

La pratica argomentativa nella scuola primaria

Argumentative practice in primary school

Nadia Dario

Università Ca' Foscari di Venezia

nadia.d1980@gmail.com

ABSTRACT

In primary school, one of the most neglected elements is argumentative practice (Sobrero, 1999). Conversely, oral and written reasoning helps students to develop flexible and reflexive ways of thinking, which could be fruitfully used in many actual situations. As a matter of course, such training path requires years of work, and students produce relevant argumentative papers and oral presentations only at the end of year five. This period of work with students leads to the assemblage of one competence-oriented didactics, provided with the following key features: heavy reliance on students' experiences; actuality and authenticity of given assignments; requirement of meta-cognitive work and self-evaluation on behalf of students; co-evaluation leading to the development of a matrix, that shall be enriched and modified in order to provide relevant and complete responses to the actual evaluative needs of the teacher and her students.

Uno degli elementi più trascurati nella scuola primaria è la pratica argomentativa (Sobrero, 1999). Al contrario, l'argomentare – sia a livello orale che scritto – aiuta lo studente a sviluppare un pensiero flessibile e riflessivo che può essere utilizzato in più situazioni reali. Ovviamente il percorso ha richiesto più anni di lavoro ed è solo al termine della classe quinta che sono stati svolti elaborati orali e scritti di tipo argomentativo. Questo lavoro ha comportato la costruzione di una didattica per competenze attenta ad avere: un forte collegamento alle esperienze degli alunni, compiti autentici; un lavoro metacognitivo e auto-valutativo da parte degli studenti e una co-valutazione con lo sviluppo di una matrice che si è arricchita e modificata per rispondere in modo sempre più completo e attento alle reali esigenze valutative di docente e discenti.

KEYWORDS

Argumentation, Competences, Authentic trial, Evaluative matrix, Evaluation. Argomentare, Competenze, Prove autentiche, Matrice valutativa, Valutazione.

1. Il quadro di riferimento

La scuola primaria appare come “luogo principe” in cui dare valore all'acquisizione di strumenti logici ed espressivi destinati ad influire in maniera decisiva sulle possibilità che l'allievo ha di sviluppare competenze utili a orientarsi nel mondo in cui vive (sia esso l'ambiente più diretto di riferimento, o lo spazio sempre più esteso delle comunicazione e dell'interscambio), sviluppando un pensiero rifles-

sivo e attento che porti alla formazione di un cittadino di domani capace di reggere alle conflittualità che la quotidianità gli pone dinnanzi e di gestirle.

Nella pratica didattica assume dunque un certo rilievo l'argomentare come 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".

A tale scopo, l'alunno della primaria deve svolgere un percorso didattico che gradualmente lo faccia passare attraverso un'esperienza diretta e indiretta dell'argomentare, una sua "manipolazione", cioè un uso concreto in più situazioni, una razionalizzazione a livello orale e poi scritto. Quest'ultimo è quindi il prodotto di un più alto e portante livello di ragionamento e riflessione che l'alunno ha messo in atto, intendendo la scrittura come progressiva astrazione e deiconizzazione del verbale (Corno, 1999)¹.

1.1. Processi nell'elaborazione di testi argomentativi

Gli aspetti processuali e dinamici che regolano l'elaborazione di testi argomentativi e permettono allo studente di esprimersi, confrontarsi e sviluppare una mente aperta e dialogica, in qualsiasi situazione (Hayes, Flowers, 1980; Ferraboschi, Meini, 1992; Mazzoni, 2011) sono:

- comprensione della tematica;
- pianificazione dell'elaborato;
- stesura del testo;
- revisione.

L'alunno che si trova a dover sviluppare un discorso o/e a scrivere un testo argomentativo deve comprendere la traccia cioè cogliere il tema per svolgerlo. Lo può fare sia in modo essenziale sia esplorando ciascuna delle scelte di sviluppo. In questo caso, ripesca in memoria stimoli, facilitazioni e contesti di esercizio che gli sono stati proposti in precedenza (Corno, 1999).

