

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

di Anna Maria Baroni e Franca Pallotti

### 1 . Premessa

La scelta di affrontare nella scuola media un lavoro sul testo argomentativo è stata motivata da considerazioni sull'importanza delle capacità argomentative nella formazione intellettuale e nella vita sociale, considerazioni che sono state esposte, nel presente volume, da Adriano Colombo e con le quali concordiamo.

Né, d'altra parte, si tratta di una scelta arbitraria, trova anzi piena legittimità nei programmi del 1979 i quali, presentando le abilità linguistiche da sviluppare, fanno riferimento alle molteplici funzioni del linguaggio, elencate in una lista aperta *che* comprende le funzioni di «informare, persuadere, raccontare, interrogare, impostare ragionamenti e argomentarli, partecipare a discussioni, esprimere stati emotivi...».

E quindi lecito arguire che un curriculum triennale di educazione linguistica nella scuola media vada programmato per tipi testuali che realizzino le funzioni sopra citate in modo che gli alunni vengano via via portati a riconoscere e produrre testi diversificati: narrativi, descrittivi, espositivi, regolativi, commentativi, argomentativi.

L'osservazione è meno ovvia di quanto possa apparire, dal momento che la pratica didattica ci porta in modo prevalente ad esaminare e produrre testi narrativi e descrittivi, anche perché in questo campo i docenti hanno esperienze consolidate e trovano proposte di vario tipo, più o meno strutturate, su diversi libri in commercio.

Un lavoro sul testo argomentativo presenta un notevole grado di difficoltà sia per gli studenti, ai quali devono essere forniti opportuni prerequisiti, sia per gli insegnanti per quanto riguarda la scelta dei testi e gli schemi di analisi. Va pertanto programmato accuratamente e inserito in un curriculum triennale in cui siano previste una serie di attività propedeutiche e parallele, al fine di sviluppare abilità indispensabili e di consentire un uso reale delle abilità raggiunte. Tra queste abilità sono fondamentali la discussione regolata (su comportamenti, su opinioni) e la lettura del giornale.

La discussione regolata, praticata fin dall'inizio del primo anno, è un'occasione in cui i ragazzi esercitano forme di argomentazione prima ancora che questa diventi oggetto di attenzione sistematica; questa pratica dovrebbe sviluppare alcune abilità importanti:

- avere il coraggio di parlare e imparare ad ascoltare;
- capire il tema in discussione e saper stare in argomento;
- essere capaci di decentrarsi.

Attraverso la discussione si offrono agli alunni situazioni reali per stimolare la capacità di ascoltare e di parlare (prestare attenzione, ricordare, selezionare, esprimersi in modo adeguato, organizzare il proprio discorso) e al tempo stesso capacità legate alla scrittura (prendere appunti, stendere verbali e scalette).

La lettura del giornale è un altro filone di lavoro che attraversa verticalmente il triennio; essa può essere affrontata a due livelli successivi: il primo, più semplice e introduttivo, verifica come è fatto il giornale e ne analizza la struttura di macrotesto (terminologia, impostazione della prima pagina, classificazione e quantificazione dei contenuti, titolazione, ecc.); il secondo prende in esame la struttura e il contenuto degli articoli (di cronaca, commentativi, argomentativi, ecc.). È in questa fase che diventa indispensabile offrire agli alunni strumenti idonei a separare i fatti dalle opinioni e a sapersi destreggiare nell'attribuire a queste ultime il loro valore relativo; a questo punto il lavoro sul giornale si intreccia a quello specificamente dedicato all'argomentazione, al quale fornisce testi di riferimento e dal quale attinge strumenti di interpretazione.

Un'ultima osservazione può essere fatta sul ruolo dell'insegnante durante la discussione in genere e questo lavoro in particolare.

L'insegnante deve dare e incoraggiare libertà (di espressione, di pensiero) assumendo un atteggiamento non valutativo che favorisca l'espressione dei punti di vista degli alunni, ma deve anche tenere presente il raggiungimento degli obiettivi scoraggiando sia l'aggressività sia la passività conformistica. È opportuno che eviti di sovrapporre il proprio giudizio a quello degli alunni con cui sta interagendo e che sia pronto a sbloccare i momenti possibili di stanchezza e di unanimità, prospettando tesi diverse e argomenti contrastanti.

