuale", abituando, invece, la mente del bambino all'esercizio del pensiero critico, anche con strumenti a disposizione di base, almeno dal punto di vista linguistico (testuale), in una sorta di percorso di avvio all'argomentazione (cfr. Piscitelli, 2006).

In tal modo, si comincerà fin dai primi anni a familiarizzare, sebbene senza pretese di formalizzazioni (cui si mirerà, invece, in modo più articolato e sistematizzato, nel corso degli anni di scuola secondaria), con gli aspetti costitutivi del processo argomentativo, tra cui l'espressione di un punto di vista, l'enunciazione di un'opinione (tesi), l'eventuale confutazione dell'opinione contraria (antitesi) e la selezione di prove come giustificazione della propria idea (cfr. ancora Piscitelli, 2006). Si fondano così le basi per il nucleo del ragionamento, che si incentra sulle categorie di "opinione", "argomento" e "regola generale" (citando il modello di Toulmin, ripreso in Lo Cascio [1991], di cui si parlerà più nel dettaglio nelle pagine a seguire), a partire dal contesto in cui viene articolato, dai destinatari cui si rivolge e dagli obiettivi dell'argomentazione, ovvero dimostrare, persuadere o sostenere un'opinione «attraverso la scelta, la disposizione e la formulazione di specifici argomenti (o prove)» (ancora con le parole di Cignetti, 2011: 1468).

Un primo interessante caso di sperimentazione di un percorso di avvio all'argomentazione, su cui ci si sofferma in questa sede, è quello descritto in Cambi e Piscitelli (2003): si tratta di un progetto che ha visto l'istituzione di laboratori linguistici con l'obiettivo di arginare, intervenendo proprio a partire dalla scuola primaria, le debolezze e le carenze riscontrate nei testi (scritti e orali) degli studenti, specialmente negli aspetti sintattico-testuali, che influiscono inevitabilmente in modo negativo sullo sviluppo della capacità argomentativa. Anche in questo caso l'avvicinamento alla dimensione testuale costituisce il fulcro della sperimentazione, specialmente se praticato in situazioni interlocutorie concrete, nell'esercizio del dialogo, anche per alimentare, tra le altre, la dimensione relazionale.

In tal senso, un esempio di pratica didattica da usare nella scuola primaria potrebbe orientarsi su una costante esposizione alle varie modalità di espressione dell'atto argomentativo, attraverso attività mirate allo sviluppo della ricezione, tra cui analisi di immagini (per fare esperienza con codici semiotici diversi), e a testi da interpretare secondo uno specifico punto di vista; questa prima fase andrebbe poi accompagnata da esercizi di produzione, tra cui attività di discussione per persuadere l'altro con una selezione di argomenti e dati appropriati (cfr. Dario, 2013: 148)¹⁰.

Sulla varietà di forme dell'argomentare (dal dialogo, allo sviluppo di una tesi, alla riscrittura di un testo in altra modalità) si basano del resto anche le indicazioni della normativa che orienta all'esame del primo ciclo. Si osservi, in proposito, l'esempio di prova sull'argomentazione (tipologia B, così definita anche in questo caso, come nel secondo ciclo) tratta dal *Documento di orientamento* (p. 7)¹¹.

¹⁰ Si sottolinea, inoltre, l'importanza dell'avvio di un percorso organico e strutturato anche sulle azioni didattiche di (auto)valutazione, attraverso schede e test di riflessione metacognitiva sui compiti di argomentazione svolti, sulle scelte fatte e sulle strategie utilizzate (cfr. ancora Dario, 2013). Un'altra possibile pratica didattica da poter sperimentare fin dalla scuola primaria è senza dubbio quella di sostituirsi al docente (dunque, "mettendosi nei suoi panni") nel momento della valutazione, magari attraverso procedure condivise, in modo da rendere attiva e produttiva anche questa (delicata) fase didattica.

¹¹ Il *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo* è disponibile al link.

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0>

Leggi il seguente brano tratto dal Marcovaldo di Italo Calvino.

«Il vento, venendo in città da lontano, le porta doni inconsueti, di cui s'accorgono solo poche anime sensibili, come i raffreddati del fieno, che starnutano per pollini di fiori d'altre terre. Un giorno, sulla striscia d'aiola d'un corso cittadino, capitò chissà donde una ventata di spore, e ci germinarono dei funghi. Nessuno se ne accorse tranne il manovale Marcovaldo che proprio li prendeva ogni mattina il tram.

Aveva questo Marcovaldo un occhio poco adatto alla vita di città: cartelli, semafori, vetrine, insegne luminose, manifesti, pur studiati che fossero a colpire l'attenzione, mai fermavano il suo sguardo che pareva scorrere sulla sabbia del deserto. Invece, una foglia che ingiallisse su un ramo, una piuma che si impigliasse ad una tegola, non gli sfuggivano mai; non c'era tafano sul dorso d'un cavallo, pertugio di tarlo in una tavola, buccia di fico spiacciata sul marciapiede che Marcovaldo non notasse, e non facesse oggetto di ragionamento; scoprendo i mutamenti della stagione, i desideri del suo animo, e le miserie della sua esistenza» (Italo Calvino, *Romanzi e racconti*, Milano, Mondadori)

Per Marcovaldo, la vita in campagna permette di seguire il ciclo delle stagioni, di amare la natura, di evitare il traffico e la frenesia della città: per questo egli pensa che sia meglio vivere in campagna piuttosto che in città. Rispetto alla affermazione è meglio vivere in campagna piuttosto che in città esprimi la tua opinione e argomenta il tuo assenso o il tuo dissenso. Nel testo devi indicare una tesi di partenza, le ragioni o gli argomenti a sostegno della tua tesi e gli eventuali riferimenti a testi o autori che aiutino a sostenere questa tua tesi.

A partire dall'affermazione *è meglio vivere in campagna piuttosto che in città*, dedotta dal testo d'appoggio, tratto dal Marcovaldo di Calvino, nella traccia da sviluppare si chiede di esprimere la propria "opinione", la propria "tesi", sostenendola con "argomenti" a supporto, ed eventuali rinvii a ulteriori "fonti" che conferiscano maggiore autorità alla tesi espressa. Si tratta, dunque, di strutturare il testo basandosi sulle principali categorie su cui si fonda l'argomentazione, e su cui ci si diffonderà nel paragrafo successivo.