Nella *pianificazione* dell'elaborato, orale o scritto, l'alunno organizza le conoscenze. Egli è di fronte al problema del cosa dire e come dirlo. Considera lo scopo e il destinatario del proprio scritto, può a partire da questo sviluppare la propria scaletta mentale o scritta² con le argomentazioni a sostegno della sua tesi. È qui che lo studente fa delle inferenze e dei collegamenti.

Un primo gruppo di soggetti può decidere di avere un approccio che sottolinea gli aspetti che affiorano immediatamente del tema dato (es. Se si tratta di far in modo che la mamma mi comperi una maglietta, penserà a se stesso e scriverà questo) ma spesso si accorge che dopo poche righe, non ha più molto da dire. Ad aiutarli sono le esperienze dirette o indirette fatte sull'argomento.

Altri studenti ripensano, selezionano ed integrano le unità di contenuto, analizzando le conoscenze sull'argomento presenti in memoria e scegliendo quelle

1 La parola scritta non è più in balia del flusso degli eventi, dei mutamenti spazio-temporali e dall'emotività ma assume una propria oggettività e stabilità che permette al soggetto un distacco tale da favorire un'analisi critica.

2 Non tutti gli alunni sviluppano una scaletta scritta ma ne hanno una mentale ben sviluppata. Non stiamo parlando di soggetti che non riescono a svolgerne una ma di coloro che adducono come motivazione: "Scrivere mi rallenta".

che maggiormente si collegano alla traccia, scartando o/e ampliando quelle che emergono nell'immediato con dati e ricerche personali. Quindi conoscono lo scopo per cui scrivono e sono in grado di utilizzare la funzione argomentativa del convincere.

I più esperti riescono inoltre a fare una valutazione di strategie e un esame critico delle decisioni prese ad un livello astratto prima che concreto. Questo permette loro di trovare soluzioni del tutto inaspettate, non solo argomentazioni e contro-argomentazioni ma anche punti di raccordo tra le parti/tesi (negoiazione).

La *stesura* prevede invece la messa a punto della fase precedente ed è contemporanea ad essa perché lo studente procede in relazione da un lato, all'argomento del discorso e agli schemi testuali; dall'altro alle frasi già scritte.

La *revisione* comporta un controllo continuo dell'aderenza e correttezza di quanto sta scrivendo/dicendo alla consegna (correzione episodica o sistemica). Questo monitoraggio prevede un'analisi della correttezza di procedure, il controllo di alcune condizioni di testualità: coerenza e coesione. Il primo aspetto è raggiungibile abbastanza facilmente, il secondo con maggior difficoltà perché ha a che fare con i collegamenti tra parti e la percezione del testo. In particolare, l'argomentativo non deve essere percepito come un blocco uniforme e indistinto ma un'articolazione di componenti in mutuo rapporto di continuità in cui l'alunno deve saper cogliere gli elementi obbligatori e gli opzionali. Più facile per gli alunni della scuola primaria raggiungere un buon livello di coerenza più che di coesione.

La funzione del controllo (monitor) assume un ruolo particolarmente rilevante perché permette di correlare le fasi di pianificazione e trascrizione, di passare da una fase all'altra, di interrompere una fase per passare a fasi precedenti o successive, senza perdere di vista l'insieme del compito. Da questo si capisce come il processo non si sviluppi in modo progressivo dalla pianificazione alla revisione ma come proceda piuttosto secondo una logica ricorsiva.

1.2. Le funzioni argomentative

Le funzioni argomentative che sono state scelte in relazione all'età dei soggetti coinvolti, alla gradualità con cui l'argomento deve essere trattato e alla disciplina sono: persuasione e convinzione. Nel primo caso, assume rilevanza il risultato che si vuole raggiungere (scopo) e si sollecitano attese e disposizioni affettive di un ipotetico destinatario; nel secondo, colui che argomenta segue il cammino della ragione e delle idee possibili a sostegno della propria tesi. L'adesione dell'altro è ricercata attraverso argomenti razionali, il confronto e il dialogo. Non vi è però universalità a cui giungere con gli allievi. Si tratta di far percepire come un'opinione e la sua espressione siano cosa diversa dall'argomentare e soprattutto non rappresentino verità assolute. Questo perché la verità di cui si parla è di per sé ambigua e appartiene all'ordine del verosimile e dell'opinabile. Si è quindi partiti dalla persuasione a cui facilmente riescono ad accedere i bambini per arrivare alla convinzione e solo in pochi casi alla negoziazione in cui vengono portate argomentazioni sostenute da esempi e dati coerenti e reali (Piscitelli, 2006).