## 2. Obiettivi

Gli obiettivi che si possono raggiungere alla scuola media attraverso un'attività didattica sul testo argomentativo sono così sintetizzabili:

1. educazione all'etica della discussione:
  - far valere la propria tesi esclusivamente con ragioni;
  - accettare l'esistenza di altre tesi e prenderle in considerazione;
  - rendersi conto dell'esistenza di un'argomentazione cooperativa e di una competitiva<sup>1</sup>;
2. consapevolezza argomentativa:
  - riconoscere un testo argomentativo o un passaggio argomentativo in un testo;
  - (ricezione) saper identificare il problema, la tesi, le premesse, le principali mosse argomentative;
  - (produzione) saper esprimere e argomentare una propria tesi, saper prevedere tesi diverse dalla propria, possibili obiezioni, e tentare di confutarle;
3. educazione testuale: è proprio del testo argomentativo, in confronto ad altri tipi testuali, un massimo di complessità strutturale; l'analisi e la produzione di questo tipo di testi mira dunque a educare la capacità di concepire un testo come un'unità articolata, in fase sia ricettiva che produttiva.

## 3. Situazione di partenza

Il lavoro qui descritto è stato destinato a una terza classe di scuola media, proprio perché, richiedendo esso abilità complesse, si potessero dare almeno parzialmente per acquisiti tre tipi di capacità:

- 1) quella di saper dare chiarezza ai propri pensieri senza eccessivi ostacoli lessicali e orto-sintattici;
- 2) quella di saper organizzare tali pensieri in un ordine consapevole (cosa che si può acquistare solo con una discreta pratica di analisi, manipolazione, rielaborazione, scomposizione e ricostruzione di testi, dalla fiaba alla descrizione, al racconto, alla pagina scientifica, regolativa, commentativa, ecc.; e con l'abitudine già sperimentata di prendere appunti);
- 3) quella di saper decentrare il proprio punto di vista (il che non può derivare che da una precedente azione educativa).

Concretamente il lavoro è stato realizzato in una classe di 24 alunni, particolarmente eterogenei, per cui, essendo estremamente differenziati i punti di partenza, è stato indispensabile differenziare le aspettative e gli obiettivi per ciascuno. Per alcuni ragazzi in particolare si è previsto un itinerario di apprendimento semplificato, di questo tipo: 1) nell'analisi di una lettura, una volta raggiunta, con l'aiuto dell'insegnante, la comprensione letterale del testo, saper riconoscere la tesi fondamentale e gli argomenti a sostegno; 2) nella produzione, di fronte a un problema, saper esprimere un parere, giustificarlo con almeno un motivo, dimostrandosi capaci di dire perché non si è d'accordo con chi la pensa diversamente. Per l'insieme della classe, si è invece prevista un'analisi più articolata dei testi e una produzione più complessa (i criteri di valutazione saranno enunciati al paragrafo 6). Alcuni ragazzi sono stati in grado di compiere operazioni di analisi anche superiori a quanto schematizzato nel programma di lavoro.

## 4. Materiali usati e problemi connessi

Prima di iniziare il lavoro, è stato necessario poter disporre di materiali di lettura e programmare temi di discussione. Sono emersi seri problemi. Per quanto riguarda la lettura, sia per i contenuti, sia per il linguaggio, è evidente che si prestano a un'analisi argomentativa molti articoli di quotidiano. Tali articoli però richiedono la conoscenza del linguaggio giornalistico-politico e familiarità con una «enciclopedia» che generalmente è al di fuori delle esperienze culturali dell'età di cui parliamo. Il problema del linguaggio politico può essere superato con una lettura intensiva svolta con l'aiuto dell'insegnante, ma esiste poi un altro tipo di problema. Infatti, a parte le difficoltà generali, che si affrontano con la pratica regolare di lettura del quotidiano, bisogna sottolineare il fatto che ciascun articolo è comprensibile solo se si conosce l'argomento specifico. Per esempio, nei mesi da settembre a dicembre 1989, gli argomenti trattati con più continuità sono stati successivamente: le pretese di risarcimento di Gheddafi, la guerra di Bush ai narcotrafficanti, il mistero del DC9 di Ustica, le novità dell'Europa orientale, il dibattito sulla punibilità dei consumatori di droghe. Questi argomenti in comune tra loro non hanno nulla e, per comprenderli, occorre un lavoro quasi monografico e valido solo se proseguito con aggiornamenti continui.