Procedendo nel percorso scolastico, come mostra anche l'esempio riportato, emerge dunque la necessità di analizzare e comprendere struttura e movimenti logici principali all'interno di testi, come pratica propedeutica alla produzione di testi, nel caso specifico, argomentativi. È necessario infatti comprendere le "regole" per fare delle "scelte" (mutuando da Prandi, 2020) che tengano conto delle variabili implicate dalla dimensione testuale (per es. contesto situazionale, destinatario, tipo e genere testuale).

3. VERSO UN MODELLO DESCRITTIVO DI ANALISI

Nel processo di formalizzazione dell'argomentazione e delle sue componenti costitutive diventa imprescindibile una riflessione specifica sull'individuazione di modelli descrittivi utili a definire la struttura su cui si fonda l'argomentazione stessa, caratterizzandola anche da un punto di vista linguistico, in un tentativo di teorizzazione e categorizzazione.

A questo scopo, si prenderà qui a prestito il modello teorico di Stephen Toulmin (proposto per la prima volta nel 1958) suggerito e rielaborato in Lo Cascio (1991), e ripreso in lavori successivi (cfr. tra gli altri, Lo Cascio, 1992; 2009). Tale modello individua sei categorie tramite le quali si articola l'argomentazione: *argomenti, opinione, regola generale, fonte, qualificatore, riserva*¹².

¹² Mi sembra opportuno specificare, sulla scia di Lo Cascio (1991: 153), la terminologia originariamente usata da Toulmin per indicare le sei categorie: *Data, Claim, Warrant, Backing, Qualifier, Rebuttal*. A tal proposito, Lo Cascio (1991: 152) rileva che la proposta terminologica di Toulmin per definire l'opinione

Tre di queste componenti costituiscono di fatto il nucleo centrale del processo e, di conseguenza, non possono mancare: si tratta dell'“opinione”, ovvero la tesi proposta, che si basa su specifici “argomenti”, dati e prove a supporto dell'opinione, e su “regole generali”, condivise dai protagonisti dell'argomentazione, per esempio le conoscenze sul tema del ragionamento e lo sfondo culturale su cui ci si muove.

Il modello prevede poi altre componenti che possono comparire o no nell'atto argomentativo:

- (i) la “fonte”, ovvero tutto ciò che garantisce maggiore veridicità ai dati e agli argomenti portati a supporto della tesi. Se la si cita, secondo l'autorità e il prestigio posseduti, da un lato, gli argomenti; e le regole generali; assumono maggior accettabilità e validità (operazione strategica che aggiunge valore alle produzioni degli studenti e che, non a caso, è considerata tra gli strumenti a loro disposizione nella pratica argomentativa), dall'altro, in un certo senso, le distanze da quanto viene riportato;
- (ii) il “qualificatore”, cioè l'insieme degli elementi che attenuano, in qualche modo, relativizzandoli, la tesi e gli argomenti adottati (attraverso espressioni come “forse, a quanto sembra, tuttavia”);
- (iii) la “riserva”, e dunque la serie di informazioni, spesso introdotte dall'uso dei cosiddetti qualificatori, che possono confutare, anche solo parzialmente, quanto specificato nella tesi e nei relativi argomenti proposti a supporto, concedendo un'apertura, in una certa misura, a eventuali pareri contrari.

L'ordine con cui le varie unità possono comparire nel ragionamento non è rigido ma naturalmente, se cambia, produce specifiche conseguenze a livello pragmatico.

Si osservi ora, a titolo esemplificativo di quanto fin qui trattato, il seguente caso (tratto da Lo Cascio, 1991: 155) di argomentazione strutturata e interpretata secondo la classificazione toulminiana.

L'atto si sviluppa in una cornice di questo tipo:

In una sera d'estate vado a trovare un amico, la casa è al buio ma le finestre sono spalancate.

E si ipotizza il seguente ragionamento:

- Argomento: *Guarda! La casa è tutta al buio!*
- Regola generale: *quando è al buio generalmente in casa non c'è nessuno*
- Fonte: *Paolo mi ha detto che quando escono spengono le luci,*
- Opinione: *dunque ora in casa non c'è nessuno.*
- Qualificatore: *Però non è sicuro.*
- Riserva: *Infatti può darsi che in casa ci sia buio perché c'è caldo e non si vogliono far entrare le zanzare.*

Quello di Toulmin rappresenta quindi un modello classificatorio e descrittivo funzionale alla definizione dell'organizzazione argomentale.

Tuttavia, trattandosi di una tassonomia applicata a un organismo mobile e difficilmente riducibile a rigide categorie, quale è la lingua nel suo manifestarsi in atti concreti di *parole*, è necessario considerarne i limiti (già opportunamente messi in luce nei lavori di Lo Cascio fin qui menzionati), specialmente ipotizzandone una possibile applicazione didattica: primo tra tutti, è da sottolineare il fatto che si tratta di un modello centrato unicamente sul parlante (in forma, quindi, monologica), che non prevede, quindi, i possibili processi di interlocuzione e di eventuale contro-argomentazione, di cui il percorso verticale deve necessariamente tenere conto, fin dal suo inizio. L'argomentazione orale, con i relativi

designata nell'argomentazione, *claim*, fa esplicito riferimento alla rappresentazione della tesi come di «una richiesta o pretesa, in quanto il parlante cerca di ottenere, pretende quasi il consenso dell'ascoltatore».

processi di interazione implicati dall'attività dialogica, deve infatti essere inclusa nella prassi didattica. Come si è già visto, infatti, almeno in parte, nel paragrafo precedente, per cogliere fino in fondo i meccanismi alla base dell'argomentazione, diventa fondamentale dare voce anche a un interlocutore, con idee opposte a quelle presentate nella tesi, in una sorta di dialogo continuo pronto ad accogliere punti di vista distinti. Del resto, la strategia della chiamata in causa di un interlocutore fittizio, cui si ricorre così frequentemente nei testi argomentativi, costituisce un forte lascito della tradizione, in particolare della dimensione orale, entro cui nasce e si sviluppa l'argomentazione.

Il modello descritto rappresenta, in ogni caso, un valido strumento teorico di interpretazione e analisi delle strutture che può supportare, se adeguato alle situazioni didattiche qui pertinenti, il percorso di insegnamento/apprendimento, nelle sue varie tappe, come si proverà a dimostrare nelle pagine a seguire.