1.3. Profilo atteso

Ci si attende che l'alunno:

- organizzi il suo discorso in funzione di una finalità specifica, l'argomentazione, e lo faccia trasformando le conoscenze cioè selezionando e organizzan-

do le idee in relazione allo scopo (persuadere, convincere, negoziare, ecc.), tenendo sempre presenti gli obbiettivi della sua produzione, mettendo in atto una dinamica di continua pianificazione, revisione e verifica;

- riesca cogliere qual è il suo punto di vista e contemporaneamente regoli la sua produzione in relazione a feedback, informazioni ricevute durante il percorso svolto e ricerche fatte da lui sull'argomento;
- abbia capacità di autocontrollo tali da riuscire a far comprendere che la negoziazione di idee e significati è avvenuta.

1.4. Scelta delle attività

La complessità dell'atto argomentativo e di scrittura, intesi come processi cognitivi che attivano competenze specifiche, necessitano di percorsi di insegnamento che tengano conto sul piano didattico dell'indicazioni della ricerca (Piscitelli, 2006; Corno, 1999).

- analisi di immagini/ testi di vario genere per individuare punto di vista ed intenzioni dell'autore;
- discussione per le principali funzioni argomentative (persuadere e convincere);
- analisi del testo argomentativo (tappa svolta contemporaneamente alla precedente);
- role-play con sviluppo di una scaletta per fissare su carta idee su un argomento e poi esprimerle oralmente;
- somministrazione di un test meta cognitivo: "Per scrivere bene è importante ...";
- produzione di un testo argomentativo a partire da una traccia data;
- test di autovalutazione.

Dall'analisi/comprendimento alla produzione vi è stata la manipolazione e il riadattamento di testi argomentativi in situazioni e forme sempre nuove.

1.5. Avvio alla riflessione sulla valutazione con il gruppo classe

La necessità manifestata dagli studenti di quest'età di comprendere anche l'ultimo aspetto del processo di apprendimento che li interessa, la valutazione, ha portato alla costruzione di una serie di strumenti atti ad avviare gli stessi alla considerazione dei processi da valutare. In questo caso, si è iniziato un processo di co-costruzione con la classe di una serie di significati da attribuire a scelte, azioni, comportamenti, riflessioni. È stato un primo approccio alla valutazione condivisa e sono stati utilizzati i seguenti strumenti:

- test metacognitivo "Per scrivere bene è importante..." e schede di autovalutazione per indurre gli studenti a riflettere ed ad autovalutarsi riconoscendo scelte, azioni e procedure messe in atto (Vedi Fig. 1).

	Sempre	Qualche volta	Mai
Hai prestato attenzione agli interventi dei tuoi compagni			
In relazione alle risposte dei compagni intervieni continuando o integrando quanto dicono			
Hai preso in considerazione le idee, le opinioni, i giudizi differenti rispetto al tuo			

Test meta cognitivo: Per scrivere bene è importante...

Il test riportato qui sotto va a valutare la metacognizione degli alunni prima della fase di produzione (Cornoldi e Vio, 2009).

Leggi le affermazioni che completano la frase, pensa a quanto sono importanti per te, e metti una x accanto ad ognuna, nella colonna che corrisponde al tuo giudizio. Puoi scegliere tra:

- o poco importante;
- o abbastanza importante;
- o molto importante.

Ricordati, non esistono risposte giuste o sbagliate, ma solo risposte che esprimono quello che pensi! Non ci sono nemmeno limiti di tempo!

Secondo me, per scrivere un buon tema argomentativo è importante...