Questo per dire che gli articoli di quotidiano sono utilizzabili solo occasionalmente, e richiedono che il lavoro sull'argomentazione si incroci con questo tipo di lettura, perseguito indipendentemente e in parallelo. Altri testi che contengono passi argomentativi sono a volte quelli letterari. Sono più facili, sia per la maggiore familiarità della scuola con questo tipo di testi, sia per la minore quantità di informazioni che presuppongono. Però sono scarsamente adatti allo scopo, perché hanno uno schema argomentativo meno riconoscibile: a volte sono isolabili brani o frasi molto brevi, molto ricchi di valutazioni implicite (per

esempio, è argomentativo il discorso lapidario di Tancredi Falconieri per giustificare la sua adesione a Garibaldi?<sup>2</sup>) Inoltre, proprio per il loro valore poetico e la loro originalità, sono meno rigorosi e si permettono la libertà di procedere per assiomi (per esempio Natalia Ginzburg, per sostenere che non bisogna incoraggiare i bambini al risparmio, dice: «Il denaro, al tempo della nostra infanzia, era meno orribile e sudicio di oggi: perché il denaro, più passa il tempo e più è sudicio»); cosa su cui potremmo anche concordare, ma che non si può proporre come ragionamento logico. Umberto Eco, per dire che non sono le armi giocattolo a produrre persone amanti della guerra, dice di immaginare Eichmann «prono, lo sguardo da ragioniere della morte, sul rompicapo meccanico»<sup>4</sup>, immagine coinvolgente, probabile, ma non proponibile come prova). Proprio i testi letterari più belli sono mal utilizzabili in un curriculum in cui si voglia educare alla costruzione di un testo argomentativo. Tuttavia qualcuno si presta ed è stato utilizzato.

Per quanto riguarda il versante della produzione e quindi la scelta dei problemi da discutere, è utile richiamare quanto esposto prima: lo scopo di questo lavoro non è quello di stimolare riflessioni, intuizioni, valorizzare l'espressione di idee, ma è principalmente quello di dare ordine ai pensieri in un discorso organizzato. Bisogna quindi, per sviluppare questa attitudine, che già in se stessa è estremamente complessa, eliminare le difficoltà accessorie e proporre questioni ben delimitate e chiare, che favoriscano la produzione di discorsi strutturabili in uno schema comprensibile, anche per rendere misurabile l'apprendimento.

Perciò sono necessarie domande non ambigue, non ad ampio spettro di risposte, tali che non diano adito a troppi «distinguo». Per esempio, non sembra opportuno proporre, in questo tipo di scuola, problemi che richiedono un approccio globale, come: «Sei favorevole alla caccia?». Un ragazzo ragionevole di 14 anni non può rispondere che in due modi:

- 1) «Sì, purché non alle specie protette, purché in un periodo limitato, purché in zone non abitate, ecc.»
- 2) «No, tranne in caso di necessità, tranne per i Pigmei africani, tranne...».

Un problema del genere dovrebbe essere posto in modo da rendere possibile una scelta non troppo condizionata. Per esempio potrebbe diventare: «Sei favorevole alla caccia come è regolamentata oggi in Emilia-Romagna?».

Se questa operazione di limitazione di campo non è stata attuata in modo sufficiente nella formulazione del problema, la prima indicazione da dare agli alunni sarà quella di operare questi chiarimenti all'inizio del proprio testo, per poter procedere a una esposizione più limpida del ragionamento.

Resta inteso che tener conto di tutte le possibili condizioni in base alle quali si aderisce o no a una certa posizione è parte fondamentale dell'argomentazione. Non lo è in questa prima fase propedeutica del lavoro, in cui è necessaria una certa semplificazione per avvicinarsi alla tecnica della costruzione del testo.

## 5. Fasi di lavoro

L'insieme di queste attività ha richiesto agli alunni una trentina di ore di lavoro a scuola, più una ventina di esercizio a casa.

### 5.1. Prima fase

Il primo approccio è avvenuto attraverso la discussione, praticata secondo i principi e le regole che sono stati accennati prima e articolata nel modo seguente: di fronte a un problema, notato che esistevano possibili risposte diverse, ognuna delle quali aveva delle proprie ragioni. Nella scelta di una posizione personale, bisognava tenere conto delle risposte e dei pareri altrui, dirsi d'accordo o contrari e, se non si era d'accordo, saper dire perché.