4. PROPOSTE OPERATIVE: ESEMPI DI DIDATTIZZAZIONE DI TESTI ARGOMENTATIVI

Alla luce del quadro teorico su cui si fonda questo lavoro e dei principi fin qui discussi, procedendo nella progettazione e nella definizione di un percorso che segua e conduca gli studenti verso la fine del percorso scolastico (e dunque all'esame finale), dopo aver individuato le necessarie categorie da applicare, si prova ora a riflettere su alcuni aspetti più operativi. E lo si farà attraverso proposte concrete da realizzare in vari momenti didattici, incentrati sulla pratica argomentativa¹³, che costellano (o almeno dovrebbero farlo) l'intero quinquennio. Partendo proprio dall'ultimo anello della catena, e dunque dalle indicazioni date dal *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione* (p. 3), per quanto riguarda la tipologia di prova B, si legge che

in questo tipo di prova è in gioco, in primo luogo, la capacità di riconoscere gli snodi argomentativi, di un testo ben formato di tipo saggistico o giornalistico [...]. La traccia proporrà un singolo testo compiuto – ma può trattarsi anche di un estratto sufficientemente significativo ricavato da una trattazione più ampia – chiedendone in primo luogo un'interpretazione/comprendimento sia di singoli passaggi sia dell'insieme (per esempio, quali sono le sequenze essenziali del discorso? Quale la tesi di fondo sostenuta? Quali sono le risorse espressive a cui ricorre chi scrive per sostenere la sua opinione?). La prima parte sarà seguita da un commento, nel quale lo studente esporrà le sue riflessioni intorno alla (o alle) tesi di fondo avanzate nel testo d'appoggio, anche sulla base delle conoscenze acquisite nel suo specifico percorso di studio.

Sarà, dunque, fondamentale procedere seguendo due principali direttrici di lavoro: dapprima, agendo sulla decodifica del testo dato, per la comprensione e l'interpretazione dei contenuti, attraverso la definizione della struttura logica secondo la linea argomentativa (cioè individuando i principali movimenti logici e le singole parti costitutive – tesi, antitesi e relativi argomenti – e analizzandone tipologia e modalità di ragionamento);

¹³ Per ulteriori proposte didattiche nella preparazione degli studenti alla prova finale, con particolare attenzione rivolta ai percorsi sull'argomentazione, si veda anche Ruele (2019). Si faccia riferimento, inoltre, a Graffigna (2019) per l'indagine condotta su alcuni volumi destinati al triennio della scuola secondaria di secondo grado riguardante le pratiche di insegnamento della scrittura argomentativa trattate nella manualistica presa in esame. Infine, per un'integrazione tra educazione all'argomentazione e educazione letteraria in un unico percorso rivolto a studenti di scuola secondaria, si rinvia alla proposta didattica presentata in Fascia (2022).

in seconda istanza, si lavorerà sull'uso del brano analizzato come "appoggio" (e punto di partenza) per la produzione personale.

Per definire la struttura del testo e far esercitare gli studenti a questo tipo di operazione sarà necessario, dunque, operare direttamente sui testi, in un vero e proprio atto di "smontaggio", riflettendo sulle singole parti, a partire dall'apparato paratestuale e, dunque, dal titolo, che, come evidente nel caso riportato a seguire (tratto da Palermo *et al.*, 2019: 230¹⁴), fornisce già indicazioni sull'articolazione stessa del testo.

Il coraggio, le donne, la stampa. Tre motivi per vedere *The Post*, il film più politico di Spielberg

The Post è un film **trascinante, frontale, di alto peso specifico, spettacolare**, un thriller-western contro la politica a spallate di Trump, **vagamente retorico, apodittico, manicheo**: per cui i cattivi stanno tutti nelle stanze del potere e da lì si tengono pronti ad ingannare il gregge dei buoni. Racconta di una donna, Katharine Graham, editrice del *Washington Post*, che nel 1971 pubblicò i Pentagon Papers, il dossier governativo sui segreti della guerra in Vietnam coperto o negato da quattro presidenti. Katharine Graham fece l'impresa con l'aiuto del suo coriaceo direttore Ben Bradlee. Inseguendo lo scoop del *New York Times*, ponendo le basi per il Watergate, muovendosi in una società maschile e maschilizzata

The Post non è il miglior film di Steven Spielberg, e neppure il miglior film dell'anno. Appartiene al versante politico del cinema americano. Il cinema che fissa i principi, detta le regole, che tenta di riportare a casa il figliol prodigo. **E che vale, soprattutto, per tre motivi.**

- 1) **Perché** è un'affascinante parabola sul coraggio che bisogna darsi nei momenti estremi, quando i muri si alzano e i polsi tremano. Katharine Graham condusse la battaglia lasciandosi guidare dal buon senso, vincendo mille dubbi, assecondando la propria anima libertaria: e in questo adombrando l'immagine di purezza che da sempre accompagna a torto o a ragione **gli Stati Uniti. La terra dell'innocenza, dei diritti, della democrazia.** E qui Spielberg è bravo a svincolare da tutti i rischi della propaganda e del banalmente corretto
- 2) **Perché** racconta quanto possono contare, nel cammino della Storia individuale e collettiva, la sensibilità e la forza morale delle donne. Katharine Graham è una signora che crede di essere inadeguata al compito che le ha lasciato in eredità il marito, costretta in un ruolo naturalmente subalterno. Il *Washington Post* del 1971 era un giornale outsider, il secondo della città, dietro lo *Star*. Katharine Graham si sente prima di tutto una madre, dunque protegge la sua famiglia, cerca di tutelare il suo giornale. La ricerca della verità è una conseguenza virtuosa, diventa un principio a cui aggrapparsi e su cui non si possono fare sconti
- 3) **Perché** ricorda e ridefinisce, in uno sferragliare di linotype e rotative, il valore della stampa e dell'informazione, che non può essere ridotta a una molesta giungla di taccuini, videocamere e computer, a una corsa matta e impertinente oltre ogni regola morale e ogni codice di corretta comunicazione. Mentre la categoria, minacciata e depressa, vive un abisso di credibilità e sente il martello della demolizione, Spielberg tiene a ribadire la sua funzione essenziale di baluardo contro tutte le ingiustizie, nel senso più nobile e intero del termine. Non dimenticando di farci divertire.

[adatt. da P. Baldini, corriere.it]

¹⁴ Le attività proposte come spunti didattici e trattate nel § 4 sono riprese da un corso di grammatica per il biennio della scuola secondaria di secondo grado (ma proiettato verso il triennio, anche per quanto riguarda la preparazione alla prova scritta dell'esame finale), curato da Massimo Palermo, Nadia Ciampaglia, Beatrice Pacini e Eugenio Salvatore, a cui ho collaborato come ideatrice di specifici materiali, progettati nella prospettiva di una didattica inclusiva.

