

## **I PRO E I CONTRO**

a cura di *Adriano Colombo*

### **Quaderni del Giscel n. 11**

**La Nuova Italia, Firenze, 1992**

## **INDICE**

### **PRESENTAZIONE**

*Adriano Colombo*

### **TIPOLOGIA TESTUALE E TESTO ARGOMENTATIVO**

*Werther Romani*

### **IL TESTO ARGOMENTATIVO: PRESUPPOSTI PEDAGOGICI E MODELLI DI ANALISI**

*Adriano Colombo*

### **COME ARGOMENTANO I BAMBINI: UN'ESPERIENZA NELLA SCUOLA ELEMENTARE**

*Renza Bertuzzi*

### **DALLA DISCUSSIONE ALLA SCRITTURA: UN PERCORSO DIDATTICO NELLA SCUOLA MEDIA**

*Anna Maria Baroni e Franca Pallotti*

### **DAL TESTO INFORMATIVO AL TESTO ARGOMENTATIVO: UN'ESPERIENZA NEL BIENNIO**

*Donatella Cortellini e Maria Attilia Sabatino*

### **Le strategie argomentative nel curriculum di Italiano del triennio**

*Monica Tassoni*

### **LA COMUNITÀ INTERPRETATIVA IN CLASSE: ARGOMENTAZIONE E INTERPRETAZIONE LETTERARIA**

*Guido Armellini*

### **TRA COLOMBE E SERPENTI. COOPERAZIONE E AGONISMO NELLA DIDATTICA DEL TESTO ARGOMENTATIVO**

*Andrea Battistini*

## **PRESENTAZIONE**

I lavori raccolti in questo volume sono stati presentati nel corso della Giornata di studio su «Teoria e didattica del testo argomentativo» organizzata il 16 marzo 1990 dal Giscel Emilia-Romagna (in collaborazione con l'IRRSAE Emilia-Romagna e con il patrocinio del Dipartimento di Italianistica dell'Università di Bologna), e rappresentano il frutto di due anni di lavoro seminariale del gruppo di ricerca Giscel che si riunisce a Bologna, con la partecipazione di insegnanti di ogni ordine di scuola e di Werther Romani, titolare di Didattica dell'italiano all'Università di Bologna. Al gruppo si è unito per

l'occasione Andrea Battistini, docente dello stesso Dipartimento di Italianistica, che ha cortesemente aderito all'invito di commentare i nostri contributi dal punto di vista di uno studioso particolarmente attento alla dimensione retorica della letteratura.

Le ragioni che hanno orientato il nostro interesse verso l'argomentazione e le sue manifestazioni testuali sono svariate. Ragioni in primo luogo di carattere etico-civile e quindi educativo in generale, riconducibili all'importanza crescente della persuasione e delle sue tecniche nella vita sociale odierna, che si troveranno riassunte in particolare nelle parti introduttive dei contributi di Colombo, Bertuzzi, Armellini<sup>1</sup>.

Ragioni poi inerenti più specificamente ai problemi di una didattica linguistica in prospettiva testuale, nella quale il testo argomentativo, per la complessità delle sue procedure, assume un rilievo di esemplarità: si vedano le considerazioni che aprono il contributo di Romani e i puntuali riferimenti ai programmi vigenti nella scuola elementare (nel lavoro di Bertuzzi) e nella scuola media (in quello di Baroni e Pallotti).

Ma non sono da trascurare le sollecitazioni, variamente richiamate o implicate in tutti i contributi, che hanno agito su di noi a partire da un'atmosfera diffusa in questi ultimi decenni in diversi settori della cultura, che si può con qualche approssimazione sussumere sotto l'etichetta di «rinascita della retorica»: in campo epistemologico, la crisi della fiducia in una ragione scientifica formalizzata e totalizzante e la rivalutazione dei procedimenti più flessibili e meno garantiti di una ragione argomentativa, retorica o dialettica; in campo linguistico, il prevalere delle prospettive pragmatiche-testuali che pongono in primo piano l'uso del linguaggio come interazione sociale; in campo letterario, la riscoperta da un lato dell'analisi retorica dei testi, dall'altro dell'importanza delle idee nella letteratura, al di là di esasperati rigorismi formalisti. E si veda come Battistini da un lato rivendica la presenza di tratti retorici in tutto l'universo dei testi letterari (non solo nell'accezione vulgata delle figure di *elocutio*, ma proprio nel senso argomentativo), dall'altro propone una nozione allargata di letteratura, aperta ai testi di taglio saggistico; del resto nel suo intervento si troveranno ripercorse, in un orizzonte molto vasto di riferimenti, tutte le «ragioni della retorica» qui accennate, da quelle etiche a quelle epistemologiche.