Per la scelta dei problemi da mettere in discussione, c'è stata molta incertezza fino a che non ha dato risultati insperati l'idea di chiedere la collaborazione dei ragazzi stessi, i quali hanno pensato e proposto questioni che avrebbero desiderato discutere e che sono state accettate, con le dovute correzioni (relative al «limitare il campo», di cui si diceva).

Le proposte dei ragazzi sono state abbastanza varie, da quelle concrete e vicine alla loro esperienza («È giusto lasciar copiare i compiti ai compagni?», «Sono utili le punizioni corporali, come scapaccioni e scappellotti, nell'educazione di un ragazzo?») a quelle su grandi temi morali e civili («È giusto che i grandi calciatori vengano pagati miliardi?», «Le donne dovrebbero fare il servizio militare?»).

La prassi seguita per organizzare la discussione è stata la seguente: veniva scritto alla lavagna il tema in discussione, sotto forma di domanda. Poi si divideva in due parti la lavagna, scrivendo da un lato la risposta «Sì, è giusto» («è utile», ecc.); dall'altro lato la risposta «No, non è giusto» («non è utile», ecc.). Ogni ragazzo si pronunciava per una delle due scelte, portando un motivo per sostenerla. Tale motivo veniva trascritto. Si è visto immediatamente che, se si voleva tener conto di quanto via via si diceva, nascevano mosse argomentative che non erano solo argomenti pro e contro, ma erano concessioni a quanto sostenuto nella tesi avversaria, a volte anticipazioni, confutazioni dell'intera tesi, di un argomento o di parte di un argomento. Anche queste «mosse» venivano elencate alla lavagna, dalla parte della tesi a cui dovevano servire. Dalla lavagna lo schema veniva poi trascritto sui quaderni, per rimanere nella memoria. (Si veda un

esempio nell'*Appendice 1*).

Dopo tre esperienze di discussione guidata così, si è passati a una quarta discussione, ugualmente guidata, ma non schematizzata alla lavagna. Si è chiesto che i ragazzi prendessero appunti su ciò che ciascuno diceva, per poi rielaborare l'insieme schematizzandolo a casa. In questo caso si era aggiunta una difficoltà imprevista, perché non era stato possibile ridurre a due le tesi. Il problema era quello relativo al servizio militare femminile e le opinioni si sono divise in tre direzioni: 1) Sì, le donne dovrebbero fare il servizio militare; 2) No, non devono farlo; 3) Il servizio militare andrebbe abolito anche per gli uomini. A parte la tripartizione, lo schema era comunque assimilabile ai precedenti e i risultati sono stati positivi.

A questo punto del lavoro i ragazzi hanno dimostrato di avere fatto propri alcuni atteggiamenti funzionali al proseguimento dell'attività: l'abitudine alla ricerca degli argomenti adatti a convincere, la rinuncia a prevalere con altri mezzi, lo sforzo di mettersi dal punto di vista altrui, la consapevolezza di dover distinguere tra le informazioni oggettive e le tesi opinabili. Inoltre in questa fase i ragazzi hanno acquistato una certa familiarità con una terminologia elementare dell'analisi argomentativa, imparando a chiamare «tesi» le loro scelte, «argomenti» le prove o le opinioni a sostegno e dando un nome alle concessioni, confutazioni, anticipazioni, contro-tesi, ecc.

Si è verificato qualche momento di intoppo: il ragazzo, che vede molti aspetti di una questione, non sa più decidersi e c'è un rischio di paralisi. Si può supporre che si tratti di una fase temporanea e comunque molto più fertile delle opinioni preconcepite o superficiali.

Vale la pena di osservare che in questa attività si mettono in moto e vengono valorizzate abilità diverse da quelle richieste solitamente nella pratica scolastica, per cui non sempre hanno risultati migliori gli alunni normalmente più brillanti.

## 5.2. Seconda fase

Dopo questo allenamento all'ascoltare e all'organizzare il pensiero nel discorso orale, si è passati al testo scritto, attraverso l'analisi di letture e la produzione. Il lavoro di lettura del quotidiano, condotto sistematicamente per buona parte dell'anno, ha offerto argomenti e materiali utili per lo studio del testo argomentativo. In particolare, un argomento ricorrente per un certo periodo sulla stampa e sufficientemente comprensibile per i ragazzi stato il dibattito sulla punibilità dei consumatori di droga.