Si è scelto di proporre un esempio di recensione, ovvero di un tipico testo argomentativo utilizzato non troppo spesso nella prassi didattica, per mostrare l'eterogeneità dei generi riconducibili alla funzione argomentativa.

Obiettivo primario di un testo di questo tipo è senz'altro quello di persuadere il destinatario: in tal senso, fin da subito si introduce l'argomento (e la tesi) attraverso la figura retorica dell'accumulazione, un elenco di aggettivi e espressioni con valore attributivo (*trascinante, frontale, di alto peso specifico, spettacolare, ... vagamente retorico, apodittico, manicheo*) che rendono il ritmo dinamico e incalzante, rivelando l'opinione del recensore sul film e cercando di attirare l'attenzione del lettore, ipotetico futuro spettatore:

<p><i>The Post</i> è un film trascinante, frontale, di alto peso specifico, spettacolare, un thriller-western contro la politica a spallate di Trump, vagamente retorico, apodittico, manicheo: per cui i cattivi stanno tutti nelle stanze del potere e da lì si tengono pronti ad ingannare il gregge dei buoni. Racconta di una donna, Katharine Graham, editrice del <i>Washington Post</i>, che nel 1971 pubblicò i Pentagon Papers, il dossier governativo sui segreti della guerra in Vietnam coperto o negato da quattro presidenti. Katharine Graham fece l'impresa con l'aiuto del suo coriaceo direttore Ben Bradlee. Inseguendo lo scoop del <i>New York Times</i>, ponendo le basi per il Watergate, muovendosi in una società maschile e maschilizzata</p>	Introduzione e presentazione della tesi
--	--

L'argomentazione, così presentata, è contestualizzata nella sua «cornice» (nei termini di Lo Cascio, 1991: 57), nella situazione pragmatica in cui si sviluppa.

Il recensore procede dunque, nel segmento riportato a seguire, rafforzando la propria tesi sulla validità del film in questione:

<p><i>The Post</i> non è il miglior film di Steven Spielberg, e neppure il miglior film dell'anno. Appartiene al versante politico del cinema americano. Il cinema che fissa i principi, detta le regole, che tenta di riportare a casa il figliol prodigo. <u>E che vale, soprattutto, per tre motivi.</u></p>	Rafforzamento della tesi
--	---------------------------------

Annuncia, quindi, con procedere cataforico, gli argomenti scelti a supporto del proprio pensiero, scandendoli in modo evidente già a un primo colpo d'occhio, grazie all'uso strategico dell'elenco numerato e del ripetersi, in un procedere quasi formulare (e tipico delle enumerazioni), delle espressioni che servono a introdurla:

<ol style="list-style-type: none">1) Perché è un'affascinante parabola sul coraggio che bisogna darsi nei momenti estremi, quando i muri si alzano e i polsi tremano. Katharine Graham condusse la battaglia lasciandosi guidare dal buon senso, vincendo mille dubbi, assecondando la propria anima libertaria: e in questo adombrando l'immagine di purezza che da sempre accompagna a torto o a ragione gli Stati Uniti. La terra dell'innocenza, dei diritti, della democrazia. E qui Spielberg è bravo a svincolare da tutti i rischi della propaganda e del banalmente corretto2) Perché racconta quanto possono contare, nel cammino della Storia individuale e collettiva, la sensibilità e la forza morale delle donne. Katharine Graham è una signora che crede di essere inadeguata al compito che le ha la sciato in eredità il marito, costretta in un ruolo	Argomenti a favore della tesi
---	--------------------------------------

<p>naturalmente subalterno. Il <i>Washington Post</i> del 1971 era un giornale outsider, il secondo della città, dietro lo <i>Star</i>. Katharine Graham si sente prima di tutto una madre, dunque protegge la sua famiglia, cerca di tutelare il suo giornale. La ricerca della verità è una conseguenza virtuosa, diventa un principio a cui aggrapparsi e su cui non si possono fare sconti</p> <p>3) Perché ricorda e ridefinisce, in uno sferragliare di linotype e rotative, il valore della stampa e dell'informazione, che non può essere ridotta a una molesta giungla di taccuini, videocamere e computer, a una corsa matta e impertinente oltre ogni regola morale e ogni codice di corretta comunicazione. Mentre la categoria, minacciata e depressa, vive un abisso di credibilità e sente il martello della demolizione, Spielberg tiene a ribadire la sua funzione essenziale di baluardo contro tutte le ingiustizie, nel senso più nobile e intero del termine. Non dimenticando di farci divertire.</p>	
--	--

Un testo che sviluppi un'argomentazione ben strutturata tiene conto della scelta di argomenti considerati più efficaci per raggiungere il destinatario, supportando in modo significativo la tesi di partenza¹⁵. Nel brano preso in analisi gli argomenti selezionati sono, si diceva, visibilmente segnalati, anche grazie alla presenza di connettivi (nella fattispecie, "perché", elemento che introduce argomenti logici che servono a esprimere una relazione di causalità)¹⁶.

Come noto, si tratta di elementi fondamentali per la gerarchizzazione delle informazioni dipanate nell'architettura dei diversi piani testuali, di «indicatori», dunque, «di struttura», nei termini di Massimo Palermo (2013: 189), «espressioni linguistiche, molto eterogenee dal punto di vista morfosintattico, il cui significato è procedurale e consiste nell'offrire istruzioni all'interlocutore su come interpretare l'enunciato in cui compaiono (Ferrari, Lala, Zampese, 2021: 108)». Proprio per la loro eterogeneità formale e la loro polifunzionalità costituiscono un terreno molto scivoloso su cui gli studenti tendono a cadere, e di non banale intervento per i docenti.

In queste pagine non ci si dilungherà sugli aspetti problematici causati dall'uso poco consapevole dei connettivi, né sulla loro complessità linguistico-testuale (su cui è disponibile una copiosa letteratura): tuttavia, pare necessario soffermarsi sulla risorsa linguistica che possono rappresentare in prospettiva didattica, specialmente nel caso dell'argomentazione (di cui reggono l'impalcatura testuale), se considerati attivatori del «tipo di operazione "logica" che il locutore sta compiendo nel costruire il suo testo» (Ferrari, 2014: 282). Ed è proprio sull'individuazione e sulla rielaborazione delle relazioni logiche espresse che è importante insistere nel percorso di analisi dei testi con funzione argomentativa così come indicato, peraltro, anche nella normativa scolastica nazionale.