Il lettore avvertito riconoscerà una certa «aria di famiglia» nei testi che presentiamo, e vedrà nell'opera di Perelman una sorta di nume tutelare del nostro lavoro; ma vedrà anche aprirsi da questo nucleo un ventaglio di agganci culturali che colorano variamente i contributi, senza comprometterne la sostanziale omogeneità: la maggiore propensione a riferirsi alla tradizione retorica in Romani e Tassoni; l'influenza dell'etica del discorso di Habermas in Colombo; la proposta della «filosofia per bambini» in Bertuzzi; il riferimento a modelli testuali di impianto cognitivista in Cortellini e Sabatino; il richiamo all'estetica della ricezione e a diverse tendenze epistemologiche (Bateson, Von Foerster), rivisitate in chiave etica, nel contributo di Armellini.

Il binomio «teoria e didattica», nel titolo del volume( vuole porre un nesso più che una distinzione; sia chiaro che è lontanissima dal nostro modo di lavorare una prospettiva del tipo «teoria e applicazioni didattiche», secondo la quale da una parte si elaborerebbero modelli desunti dalle scienze del linguaggio, o psicopedagogiche, o altre, dall'altro si trasferirebbero questi modelli in classe. Il nostro lavoro si svolge sempre inscindibilmente sui due piani, senza gerarchie tra chi ricerca e chi insegna; le questioni educative costituiscono il punto di partenza e il luogo di verifica delle elaborazioni teoriche, e non viceversa.

---

<sup>1</sup> Nel momento in cui licenzio questo testo (marzo 1991) altre ragioni si sono aggiunte a farci sentire l'urgenza di questi temi: la guerra del Golfo, e il tipo di dibattiti che ha suscitato da noi, ci ricorda l'importanza di educarci alla ricerca delle soluzioni ragionevoli dei conflitti, e a un modo di discutere basato sul confronto delle ragioni, invece che sulla criminalizzazione dell'avversario.

È pur vero che i primi due capitoli hanno una funzione di inquadramento più generale della problematica del testo argomentativo e offrono uno sfondo di riferimento alle esperienze didattiche presentate nei successivi, come risultato di una naturale divisione del lavoro, essendo dovuti ad autori che (istituzionalmente o transitoriamente) non insegnano nella scuola; Romani propone una definizione del testo argomentativo nel quadro di una tipologia testuale e la verifica con l'analisi puntuale di un testo-campione; Colombo si sofferma più sulle questioni educative connesse, ma propone a sua volta metodi di analisi applicandoli a un testo. Non mancano dunque tra i due contributi sovrapposizioni di interessi e anche qualche diversità di analisi, che a nostro parere non costituisce un difetto ma un arricchimento della proposta complessiva, in una idea della ricerca didattica che non procede per schemi rigidamente prefabbricati, ma offre confronti, problemi, opzioni, in quanto ogni insegnante è a sua volta un ricercatore e non un fruitore passivo di modelli.

I restanti contributi contengono resoconti di esperienze didattiche, articolati in tutti gli ordini di scuola: elementare (Bertuzzi), media (Baroni e Pallotti), biennio (Cortellini e Sabatino), triennio (Tassoni, Armellini); ma basteranno gli accenni fatti sopra alla varietà dei riferimenti culturali per ribadire che non si tratta di contributi teoricamente meno fondati; fondazione più esplicita in alcuni casi, in altri più implicita o affidata al riferimento ai lavori della prima parte del volume.