	POCO	ABBASTANZA	MOLTO
1. ... avere compreso bene il titolo			
2. ... iniziare subito a scrivere			
3. ... usare la penna/bla			
4. ... fare uno scaletta, prima di iniziare			
5. ... avere uno schema dato dall'insegnante			
6. ... essere interessato/a all'argomento			

Fig. 1 – Schede di valutazione fornite allo studente³

- meta-analisi del percorso, riflessione in gruppo per elaborare insieme gli indicatori utili alla valutazione (Vedi Fig. 2).

Riflessione sulla pratica argomentativa (in classe o a casa)

Leggi le situazioni presentate nella tabella e paragonale alle tue esperienze: è successo anche a te qualcosa di simile?

Puoi rispondere:

NO QUALCHE VOLTA SPESSO QUASI SEMPRE SEMPRE
mettendo una X nello spazio corrispondente

		NO	QUALCHE VOLTA	SPESSO	QUASI SEMPRE	SEMPRE
1	Per rafforzare quello che affermavo, ho nominato tutti i miei compagni che la pensano come me					
2	Ho capito che dovevo cambiare tono altrimenti avrei ottenuto l'effetto contrario					
3	Ho spiegato tutti gli argomenti facendo capire quali erano più importanti per me					
4	Prima di cominciare mi sono chiesto: so cosa voglio ottenere?					
5	Mi sono ricordato cosa avevamo detto in classe e ho trovato un altro motivo a mio favore					
6	Ho fatto un elenco di tutte le possibili					

Fig. 2 – La meta-analisi dal titolo “Riflessione sulla pratica argomentativa”

A partire da questo, si è sviluppata una *matrice valutativa* (Vedi Fig. 3) che è stata creata in una fase iniziale ma si è arricchita e modificata per rispondere in modo sempre più completo e attento alle reali esigenze valutative di docente e discente.

- 3 La Fig. 1 mostra due delle schede di autovalutazione fornite agli studenti relative a: “l’osservazione del parlato” e test metacognitivo “Per scrivere bene è importante”. La prima scheda riguarda l’osservazione del parlato (revisione dell’Osservazione del parlato di Quagliarella (2006)) ed è stata somministrata nella fase iniziale, fornendo un primo approccio del tutto nuovo per gli studenti, a cosa significasse la valutazione e connettendo la fase delle esperienze concrete legata al parlato alla fase della produzione scritta. Il secondo test riportato qui sopra valuta la metacognizione degli alunni prima della fase di produzione (revisione di Cornoldi, Vio, 2009).

ASSE LINGUAGGI					
Competenza culturale di base Produrre testi di vario tipo in relazione ai differenti scopi comunicativi.					
Competenze chiave interessate Comunicare		unità formativa di apprendimento			
		Pratica argomentativa			Classe V
		discipline coinvolte italiano			
Titolo matrice Pratica argomentativa					
Componenti	Indicatori (tra parentesi le esplicitazioni)	Livelli /Soglie			
		PRINCIPIANTE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
Situazionale	Ampliare i contesti di riferimento (Lasciare nel proprio elaborato sia idee generali che casi particolari messi in relazione gerarchica) La funzione argomentativa	Proximale: Fonda le proprie argomentazioni sulle esperienze e bisogni personali	Sociale: Elabora le proprie argomentazioni riferendosi al contesto personale integrato dai dibattiti in classe	Generale: Elabora le proprie argomentazioni riferendosi anche ad informazioni provenienti da letture o ricerche	Universale: Elabora le proprie argomentazioni riferendosi ad un'ampia casistica da cui cerca di desumere delle "regole"
	Rapporarsi alle consegne (Coglie qual è il tema oggetto della traccia)	Coglie quanto richiesto dal compito e lo svolge in modo essenziale.	Tiene presente le richieste delle consegne e le svolge in modo appropriato.	Esplora ed interpreta correttamente le consegne	Esplora sistematicamente le consegne e ne comprende il senso rispetto al compito
Cognitiva	Collegare Fare analogie (Individua tra quelle conosciute argomentazioni a favore della propria tesi) (Considera il destinatario del discorso)	In relazione alla tematica ed al destinatario esprime alcune opinioni in modo semplice.	In relazione alla tematica ed al destinatario esprime opinioni compatibili che sottolineano la propria intenzionalità comunicativa con esempi	In relazione alla tematica ed al destinatario elabora una tesi organica che giustifica con dati pertinenti e ragionamenti più generali	In relazione alla tematica ed al destinatario elabora una tesi organica che giustifica con dati pertinenti e ragionamenti più generali, tenendo conto anche delle