Si osservi allora la figura 1, che rappresenta una possibile proposta di presentazione dei connettivi che ricorrono con maggior frequenza nei testi argomentativi, in base alla corrispondente funzione logica (tratta da Palermo *et al.*, 2019: 213-214):

¹⁵ Non ci si dilungherà sulla diversa tipologia di argomenti che devono essere selezionati da chi argomenta in base al tipo (e all'obiettivo) del testo e, naturalmente, al destinatario cui si rivolge. Basti qui ricordare che può trattarsi di fatti oggettivi, per esempio eventi reali o dati statistici; argomenti soggettivi, basati su relazioni logiche (es. causa-effetto); citazioni di autorità. Per maggiori dettagli al riguardo, si faccia riferimento ancora a Lo Cascio (1991).

¹⁶ Oltre ai connettivi, vi sono altri elementi che caratterizzano i testi con funzione argomentativa, su cui, tuttavia, in questa sede non ci si soffermerà: si pensi, per esempio, all'uso di determinati tempi verbali (solitamente il cosiddetto presente "atemporale"), delle classi di verbi "di opinione" (spesso accompagnati dall'utilizzo della prima persona singolare o plurale), di una sintassi di tipo prevalentemente ipotattico.

Figura 1. *I connettivi come espressione di relazioni logiche*

relazione logica	congiunzione/connettivo	esempio
causa	<i>poiché, giacché, dato che, dal momento che ecc.</i>	(...) anzi, non si può parlar di essa come di una "facoltà": giacché una facoltà funziona in modo intermittente.
conseguenza	<i>così... che, tanto ... che, quindi, dunque</i>	La disoccupazione giovanile è talmente diffusa che assume i caratteri di emergenza sociale.
ipotesi	<i>se, purché, a patto che, a condizione di</i>	Se siamo in piedi su un bus fermo, alla sua partenza ci sentiamo proiettati nella direzione opposta di marcia.
limitazione della validità di un'affermazione	<i>benché, anche se, malgrado, nonostante ecc.</i>	Il nostro passato ci si rivela nella sua interezza, benché solo una piccola parte di esso sia conoscibile.
tempo	<i>quando.</i> Anteriorità: <i>prima, in precedenza, allora, una volta, ecc.</i> Contemporaneità: <i>ora, adesso, mentre, nel frattempo, in tanto che, in questo momento, in questo istante ecc.</i> Posteriorità: <i>alla fine, successivamente, dopo molto tempo, poi, in seguito, quindi ecc.</i>	[...] anzi, a rigor di termini, non si può parlar di essa come di una "facoltà": giacché una facoltà funziona in modo intermittente, quando vuole o quando può.
fine, scopo	<i>affinché, per ecc.</i>	Accettate, per esempio, che Facebook possa chiudere il vostro account, ossia tutta la vita privata che ci avete messo dentro (affinché non fosse più privata) ...
conferma	<i>infatti, difatti, in effetti, tanto è vero che ecc.</i>	L'estate scorsa è stata la più calda del secolo: infatti le temperature medie registrate sono state pari a...
opposizione/contrasto	<i>ma, mentre, invece ecc.</i>	Certo noi pensiamo solo con una piccola parte del nostro passato; ma desideriamo, vogliamo, agiamo con tutto il nostro passato.
paragone	<i>come, similmente, allo stesso modo ecc.</i>	Proprio per questo una Nazione favorisce lo sviluppo della scuola, [...], così come del resto avviene nella maggior parte dei Paesi europei.
conclusione	<i>quindi, pertanto, perciò, infine ecc.</i>	In secondo luogo perché ho scritto un manuale e di letteratura, e quindi ho dovuto riflettere bene sulla questione.
aggiunta	<i>inoltre, oltre a ciò, in aggiunta, d'altro canto</i>	Inoltre , chi esprime un po' di cautela rischia di passare per insicuro.
esemplificazione	<i>per / ad esempio ecc.</i>	[...] sperimentiamo l'inerzia, per esempio , quando viaggiamo in autobus.
riformulazione	<i>in altre parole, cioè, vale a dire, ossia ecc.</i>	[...] a Zuckerberg vendiamo i nostri profili personali, le nostre abitudini, le nostre preferenze, In altre parole una quantità di dati su ciò che siamo.
disposizione degli argomenti nel testo	<i>per prima cosa, in primo luogo, in secondo luogo, innanzitutto, inoltre, infine ecc.</i>	Lo faccio lo stesso, in primo luogo perché [...]. In secondo luogo perché [...]
confronto/correlazione	<i>da un lato... dall'altro; se... allora, tanto... quanto, così... come ecc.</i>	Da un lato occorre considerare le variabili quantitative, dall'altro quelle qualitative.

Come mostra la tabella, è necessario un cambio di prospettiva, forse un ribaltamento, rispetto al tradizionale modo di considerare ed esporre la presentazione dei connettivi: si procede infatti dalla funzione alla forma che li esprime. L'obiettivo è sempre quello di osservare la lingua, e i suoi strumenti, all'opera, spostando l'attenzione (sia dei docenti, sia degli studenti) sull'efficacia comunicativa di ciò che viene prodotto, prima che sulla correttezza formale, concentrandosi dunque sulle regole che governano la dimensione testuale, più che su quelle grammaticali (cfr. Palermo, 2021).

In questa prospettiva, l'analisi dei testi, così come indicato anche nella normativa scolastica, e come accennato per sommi capi nelle pagine precedenti, cerca di riflettere e focalizzarsi sulle strategie linguistiche, e dunque sulla «grammatica dell'argomentare», per dirla con Lo Cascio, nell'intento di astrarre dal tessuto testuale gli indicatori della linea argomentativa: per questi scopi si possono proporre attività di individuazione e interpretazione delle espressioni di connessione e coesione, con focus proprio sui connettivi, oppure sull'andamento sintattico prevalente (paratattico o ipotattico), o ancora sullo studio del lessico utilizzato.

D'altro canto, una dettagliata analisi preliminare dei principali strumenti linguistici di cui si serve il discorso argomentativo, funge anche da guida nell'organizzazione (ad es. per la selezione degli argomenti a supporto della tesi proposta, per la scelta della modalità più efficace di esposizione del ragionamento, e, naturalmente, per un uso adeguato delle strategie linguistiche) di un nuovo testo da elaborare.