Si sono così messi a confronto due testi, uno di L. Rendi, da *La rocca* (1 novembre 1989, p. 33), favorevole alla legalizzazione della droga, e uno di S. Quinzio, da *Paesaggi italiani* (suppl. al n. 15 di *Leggere*, 1989), contrario.

Gli articoli si equivalevano per lunghezza e forza degli argomenti, che sostanzialmente erano reciproci nelle concessioni e nelle confutazioni.

Le maggiori difficoltà nell'analisi sono state relative alla comprensione letterale dei due testi dal punto di vista del lessico, della sintassi, del grado di «implicito» che contenevano. Una volta superati gli scogli della comprensione, i ragazzi hanno dovuto, attraverso un questionario-guida, individuare tesi, contro-tesi, argomenti, concessioni, confutazioni, e i risultati sono stati positivi, specialmente per quanto riguarda il più semplice dei due articoli, quello di L. Rendi.

A questo punto, utilizzando il materiale abbondantemente fornito dai due articolisti, i ragazzi dovevano scrivere un testo assumendo una delle due tesi come propria, sostenendola con gli argomenti che erano sembrati loro più convincenti, esprimendo qualche concessione alla contro-tesi, confutando qualche argomento della contro-tesi.

Gli alunni si sono schierati in parti uguali fra le due posizioni. Fornire due testi ha significato anche proporre dei modelli di scrittura che i ragazzi, in seguito, hanno tentato di imitare facendo uso di mosse argomentative non sperimentate prima come l'«esempio» (con un esempio si apre l'articolo di S. Quinzio).

## 5.3. Terza fase

A questo punto bisognava mettere alla prova le capacità acquisite nel riconoscere le mosse argomentative di un testo e nel formulare una propria argomentazione. Questo lavoro di verifica e insieme di consolidamento è stato attuato per un'ora alla settimana per circa tre mesi. A settimane alterne i ragazzi sono stati invitati ad analizzare testi argomentativi e ad affrontare la produzione di testi propri.

Per le letture, al fine di superare il più possibile le difficoltà di comprensione, si sono scelti discorsi abbastanza piani e semplici tratti da testi letterari, volutamente facili, perché riproducono discorsi rivolti a un uditorio presente nella narrazione e hanno carattere di discorsi giudiziari, di orazioni politiche, di discussioni fra amici.

Per esempio da Orwell, *La fattoria degli animali*<sup>5</sup>, si è proposto il discorso del Vecchio Maggiore, una vera orazione politica in cui il leader incita gli animali alla rivoluzione, dicendo perché è necessaria. Da Harper Lee, *Il buio oltre la siepe* si è presa in esame l'arringa dell'avvocato che dimostra perché l'imputato è innocente<sup>6</sup>. Altri testi sono stati reperiti in G. Durrel, *L'uccello beffardo*<sup>7</sup>, utilizzando il discorso di un vecchio indigeno che sostiene che in un'isola ancora allo stato di natura una pista di atterraggio porterebbe solo guasti.

Intanto è continuato anche il lavoro di produzione, sempre su problemi proposti dai ragazzi, come questi:

- «Come voteresti nel referendum del 28 gennaio 1990 se avessi 18 anni?» (I ragazzi hanno via via imparato a sganciare il testo dai moduli canonici del «tema scolastico», anche attraverso svolgimenti per punti. Si veda un esempio nell'*Appendice 2*).

- «Senza diminuire il numero delle ore di scuola, né la quantità complessiva di compiti a casa, saresti favorevole all'introduzione della settimana scolastica di cinque giorni, con il sabato libero?» (Meno della metà degli alunni ha risposto di sì. Gli argomenti trovati sono stati abbastanza numerosi. Cfr. *Appendice 3*). «I genitori dovrebbero dare una paghetta regolare ai ragazzi per i loro piccoli capricci?» (I ragazzi si sono schierati in misura uguale per il sì e per il no. Cfr. *Appendice 3*).

Dopo la correzione dei testi, può essere opportuno che i più riusciti vengano ascoltati e valutati dai compagni, sia per fornire dei modelli, sia per favorire un gioco che metta in competizione gli argomenti misurando la loro forza di convinzione.