Fig. 3 – La matrice valutativa

2. La penso così...

2.1. Ipotesi di lavoro

Il percorso didattico "La penso così"⁴ ha voluto sviluppare una didattica per competenze che conducesse gli allievi di quinta della scuola primaria alla produzione di discorsi/testi argomentativi a partire da una traccia data ed ad una maggior consapevolezza dei principali processi cognitivi ad essa sottesi e correlati al miglioramento delle prestazioni.

Chiaramente l'unità che affrontava *il tema dell'argomentare*⁵ e della stesura di testi argomentativi si è collegata ad una serie di attività svolte nel corso dell'an-

- La sperimentazione è stata svolta dall'insegnante Dario Nadia e da un osservatore, Loredana Angelino, appartenenti al gruppo Red con la classe quinta della Scuola Primaria dell'Istituto Brandolini Rota di Oderzo dei Giuseppini del Murialdo. Si ringraziano per questo il Direttore Rocchi Massimo e la vice-coordinatrice Vanna Bottos per aver permesso e favorito lo svolgimento delle attività.
- Chiaramente non si trattava dell'argomentazione intesa come un dimostrare, cosa lontana dalle possibilità dei bambini, ma come un provare, giustificare, esporre motivazioni, affrontare la catena dei perché; assumere un punto di vista e confrontarlo con altri. Il tutto era teso allo sviluppo di competenze nel discorso orale e in modo particolare scritto che non sfuggano alle reali esigenze comunicative che filtrano fuori scuola. Si voleva sfuggire ad un'impostazione vagamente accademica che rendesse la comunicazione scolastica fine a se stessa, col risultato di azzerare le risorse motivazionali e affettive che reggono anche questo strumento. Non si insegna a scrivere perché si impari a scrivere ma perché si impari a pensare (Corno, 1999). Ed questo che giustifica il ricorso a modelli cognitivi per comprendere quali siano gli aspetti processuali e dinamici che sottostanno a processi di scrittura.

no che riguardavano: l'utilizzo del contesto, la capacità di muoversi in testi di tipo diverso, di raccogliere e organizzare le informazioni e i processi come attenzione, memoria, strategie di studio (Marzocchi, 2000)⁶. In particolare, l'unità ha motivato e coinvolto gli studenti nella valutazione, orientandoli con apposite azioni didattiche di autovalutazione e valutazione condivisa, allo sviluppo della metacognizione rispetto a tali aspetti.

2.2. Descrizione dell'esperienza e sua articolazione

Fase 1 Introduzione – Punto di vista e intenzionalità comunicativa

Nella prima parte dell'unità gli alunni sono stati condotti poco per volta all'interno del mondo dell'argomentazione⁷. Si è partiti da un'analisi di immagini di vario genere per introdurre in seguito il testo scritto di tipo argomentativo al fine di individuare punto di vista e intenzionalità dell'autore⁸.

Processi coinvolti

Saperi naturali e transfer

Organizzazione metodologico didattica

È stato chiesto agli alunni di portare in classe immagini e testi che riguardassero un tema di cui volevano discutere con i compagni.

Questi materiali sono stati raccolti dall'insegnante e catalogati insieme agli alunni, in un laboratorio appositamente creato⁹.

Gli alunni hanno iniziato a discutere sull'intenzione espressa dagli autori e sul punto di vista osservando le immagini raccolte.

Si è scelto di svolgere queste attività utilizzando il cooperative learning ed è stato somministrato un test riguardante l'osservazione del parlato che li ha messi nella condizione di riflettere sul lavoro svolto¹⁰ (vedi Fig. 1).