Diversità di approccio e di stile didattico tra questi lavori si potranno ovviamente riscontrare, in funzione sia della diversa personalità degli autori, sia della diversa età degli allievi destinatari; ma qui preme sottolineare alcune costanti che li attraversano tutti in varia misura e che ci sembra qualificano il nostro gruppo: sono i temi comuni che ci hanno fatto incontrare o che sono maturati nel lavoro comune.

In primo luogo l'argomentazione appare qui non solo come un oggetto di studio e di esercitazione, ma insieme come un modo di impostare il rapporto educativo. Argomentare significa porsi sul terreno dell'opinabile, del dialogo, della ricerca comune di verità sempre parziali e provvisorie: significa «imparare a imparare» (Armellini), superare il pensiero rigido e l'egocentrismo non solo infantile (Bertuzzi). È un modo per educare a vivere in un mondo che non offre più certezze tribali rassicuranti, ma espone ciascuno al rischio della scelta individuale; un mondo (per usare un'espressione di Battistini) in cui «esistono molte verità limitate, probabili, variabili, quasi sempre condite di menzogne, così come le menzogne sono al tempo stesso vere a metà».

In questo quadro il ruolo dell'insegnante non può continuare a essere quello di un dispensatore di saperi e valori precostituiti, né quello di un freddo tecnico dell'apprendimento che fissa minuziosi obiettivi e ne misura «oggettivamente» il conseguimento. Il suo compito è di promuovere il dibattito, stimolare e valorizzare le diversità delle scelte individuali, dare il gusto del confronto dialettico e dell'avventura intellettuale, fino al punto di giocare a volte la parte di «avvocato del diavolo» che sposa le posizioni più improbabili solo per spingere i ragazzi a chiarire e argomentare le proprie; esposto come loro al rischio dell'errore e disposto a imparare da loro, a modificare atteggiamenti e procedure a seconda delle situazioni che si creano. La fissazione di obiettivi di lavoro è dunque un momento preliminare di orientamento e di chiarezza (si vedano i lavori di Baroni e Pallotti e di Cortellini e Sabatino), ma non si traduce in una gabbia definitiva, non assorbe tutto l'impegno dell'insegnamento, come pare accada quando i dettami della programmazione si risolvono in una sorta di contabilità didattica.

Un altro «filo rosso» che attraversa questi contributi riguarda più immediatamente la didattica della lingua. Nelle esperienze riferite l'esercizio orale della discussione, la lettura e la scrittura si intrecciano variamente in percorsi unificati dal tema dell'argomentazione. Comune a tutte queste attività è un carattere procedurale: non tanto ci si riferisce a una progressione di obiettivi tassonomicamente definiti, quanto si vuole suscitare negli allievi la consapevolezza che esistono, si possono esplicitare e imparare, modi di prendere la parola costruttivamente, di leggere un testo in profondità, di arrivare a scrivere un testo attraverso fasi di lavoro successive. Per quanto riguarda in particolare la didattica del tema (che

alcuni vogliono considerare l'esercizio argomentativo per eccellenza nella scuola), è interessante osservare come essa venga messa in crisi, e almeno tendenzialmente superata, dall'esigenza di produrre testi di lavoro funzionali (schemi, sintesi, risposte a questionari analitici), o anche testi più complessi, ma sottoposti, in base alle analisi condotte, a precise esigenze di subordinazione delle parti al tutto: testi regolati, insomma, come i temi non sono quasi mai per ragioni a mio avviso non accidentali. Quando gli allievi (o anche gli insegnanti, in qualche caso) ripercorrono le vie note del tema, questo rivela tutta la sua inadeguatezza ad una autentica pratica testuale.

Non che queste proposte didattiche ambiscano a una assoluta «novità»; anzi, in più di un caso (come suggerisce Tassoni in apertura del suo intervento) non sono che la riscoperta di pratiche molto antiche; e tra queste vorrei segnalare quella dell'imitazione, della riscrittura su modelli, che riappare in diverse esperienze. Ma il carattere innovativo rispetto alla prassi corrente risalta nell'osservazione, anch'essa comune a più di un contributo, che i risultati ottenuti dagli allievi si discostano spesso da quelli attesi in base a prove più tradizionali: i «bravi» nello scrivere (temi) possono trovarsi in difficoltà di fronte a richieste di produzione più specifica e orientata; i «non bravi» possono trovare il modo di manifestare attitudini altrimenti insospettate. Insomma l'ampliamento della gamma della scrittura consente di valorizzare meglio i talenti di ciascuno; un risultato che, anche se fosse il solo, basterebbe a dare un significato ai nostri sforzi.