## 6. Verifica delle abilità acquisite e osservazioni

Come valutare se gli obiettivi prefissi sono stati raggiunti? Per quanto riguarda la produzione, i criteri di valutazione sono: a) che il testo contenga una tesi, almeno due argomenti a sostegno di essa, l'anticipazione della possibile contro-tesi, almeno una confutazione e una concessione; b) che l'alunno segnali in matita, di lato, sul proprio testo, gli elementi richiesti nella consegna. Di fatto, la maggior parte dei lavori è discretamente riuscita e un numero sempre maggiore di alunni ha cominciato a strutturare il proprio testo preconstituendosi una scaletta. Ai ragazzi più in difficoltà ci si è limitati a richiedere il raggiungimento degli obiettivi minimi sopra esposti. Ma esiste una posizione intermedia, di alunni che hanno acquisito un atteggiamento corretto di argomentazione ma non una sufficiente padronanza testuale, nel senso che riconoscono le possibili risposte al problema in discussione, le sanno enumerare, ma non sono in grado di subordinarle le une alle altre e di utilizzarle per uno scopo (per esempio, a propositivo del sabato libero, c'è chi si esprime così: «Ci sono questi motivi a favore, ci sono questi motivi contro, però ci sono anche questi altri motivi a favore»).

Questa posizione può essere una tappa intermedia nell'acquisizione delle abilità richieste.

Per quanto riguarda la valutazione della competenza nella lettura, il controllo è avvenuto chiedendo ai ragazzi di segnare lato della pagina la posizione delle mosse argomentative riconoscibili (con un questionario guida del tipo: «Sottolinea la frase che esprime la tesi prevalente nel discorso»; «Riconosci qualche concessione fatta all'avversario?», ecc.).

Le letture proposte hanno fatto emergere difficoltà e hanno lasciato aperti problemi. Si è capito che il testo reale, sia giornalistico sia letterario, contiene una ricchezza di mosse argomentative non riducibili a uno schema prevedibile. Perciò, al di là della consegna limitata che era stata data, si è sottolineato, di volta in volta, qualche altro elemento, con questionari o con un'analisi per sequenze.

### NOTE

1 Per questa distinzione rimandiamo all'ultima parte del contributo di Colombo in questo volume.

2 «Si preparano grandi cose, zione, ed io non voglio restare a casa. Dove del resto mi acchiapperebbero subito, se vi restassi». «Se non ci siamo anche noi quelli ti combinano la repubblica. Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi. Mi sono spiegato?» (G. Tornasi di Lampedusa, // *Gattopardo*, Milano, Feltrinelli, 1974, p. 33).

3 N. Ginzburg, *Le piccole virtù*, Torino, Einaudi, 1962, p. 121 ss.

4 U. Eco, «Lettera a mio figlio», in *Diario minimo*, Milano, Mondadori 1976, p. 118.

5 G. Orwell, *La fattoria degli animali*, Milano, Mondadori, 1982, pp. 41-45.

6 H. Lee, *Il buio oltre la siepe*, Torino, Feltrinelli-Loescher, 1984, pp. 256 ss.

7 G. Durrell, *L'uccello beffardo*, Milano, Vallardi-Mondadori, 1987, pp. 51-52.

8 Referendum regionale dell'Emilia-Romagna sulla regolamentazioni della caccia.

## Appendice I

Esempi degli schemi prodotti alla lavagna nelle prime due discussioni:

È GIUSTO LASCIAR COPIARE I COMPITI AI COMPAGNI?

Tesi 1: è giusto	Tesi 2: non è giusto
<p><i>Argomento 1:</i> «se uno non è capace di cavarsela, in copiato»</p> <p><i>Argomento 2:</i> «bisogna avere comprensione per i comp</p> <p><i>Argomento 3:</i> «a tutti può capitare di averne bisogno»</p> <p><i>Argomento 4:</i> « l'eventuale danno ricade su chi copia, copiare»</p>	<p><i>Argomento 1:</i> «non è giusto che abbiano lo stesso rischio di cui una ha lavorato e l'altra no»</p> <p><i>Argomento 2:</i> «copiare è dannoso per chi copia, perché non impara»</p> <p><i>Concessione all'arg. 2 tesi 2:</i> «anche se è vero che copiare è dannoso p</p>

È GIUSTO CHE I GRANDI CALCIATORI VENGA PAGATI MILIARDI?