Una terza attività di presentazione e analisi del testo argomentativo è stata svolta in classe in modo parallelo alle precedenti.

Elementi valutabili

- Riconosce veri tipi di testo e dei temi
- Riconosce intenzione comunicativa e punto di vista.

Aspetti da rilevare

Tale attività ha permesso di far assumere un maggior controllo della realtà e di percepirsi come "analizzatori critici" della stessa. Gli alunni hanno sottolineato più volte la difficoltà nell'analisi dell'immagini e di come queste fossero a loro parere maggiormente ambigue rispetto al testo scritto. Di qui si è potuto discutere sull'uso che dell'immagine fa la pubblicità ma si sarebbe potuto sviluppare

6 Oviando a quanto espresso da Sobrero (1998). Un'indagine nelle quinte elementari: i punti deboli della lettura e scrittura. *Italiano e Oltre*, pp. 6-11.

7 Si è scelto di giungere gradualmente all'elaborazione di discorsi e testi argomentativi.

8 Lavoro svolto già negli anni precedenti con altri tipi di testo.

9 Lo spazio e la sua organizzazione dovevano favorire un'elevata comunicazione e un interscambio.

10 Vedi Fig. 1.

un'attività proficua di approfondimento sulla lettura delle immagini in collaborazione con l'insegnante di arte e immagine.

Fase 2- Dibattito e discussione per persuadere e convincere

Il dibattito è stato inteso come “luogo argomentativo” in cui sono attivati “confronti di opinioni su un tema dato, pianificato, con un pubblico, con finalità argomentative (Piscitelli 2006).

Processi coinvolti

Saperi naturali, transfer e ricostruzione

Organizzazione metodologico didattica

Questa fase di lavoro ha previsto più attività:

1. Gioco dei pro e dei contro
2. Persuadi la tua mamma a mandarti al campo estivo della Scuola Primaria
3. Mamma comprami una maglietta
4. Compiti a casa sì, compiti a casa no.

Si è tenuto conto di alcuni aspetti:

- il tema doveva essere scelto dagli studenti;
- l'insegnante poneva una domanda/questione che prevedessero un confronto di opinioni;
- gli alunni passavano, con diverse attività, dalla persuasione alla convinzione (funzioni argomentative).

Ogni attività della durata di un ora e mezzo è stata video-registrata e fatta rivedere in aula LIM al fine di: ricostruire per iscritto la scaletta degli argomenti presentati dal loro gruppo¹¹; decodificare la situazione, epurarla da implicazioni emotive e organizzare la scaletta di un testo argomentativo.

Aspetti da rilevare

Si è continuato a sottoporre agli alunni l'analisi di testi di tipo argomentativo perché si voleva attrezzare i bambini sul piano socio-cognitivo e linguistico-testuale per garantire una strumentazione di base a cui attingere continuamente.

Fase 3 – Stesura di un testo argomentativo a partire da una traccia data.

Questa rappresenta l'ultima fase dell'unità formativa ed è stata svolta per progettare e produrre un testo argomentativo secondo una traccia data e una riflessione sui processi ad esso legati. Si dovevano compiere alcune scelte relative al contenuto e alle strategie argomentative da mettere in atto. I temi non lontani dall'esperienza diretta che gli studenti avevano svolto, hanno garantito un forte coinvolgimento emotivo e un più facile reperimento di esempi. Gli argomenti hanno permesso inoltre di focalizzare meglio le tecniche argomentative.

Processi coinvolti

Saperi naturali, ricostruzione, transfer, applicazione

¹¹ Fondamentale la scelta di forma e contenuto in relazione alle diverse situazioni proposte.

Organizzazione metodologico didattica

A questo punto del percorso i ragazzi di quinta dovevano affrontare la prova scritta di tipo argomentativo a scelta tra tre tematiche di forte interesse personale. Vista la forte valenza che assume la valutazione dell'insegnante per bambini di questa età (essi sono particolarmente interessati al contratto formativo ma soprattutto a quanto il docente riferisce rispetto alla loro prestazione), si saranno chiesti: come sarà valutata la prova? In base a che cosa?