4.2. Argomentare "al passo" con i tempi

Continuando a dare voce ai testi, nella loro eterogeneità, e osservandoli dall'interno, per riuscire a individuarne l'architettura che li costituisce nel loro farsi, e a comprenderne, così, più facilmente, il contenuto che, come si legge dal *Documento di lavoro* (p. 1), «andrà messo in relazione con l'esperienza formativa e personale dello studente e collocato in un orizzonte storico e culturale più ampio», sarà possibile guidare il discente in un percorso di costruzione di un'identità linguistica e personale più consapevole.

In quest'ottica, e per dimostrare quanto l'argomentazione sia parte del nostro vivere, diventa fondamentale lavorare con una varietà di testi, realizzati in contesti diversi e, più in generale, attraverso generi più familiari agli studenti, nelle varie tappe del loro percorso: può essere utile, per esempio, usare esempi tratti da messaggi pubblicati sui social media, dai messaggi pubblicitari, operando dunque con testi misti, sfruttando la complementarità di linguaggio verbale e potere iconico. Si osservi, in proposito, la proposta didattica a seguire (tratta¹⁷ ancora da Palermo *et al.*, 2019: 249):

Figura 2. Argomentare con testi misti

ANALIZZA

Osserva attentamente questa vignetta di Massimo Bucchi pubblicata sul quotidiano La Repubblica del 10/10/2018. In essa si sostiene una tesi ben precisa sugli effetti dell'essere costantemente connessi alla rete. Poi svolgi i seguenti esercizi.

¹⁷ Con adattamenti nell'impaginazione rispetto all'originale (nd.r.).



- a) Scrivi una didascalia in cui esprimi in una sola frase il senso dell'immagine.
- b) Il testo in inglese fa riferimento a una celebre frase di Steve Jobs, fondatore di Apple e grande innovatore in campo informatico. Se non la ricordi puoi trovarla attraverso una semplice ricerca sul web. Spiega in che modo l'autore della vignetta usa le parole di Steve Jobs, opportunamente modificate, per esprimere un punto di vista alternativo.

PRODUZIONE

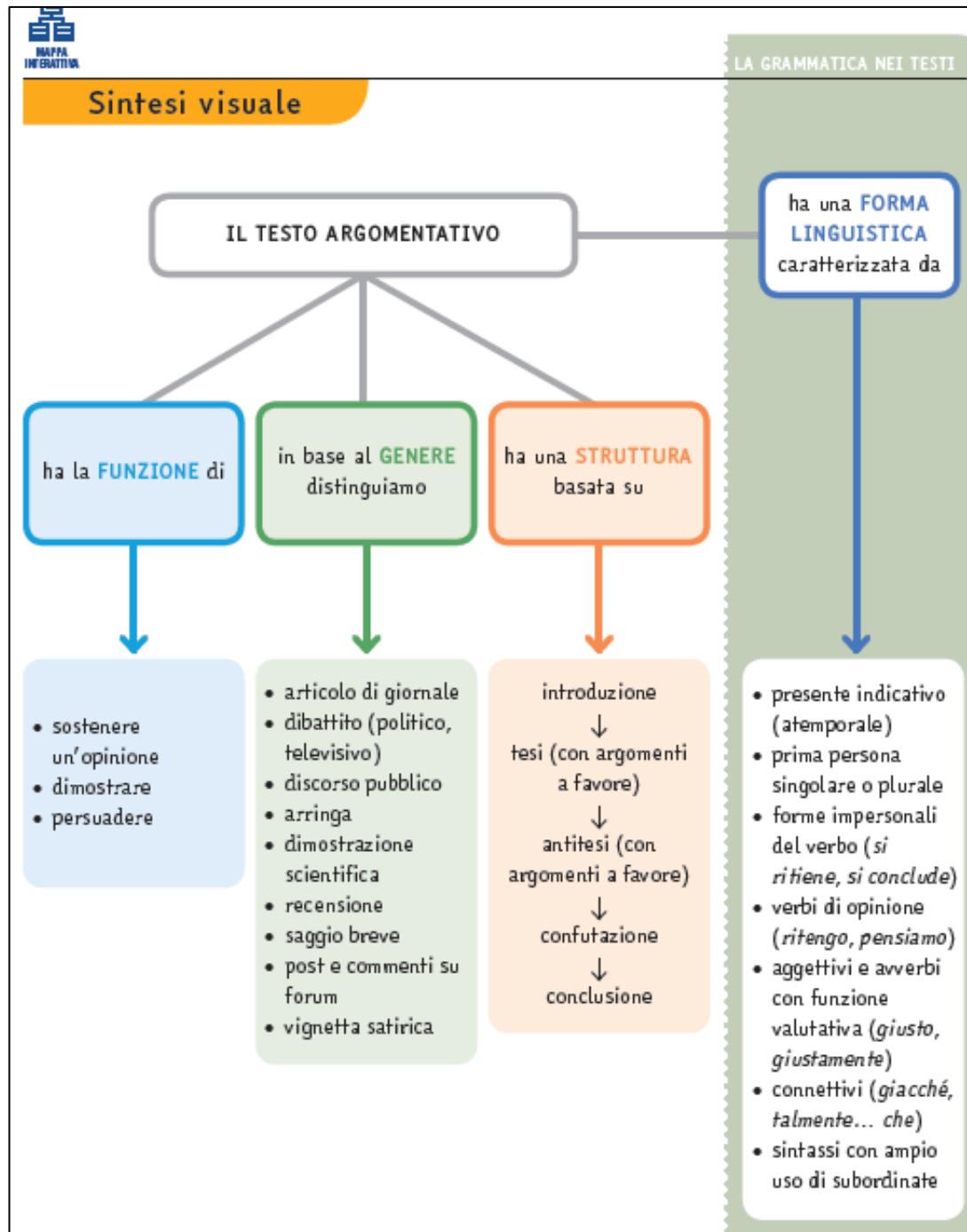
- c) Scrivi un testo argomentativo (max due colonne di foglio protocollo) nel quale, dopo aver passato in rassegna gli effetti positivi e negativi della possibilità di essere continuamente connessi a internet, esprimi il tuo parere personale sulla questione.