Tesi 1: è giusto	Tesi 2: non è giusto
<p><i>Argomento 1:</i> «i calciatori fanno molti sacrifici, dedica</p> <p><i>Argomento 2:</i> «non si tratta di soldi pubblici, chi li s trova conveniente»</p> <p><i>Argomento 3:</i> «è una carriera molto selettiva e breve»</p> <p><i>Argomento 4:</i> «è un'attività che procura interesse e div</p> <p><i>Confutazione dell'arg. 2 tesi 2:</i> «non tutto può essere fatto a livello amat tati ci vuole professionismo»</p>	<p><i>Argomento 1:</i> «è uno spreco spendere tanto per chi non fa niente di utile, ma dà solo spettacolo»</p> <p><i>Argomento 2:</i> «lo sport deve rimanere un piacere, non diventare una professione»</p> <p><i>Confutazione dell'arg. 1 tesi 1:</i> «sono sacri voluti»</p>

### Appendice 3

Si riportano esempi di argomentazioni con tesi contrapposte.

Si può osservare che le mosse argomentative usate dai ragazzi sono reciproche: quelle che per uno sono argomenti a sostegno di una tesi, per l'altro (di parere opposto) sono concessioni o argomenti confutati. Gli alunni hanno quindi saputo, nella valutazione del problema, decentrarsi abbastanza da tenere conto dei possibili punti di vista altrui.

*Consegna:* Senza diminuire il numero delle ore di scuola, né la quantità complessiva di compiti a casa, saresti favorevole all'introduzione della settimana scolastica di cinque giorni, con il sabato libero?

*Io sarei pienamente favorevole* all'introduzione di una settimana scolastica composta da soli cinque giorni, per vari motivi:

- 1) prima di tutto *il fine settimana sarebbe più lungo* e quindi maggiormente ricco di attività, cosa che ora è limitata dal fatto di dover passare il week-end sui libri;
- 2) ci sarebbe appunto *più tempo per organizzarsi a fare i vari compiti*;
- 3) *ci si riposerebbe più a lungo*, riguardo alle ore di sonno. Ora abbiamo a disposizione solo un giorno su sette per svegliarci più tardi del solito, cosa che a noi ragazzi sarebbe utile e molto gradita;
- 4) infine *stare due pomeriggi alla settimana in più a scuola non è certo un dramma* e anzi, se si mangiasse lì ci si risparmierebbe un faticoso viaggio verso casa che noi alunni siamo costretti a fare con la fame insistente e con la stanchezza.

*E' vero che forse avremmo meno tempo per le attività sportive pomeridiane, ma queste potrebbero essere svolte ugualmente al pomeriggio con la scuola. Un altro piccolo problema potrebbe essere quello della cartella, che acquisterebbe un peso maggiore, ma le materie sarebbero certo distribuite in modo equo* e regolare in modo da rendere sopportabile il peso della cartella.

(Valeria)

tesi

arg.

arg.

arg.

arg.

conc – conf.

antip.

conf.

Io sarei d'accordo con l'introduzione della settimana scolastica di cinque giorni se le ore di scuola rimanessero le stesse. Ma, dato che le ore settimanali rimarrebbero trenta, *io penso che per noi studenti sia più comodo il programma che usiamo adesso*. Infatti, finendo la scuola un'ora dopo, *dovremmo mangiare molto tardi* e a me non piacerebbe molto. *E vero che avremmo il sabato mattina libero*, ma *avremmo anche meno tempo durante il pomeriggio* da dedicare ai compiti o a qualche sport. *Se qualcuno volesse praticare uno sport che gli impieghi anche solo due o tre ore alla settimana, diventerebbe un impegno praticamente impossibile*, dato che avremmo pochissimo tempo libero. Sarebbe molto faticoso studiare in questo modo, senza poter fare niente altro perché impediti dai compiti.

Con il metodo che usiamo adesso iniziamo la scuola alle otto e finiamo alle tredici: *cinque ore di scuola al giorno sono sufficienti*, perché bisogna anche considerare il tempo che impieghiamo a fare i compiti.

E poi c'è anche un'altra cosa da dire: rimanendo la stessa quantità di compiti da fare al giorno, credo che *quell'orario sarebbe molto pesante per noi*, perché dovremmo studiare fino a tardi, cosa che alcune volte faccio persino adesso.

Quindi spero che la settimana scolastica rimanga di sei giorni, perché altrimenti agli studenti, me compresa, passerebbe sicuramente la voglia di studiare.

(Barbara)

tesi

arg.

conc. – conf.

arg.

arg.

arg.