Il gruppo di ricerca si è quindi interrogato su come introdurre le problematiche del sistema valutativo in modo che ragazzi di dieci anni possano coinvolgersi e contribuire consapevolmente alla sua definizione.

L'insegnante-ricercatore ha quindi iniziato con la somministrazione del test di Cornoldi- Vio "Per scrivere bene è importante..." in Re *et al.* (2009) per evidenziare il livello metacognitivo degli alunni sulla fase di scrittura (dalle risposte a questa attività si è delineato un gruppo classe in grado di rilevare livelli diversi di importanza).

Si è passati quindi alla presentazione di una serie di situazioni riferite alle esercitazioni argomentative già concluse (questionario "Riflessione sui testi argomentativi attuati" realizzato ad hoc da Angelino-Dario – Vedi Fig. 2), per innescare una riflessione sui propri comportamenti rispetto al compito, sui propri punti forti e deboli, sulla necessità di modificare o rafforzare qualcosa per ottimizzare la propria produzione.

Inizialmente si è richiesta una riflessione personale, poi si sono socializzate le risposte. I ragazzi hanno svolto in silenzio e con concentrazione la prima parte e nella seconda, hanno fornito con prontezza i dati, attenti anche alle risposte dei compagni. Solo due hanno chiesto spiegazioni sul testo e tre hanno cambiato una loro risposta nel momento della socializzazione.

A questo punto si è tentata una prima generalizzazione: cosa scegliamo come azioni positive? Quali sono le azioni che ci fanno avere risultati migliori? Quali dovranno essere valutate di più?

Si scrivono le proposte alla lavagna e si cominciano a delineare i seguenti indicatori:

- rispondere alle richieste del tema,
- tenere presenti destinatario e scopo,
- conoscere molti argomenti, dati ed esempi a favore della propria tesi,
- farsi una scaletta per non dimenticare qualcosa e per mettere in ordine le idee, eccetera.

La discussione è stata continuata nei giorni successivi per verificare la possibilità di definire e decidere anche i descrittori e una identificazione delle dimensioni di riferimento (cognitiva, metacognitiva, relazionale e situazionale).

I ragazzi hanno quindi svolto in classe una prova scritta che prevedeva la stesura di un testo argomentativo e una prova che li ha messi in relazione con una realtà oggettiva in cui è stata utilizzata la persuasione e la convinzione: la vendita di un libro. I mezzi utilizzati per portare a termine questo lavoro potevano essere diversi e andavano dalla forma scritta all'utilizzo del disegno, al filmato.

Le tracce date dovevano mettere lo studente nella condizione di affrontare un problema reale della sua quotidianità, di sfruttare le esperienze maturate in classe e i materiali da lui ricercati, elaborati, discussi e analizzati.

Elementi valutabili

- Coglie qual è il tema oggetto della traccia;
- Porta argomentazioni a favore di una tesi;
- Sviluppa una scaletta delle varie argomentazioni che contenga sia idee generali che casi particolari messi in relazione gerarchica.
- Considera il destinatario del discorso e scopo;
- Porta dati/esempi coerenti con la tesi a sostegno delle sue argomentazioni.
- Elabora nuove argomentazioni personali ma attente a tema, destinatario, scopo.

Aspetti da rilevare

Perché le conclusioni di questo lavoro possano essere efficaci devono essere interiorizzate da tutti i ragazzi e assunte come valido riferimento per le future produzioni. Per questo è necessario dare un tempo lungo e “accogliente” per il confronto, l’integrazione e l’articolazione delle espressioni personali, e per il lavoro dell’insegnante, perché possa tirare le fila senza forzature. Anche se si intende questo percorso come un avvio a processi di autovalutazione e valutazione condivisa, è comunque importante dare il maggior tempo possibile agli allievi. Non ha facilitato la scelta di collocare la sperimentazione nell’ultimo mese. Tempi più distesi avrebbero infatti permesso di avere per ciascun studente un maggior confronto con gli altri, arricchimento delle proprie idee (dimensione relazionale). Non è stata inoltre considerata in modo attento e puntuale l’eventuale differenza tra contesti prossimali ed universali (dimensione situazionale).