L'attività permette di operare, si diceva, con un esempio di testo misto, intercettando temi e metodi cari e ben noti ai destinatari cui è rivolta, tramite compiti che seguono la struttura prevista dalla prova scritta dell'esame finale, basata, come già detto, su attività di analisi guidata (e comprensione) di un testo input, utili a fornire gli strumenti di riflessione necessari all'organizzazione di una produzione. Si tratta, in questo caso, di richieste (es. esercizio a. e b.) che, attraverso operazioni concrete di transcodificazione e approfondimento sul tema, mirano ad una riflessione sul linguaggio (o, per meglio dire, sui linguaggi), gettando le basi per la stesura del testo prevista nell'attività di produzione a seguire (esercizio c.). Si avvia così un percorso unico che porta all'acquisizione trasversale di competenze inscindibili e interrelate.

4.2. In sintesi: spunti per una grammatica "visuale" dell'argomentazione

Vista la complessità della questione e la molteplicità dei fattori correlati, può essere utile proporre ciclicamente riepiloghi, anche sfruttando la varietà di strumenti a disposizione del docente (e dello studente), contemplando, dunque, la possibilità di avere a che fare con stili di apprendimento e stili cognitivi diversi, e favorendo, nello specifico, il cosiddetto *visual thinking*. Si osservi, dunque, l'esempio riportato nella figura 3, ideato da chi scrive e tratto ancora da Palermo *et al.* (2019: 251).

Figura 3. *Proposta di mappa concettuale del testo argomentativo*



Si tratta di una sintesi visuale, presentata graficamente in forma di mappa concettuale, che, sfruttando le gerarchie di forme e di colori, non si limita a far emergere le parole (e gli elementi) chiave, ma cerca di riassumere in modo sintetico, nonché il più possibile esaustivo, la questione trattata, e lo fa attraverso corrispondenze e associazioni (seguendo i principi dell'apprendimento significativo e le tecniche suggerite da Joseph Novack, uno dei più noti studiosi della questione).

Questa tipologia di strumenti (definiti "compensativi") è perlopiù utilizzata in caso di studenti con difficoltà di linguaggio, comunicazione e apprendimento (studenti con disturbo specifico dell'apprendimento, DSA, o con bisogni educativi speciali, BES):

tuttavia, specialmente se sfruttati a scopo riepilogativo, diventano validi supporti per l'iter di apprendimento, anche non necessariamente in caso di esigenze specifiche.

In particolare, la mappa in questione è pensata per studenti di scuola secondaria di secondo grado, e intende mostrare le principali caratteristiche (formali, funzionali, strutturali) che definiscono il testo argomentativo in quanto tale, presentando, nei casi in cui si reputa necessario (p. es. per quanto riguarda i generi testuali o gli indicatori linguistici), esempi concreti che chiariscano quanto proposto.

Una sinossi di questo tipo permette di avere un quadro più chiaro dell'intima interazione tra lingua e testualità, e tra le diverse categorie che definiscono l'atto argomentativo. Se realizzata anche per le altre tipologie testuali, favorisce l'individuazione di somiglianze e divergenze, formali e funzionali, tra i testi, evidenziando le peculiarità di ciascun tipo.

Nello specifico, la mappa rende conto della poliedricità della realtà argomentativa e delle differenti dimensioni entro cui operare nella pratica didattica, e lo fa ricorrendo, in un certo senso, a integrazioni di "codici" diversi che, per natura, mostrano, in modo complementare, i diversi aspetti costitutivi del processo argomentativo.

5. CONSIDERAZIONI FINALI

Saper costruire un'argomentazione che dimostri quanto proposto dalla tesi e/o convinca il destinatario cui è rivolta è tra gli obiettivi da raggiungere alla fine del percorso scolastico: rientra, infatti, tra le competenze verificate nelle prove dell'esame finale del secondo ciclo (e, in parte, già anche del primo). Si tratta di una pratica tanto complessa quanto basilare per l'educazione (linguistica e non solo) dello studente, in quanto parte essenziale della nostra realtà quotidiana, fatta di relazioni e scambi continui.

Si rende così sempre più necessaria una esposizione costante (ciclica) e sistematica all'argomentazione nelle sue varie forme, in una prospettiva di "verticalità" che, dalla scuola primaria alla fine della scuola di secondo grado, fornisca con gradualità e a diversi livelli di approfondimento, gli strumenti logici e linguistici necessari, grazie a un costante attraversamento di testi che esprimono una funzione argomentativa.

Nel tanto discusso quanto (finora) poco attuato curriculum verticale, in cui l'aula diventa «una palestra di idee, di relazioni, di interlocutori» (Dario, 2013: 155), lo studente può fare esperienza della varietà di forme con cui l'argomentazione si manifesta, in un percorso che lo motivi alla scoperta, alla formalizzazione e alla categorizzazione dei mezzi logici, espressivi, linguistici messi a disposizione dal sistema dell'italiano.

È possibile così istituire, più in generale, un percorso di avviamento alla dimensione (inter)relazionale: d'altra parte, l'educazione linguistica, nel suo complesso, si fa portatrice di un valore di tipo trasversale (e interdisciplinare), civile, che si fonda sulla comprensione e l'accettazione del punto di vista dell'altro, attraverso lo sviluppo del pensiero critico e dell'autonomia di giudizio, basati sulla capacità di negoziazione, confronto e scambio di opinioni supportate da dati e argomenti scelti adeguatamente, sia dal punto di vista logico, sia dal punto di vista linguistico-espressivo. La scuola si investe così di un «ruolo sociale», «cruciale», ponendosi a tutela e trasmettendo competenze «che senza l'azione del sistema educativo potrebbero perdersi» (mutuando da Palermo, 2017: 1-2).

In questa direzione, anche seguendo le indicazioni della normativa scolastica vigente per la redazione delle prove finali del primo e del secondo ciclo, l'osservazione del testo rappresenta il filo rosso che guida in modo armonico e coerente l'intero percorso sull'argomentazione: la pratica di interazione costante con i testi, orali, scritti e multimodali, attraverso l'esercizio di individuazione e analisi della struttura (e delle singole

parti costitutive) e della forma linguistica che ne manifesta la funzione, è di fatto esercizio propedeutico alle attività di produzione.