Qualche avvertenza, infine, sul senso che vuole avere qui la presentazione di esperienze didattiche. Le esperienze si propongono come termini di confronto e riflessione, non come modelli da ripetere pronti per l'uso. I resoconti sono motivati quanto a fondamenti teorici e fini perseguiti, sono più o meno strutturati, ma non vogliono costituire un curriculum né un piano di lavoro. Nell'accezione che uso qui, un «curriculum» è un contenitore più che un contenuto: uno schema articolato e flessibile di scopi, attività e strumenti che si possono comporre modularmente a costruire piani di lavoro individuali variabili a seconda dei contesti, degli allievi, degli insegnanti. Noi riteniamo di aver indicato alcune esigenze per il contenitore, e proposto alcuni materiali per il contenuto: ma l'impianto architettonico e la realizzazione della costruzione sono problemi da affrontare altrove.

Le esperienze riferite alla scuola dell'obbligo e al biennio si strutturano, almeno tendenzialmente, come «unità didattiche», nel senso di percorsi ben caratterizzati, compatti e temporalmente definiti<sup>2</sup>. Quelle del triennio terminale si presentano invece come disperse in una varietà di occasioni, pur nell'unità dell'ispirazione e degli scopi: vogliono valorizzare le opportunità offerte dall'argomentazione presente *nei* testi letterari (Tassoni), o dall'argomentare *sui* testi letterari (Armellini). Non è un caso che qui gli strumenti e le esperienze non siano organizzati in precisi percorsi: l'insegnamento di italiano nei trienni deve fare i conti con un percorso (la storia letteraria) predefinito in base a criteri estranei a una acquisizione graduale e sistematica di abilità linguistiche e strumenti concettuali; non sto a discutere qui se questo sia un bene o un male o un male inevitabile: è la situazione in cui lavoriamo e con la quale dobbiamo mediare altre esigenze; non è in questo libro che si risolve il problema dell'educazione linguistica nei trienni.

Tanto meno vi si troverà una soluzione ai problemi del curriculum «verticale», che dia organicità ai percorsi dell'educazione linguistica da un livello scolastico all'altro. Uno degli aspetti interessanti del nostro lavoro è la collaborazione intorno a temi comuni di insegnanti di tutti i gradi dell'istruzione primaria e secondaria; i loro contributi mostreranno come il tema dell'argomentazione possa avere rilevanza in ciascun livello ed essere piegato alle esigenze dell'età e del contesto educativo. Ma da

---

<sup>2</sup> Intendo qui «unità didattica» (espressione che ha una gamma di usi abbastanza ampia) nel senso precisato da A. Mattioli, *Guida pratica alla valutazione*, Faenza, Faenza Editrice, 1990, p. 98: «fase di insegnamento/apprendimento concentrata su un insieme compatto di obiettivi, oggetto di un'unica verifica sommativa finale».

questo a prevedere una precisa scansione di traguardi educativi in successione, ci corre molto; previsione che peraltro resterebbe puramente immaginaria nella situazione attuale delle nostre scuole. Del resto anche gli ottimi programmi di educazione linguistica elaborati negli ultimi anni restano al di qua di questo ideale, se è vero che danno indicazioni abbastanza simili alla scuola elementare e al biennio superiore.

Questi contributi vanno insomma letti con la consapevolezza che si tratta di una prima esplorazione di un terreno quasi vergine; abbiamo avuto a disposizione una bibliografia ricca per quanto riguarda i presupposti teorici (più sull'argomentazione, in verità, che sul *testo* argomentativo), ma indicazioni ancora scarse e sommarie sul versante didattico. Il carattere iniziale del nostro tentativo è per un verso un limite, ma può essere anche stimolante per i colleghi che intendano usarlo a loro volta con quell'atteggiamento di ricerca che è essenziale in questo mestiere.

*Adriano Colombo*