3. Riflessività sull’esperienza e suo valore di trasferibilità

Come sottolinea Sobrero (1999), Piscitelli (2006) non si può argomentare senza l’avvio di percorsi che sviluppino pratica orale e scritta in contesti e a livelli differenziati; né si impara a farlo limitandosi a situazioni di apprendimento episodiche e occasionali, scollate tra loro. Si vuole sottolineare come questa unità formativa sull’argomentazione si debba inserire in un percorso di educazione linguistica che seguendo criteri di curricularità verticale, preveda tappe lungo gli anni della scuola primaria che siano il più possibile organiche e motivanti per l’alunno.

Lo studio dell’argomentazione permette di riflettere su alcuni concetti che hanno una grande valenza pedagogica, perché danno fondamento razionale alla necessità di rispettare le opinioni degli altri e di sapersi mettere in discussione. È essenziale che l’allievo impari fin dai primi gradi di istruzione, che formulare un’opinione è cosa diversa da costruire un’argomentazione, e apprenda a esprimersi e a confrontarsi, distinguendo le diverse funzioni della lingua. Poiché spesso le opinioni si configurano, per chi le esprime come verità assolute e su questa percezione soggettiva si fonda la pretesa di imporle anche agli altri come tali, la necessità, non disgiunta talvolta dalla difficoltà di trovare argomenti adatti a sostenerle porta alla consapevolezza dei limiti entro cui il discorso persuasivo si muove. Ci sembra dunque che un approccio metodico a tali aspetti dell’argomentazione rivesta una notevole rilevanza didattica, perché, per quanto limitato possa essere l’approfondimento di tali questioni, in rapporto alla fascia d’età degli studenti, si fornirà loro uno strumento potente di controllo dei loro mezzi logico-espressivi. Ciò avverrà tanto a livello metacognitivo quanto sul piano pratico della competenza linguistica, sia per quanto riguarda l’esigenza di decodificare e interpretare lo scritto e il parlato, sia nella produzione di testi scritti e orali, attraverso una motivazione più forte a scegliere cosa dire e come dirlo: *res et verba*.

In altre parole ciò dovrebbe servire da antidoto contro ogni atteggiamento di intolleranza, senza per altro indurre ad un relativismo assoluto, inconcludente, portando l'allievo a rendersi conto che alla verità si arriva solo per approssimazione e, potremmo dire, non per una strada sola. Va da sé che le situazioni concrete di scambio, il riconoscimento, l'accettazione dell'altro e il comune interesse verso l'oggetto dell'argomentare conducono il discente a trovare spazi di negoziazione. La classe diviene quindi palestra di idee, di relazioni, di interazioni.

Riferimenti

- Cohen, E. G. (1994). *Organizzare i gruppi cooperativi. Ruoli, funzioni, attività*. Trento: Erickson.
- Corno, D. (1999). *La scrittura. Scrivere, riscrivere, sapere di sapere*. Soveria-Mannelli: Rubbettino.
- Ferraboschi, L., Meini, N. (1992). *Produzione del testo. Tecniche di facilitazione e esercizi guida per la stesura di testi*. Trento: Erickson.
- Hayes, J. R., Flower L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In Gregg L. W. e Steinberg E. R. (eds.). *Cognitive Processes in Writing*, 3-30. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marzocchi, G. M. Molin, A., Poli, S (2000). *Attenzione e metacognizione. Come migliorare la concentrazione della classe*. Trento: Erickson.
- Mazzoni, G. (2011). *I processi cognitivi nell'apprendimento scolastico*. Roma: Carocci.
- Piscitelli, M. (2006). *Come la penso*. Roma: Carocci.
- Re, A. M., Cazzaniga, S., Pedron, M., Cornoldi, C. (2009). *Io scrivo: valutazione e potenziamento delle abilità di espressione scritta*. Milano: Giunti.
- Sobrero, A.A. (1999). Un'indagine nelle quinte elementari: i punti deboli della lettura e scrittura. *Italiano e Oltre*, 14, 6-11.