La riflessione contenuta in queste pagine rientra, dunque, senz'altro in un progetto più ampio sulla realizzazione di percorsi didattici che, dalla "mera" acquisizione di conoscenze, mirino allo sviluppo delle competenze (necessarie al ricevente e all'emittente di testi), cercando di colmare, in particolare, quelle «lacune nella competenza testuale» che rappresentano un «ostacolo forte alla piena padronanza della lingua» (Palermo, 2021: 201), e, di conseguenza, una questione spinosa anche per i docenti, che non potendo basarsi, in questo caso, su modelli normativi categorici, possono tuttavia avvalersi delle potenzialità e delle risorse che emergono da fatti di lingua reali (e non costruiti *ad hoc* per l'esemplificazione), governati da scelte (con)testuali, valutabili in termini scalari di efficacia, piuttosto che da regole più rigide e spesso meno negoziabili, determinabili perlopiù dal parametro della correttezza.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altieri Biagi M. L. (a cura di) (1994), *La programmazione verticale. Continuità dell'educazione linguistica dalla scuola primaria alla scuola superiore*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cambi F., Piscitelli M. (2003), *Argomentare attraverso i testi. Una frontiera della formazione logica per lo sviluppo delle abilità linguistiche*, Edizioni Plus, Pisa.
- Cerini G. (2013), *Le nuove Indicazioni per il curricolo verticale*, Maggioli, Rimini.
- Cignetti L. (2011), "Testi argomentativi", in Simone R., Berruto G., D'Achille P. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della enciclopedia italiana, Treccani, Roma, pp. 1468-1471:
https://www.treccani.it/enciclopedia/testi-argomentativi_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Colombo A. (a cura di) (2008), *Il curricolo e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Quaderni del Giscel, FrancoAngeli, Milano.
- Colombo A. (2012), "Per un curricolo verticale di riflessione sulla lingua (parte I)", in *Grammatica e didattica*, 4, pp. 10-24:
<http://www.maldura.unipd.it/GeD/DOCS/4-2012/02Colombo-4.pdf>.
- Colombo M. (2017), "La scrittura in verticale: dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado", in Covino S. (a cura di), *Per una didattica mirata della lingua. Acquisizione, misurazione e valutazione delle competenze linguistiche*, Seminario triregionale dell'ASLI Scuola (Firenze, Perugia, Catania, 20-23 aprile 2015), Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 123-130.
- Corno D. (a cura di) (2002), *Insegnare italiano. Un curricolo di educazione linguistica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dario N. (2013), "La pratica argomentativa nella scuola primaria", in *Formazione & Aggiornamento*, Supplemento 11/1, pp. 145-155:
<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/630/610>.
- De Santis C. (2017), "Il curricolo verticale per lo sviluppo delle competenze linguistiche", in *Rivista dell'istruzione*, 5, pp. 28-33.
- Fascia V. (2022), "Argomentare: riconoscere e produrre argomenti, scrivere testi", in Giovanardi C., De Roberto E., Testa A. (a cura di), *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 159-168.
- Ferrari A. (2014), *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Carocci, Roma.
- Ferrari A., Lala L., Zampese L. (2021), *Strutture del testo scritto. Teoria, esercizi*, Carocci, Roma.

- Graffigna D. (2019), "La scrittura argomentativa nei manuali di scrittura per il triennio delle scuole superiori", in *Italiano a scuola*, 1, pp. 47-60:
<https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/9994>.
- Grossi L. (2022), "Capire, comparare e produrre testi in ottica trasversale e nel curricolo verticale", in Giovanardi C., De Roberto E., Testa A. (a cura di), *Dal testo al testo. Lettura, comprensione e produzione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 199-211.
- Lo Cascio V. (1991), *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- Lo Cascio V. (1992), "La dimensione testuale: tendenze e profili argomentativi nell'italiano di oggi", in Moretti B., Pietrini D., Bianconi S. (a cura di), *Linee di tendenza dell'italiano contemporaneo*, Atti del XXV Congresso Internazionale SLI, Lugano, settembre 1991, Bulzoni, Roma, pp. 407-428.
- Lo Cascio V. (2009), *Persuadere e convincere oggi. Nuovo manuale dell'argomentazione*, Academia Universa Press, Firenze.
- Lo Duca M. G., Provenzano C. (a cura di) (2012), *Sillabo di Bolzano*:
<http://www.ipbz.it/content/grammatica-valenziale>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento di orientamento per la redazione della prova d'italiano nell'esame di stato conclusivo del primo ciclo*:
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Documento+orientamento+prova+italiano+esame+di+stato+primo+ciclo/82e41006-0ccb-499f-8c9a-ca0eb5619b9c?version=1.0>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce della prima prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo di istruzione*:
<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/documento+di+lavoro.pdf/051e56ce-1e57-471d-8c9f-9175e43b8c0c>.
- Notarbartolo D. (2019), "Imparare a scrivere fra tipologie e generi testuali", in Palermo M., Salvatore E. (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*. Atti del secondo Convegno nazionale ASLI Scuola, Siena, Università per Stranieri di Siena, 12-14 ottobre 2017, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 391-401.
- Notarbartolo D., Graffigna D., Branciforti G. (2018), *Grammatica e pratica dell'italiano*, Bulgarini, Firenze.
- Palermo M. (2013), *Linguistica testuale dell'italiano*, il Mulino, Bologna.
- Palermo M. (2017), "Le competenze di italiano: il ruolo della scuola e dell'università", in *Le parole e le cose2. Letteratura e realtà*, 28:
<http://www.leparoleelecose.it/?p=26455>.
- Palermo M. (2021), "Le regole della grammatica e le regole del testo. Riflessioni in chiave didattica", in *Italiano a scuola*, 3, pp. 191-206: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8128/12993>.
- Palermo M., Ciampaglia N., Pacini B., Salvatore E. (2019), *L'italiano di oggi. B: Comunicare attraverso i testi*, G. B. Palumbo & C. Editore, Palermo.
- Piscitelli, M. (2006), *Come la penso*, Carocci, Roma.
- Prandi M. (2020), *Le regole e le scelte. Grammatica italiana*, 2a ed., UTET, Torino.
- Ruele M. (a cura di) (2019), *La prova di italiano nell'esame. Esiti di un percorso formativo e materiali di lavoro*, IPRASE, Trento:
www.iprase.tn.it/documents/20178/264352/La+prova+di+italiano+nell'esame.+Esiti+di+un+percorso+formativo+e+materiali+di+lavoro+di+stato+del+secondo+ciclo/461759c7-bed4-489c-a41f-d5803022b141.
- Serianni L. (2013), *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Roma-Bari, Laterza.
- Serianni L. (2018), *Per l'italiano di ieri e di oggi*, Bologna, il Mulino.