

Il testo argomentativo: presupposti pedagogici e modelli di analisi¹

Adriano Colombo

La parola «pedagogico», nel titolo di questa relazione, può suscitare in qualcuno un moto di leggero fastidio o un sorriso di compatimento. Condivido lo spirito di questi atteggiamenti: abbiamo tutti qualche esperienza frustrante in proposito. E tuttavia, resto convinto che qualsiasi esperienza, ricerca, progetto didattici non possano non essere accompagnati da una riflessione generale sui motivi e sugli scopi di ciò che si sta facendo o proponendo. Chiamo «pedagogica» questa riflessione, proprio per sottolineare il suo carattere non «scientifico» (nell'accezione «dura», sperimentale, del termine), ma piuttosto filosofico-politico. Non siamo sul terreno del dimostrabile, del rigorosamente verificabile, ma in quello delle opinioni, delle scelte etiche e sociali: nel campo dell'argomentazione appunto, nei termini di Perelman.

Non sono peraltro un filosofo, né un sociologo, né un pedagogista, se non nel senso in cui tutti, in qualche modo, dobbiamo esserlo. In questo senso vanno prese le riflessioni che seguono.

1. Argomentazione e vita sociale

Perché occuparsi dell'argomentazione a scuola? Una prima, ovvia, risposta è che la vita sociale odierna moltiplica le occasioni di discussione e decisione collettiva: dall'assemblea di condominio al consiglio di quartiere alle mille forme di associazione culturale, ricreativa, sindacale, politica, eccetera. L'ideale dell'educazione alla democrazia esige che si formi un cittadino capace di sostenere efficacemente i propri punti di vista, di capire e valutare quelli altrui. In ambiti più vasti, si vorrebbe formare un buon cittadino capace di capire criticamente i messaggi persuasivi dei media (sottolineo: prima capire) e anche di intervenire nella vita pubblica nelle forme della lettera ai giornali, della petizione, dell'appello. Si tratta dunque di sviluppare un'attrezzatura di concetti, procedure, abitudini mentali che rendano l'individuo autonomo nella ricezione e valutazione, e poi nella produzione in proprio, di argomentazioni.

C'è forse anche un senso più profondo in cui l'argomentazione è diventata un momento decisivo nella vita delle persone. La nostra società si fonda sempre meno sull'appartenenza: non si appartiene più per nascita a una chiesa, a una corrente ideologica, a una subcultura, che decidono i nostri orientamenti ideali. È sempre meno possibile pensare: «Dato che sono

¹ In Adriano Colombo (a cura di), *I pro e i contro*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, 1992, pp. 59-84.

cattolico, o comunista, o operaio, o carabiniere... non posso che pensarla così, sulla tale questione». Ciascuno di noi vive simultaneamente molte di queste condizioni, ed è sempre più difficile che una abbia la forza totalizzante di porsi come risolutiva su tutti i piani. E questo vale non solo per le opinioni, ma anche per gli interessi: ciascuno è portatore di interessi diversi e anche conflittuali: come lavoratore di una certa industria e come utente dell'aria e dell'acqua, come automobilista e come pedone, come insegnante e come genitore².

Ogni questione che ci tocca direttamente o indirettamente fa dunque appello alla nostra scelta individuale e ci carica della responsabilità di decidere, ciascuno per sé, che cosa pensare, che cosa volere, con chi stare. Una decisione che non sia più frutto automatico dell'appartenenza, o delegata ad altri, deve essere fondata sull'ascolto attento delle ragioni che ci vengono proposte e sulla capacità di elaborarle nel foro della coscienza, di giustificarci con noi stessi. Ecco dunque che la capacità di ragionare, cioè di elaborare percorsi argomentativi sensati, diventa decisiva anche per l'equilibrio interiore della persona.

2. Il testo argomentativo nell'educazione etica

C'è una dimensione etica che è intrinseca agli stessi procedimenti dell'argomentare. È interessante vedere come Habermas cerchi di fondare su una specie di modello trascendentale dell'argomentazione sia la nozione di razionalità, sia le basi dell'etica. Nella *Teoria dell'agire comunicativo* il filosofo propone di «attribuire la razionalità di un'espressione alla criticabilità e alla capacità di fondazione. Un'espressione soddisfa i presupposti della razionalità se e in quanto incarna un sapere fallibile...»³. Questo concetto di criticabilità e fallibilità ha certo una portata generale, ma dal punto di vista dell'uomo comune (e quindi dello studente) mi sembra importante porre una distinzione tra i *saperi* e le *opinioni*. L'uomo comune non è in grado di contestare seriamente le acquisizioni delle scienze: la criticabilità è un gioco chiuso tra gli specialisti, allo studente si può al massimo far ripercorrere il cammino della loro ricerca *come se* i risultati fossero ancora da acquisire. Il campo delle opinioni (il «campo dell'argomentazione» secondo Perelman) è diverso, è per sua natura indefinitamente aperto alla controversia: su questo terreno ognuno ha il diritto di assumere le proprie posizioni, e ciascuno ne è individualmente responsabile, nel senso che è tenuto a fornire le ragioni delle proprie scelte.

La scuola per sua natura dedica gran parte del proprio impegno alla trasmissione dei saperi. Credo importante che i ragazzi abbiano occasione di sperimentare nella scuola anche il campo delle opinioni, per sviluppare un atteggiamento immune dal dogmatismo e per avere l'esperienza della responsabilità personale delle proprie affermazioni.

Escludere il dogmatismo, il principio d'autorità, significa anche escludere la violenza. Scrive lo stesso Habermas in *Etica del discorso*: «Coloro che partecipano all'argomentazione non possono fare a meno di presupporre che la struttura della loro comunicazione escluda, per via di caratteristiche da descrivere formalmente, qualsiasi coazione che, oltre a quella costituita dall'argomento migliore, influisca dall'esterno sul processo d'intesa o ne derivi, e quindi neutralizzi ogni movente che non sia quello della ricerca cooperativa della verità»⁴.

Qui Habermas presenta un modello ideale, più normativo che descrittivo, di argomentazione cooperativa, in cui ciascuno dei partecipanti si impegna con totale disponibilità in una ricerca comune, senza una tesi preconstituita da far prevalere. Tutti

² Queste riflessioni devono molto al saggio di P. Flores d'Arcais, «Il disincanto tradito», apparso sul n. 2/1986 di *Micromega*, pp. 81-144 (cfr. in particolare le pp. 87-97)

³ J. Habermas, *Teoria dell'agire comunicativo*, Bologna, Il Mulino, 1986, vol. I, p. 63.

⁴ J. Habermas, *Etica del discorso*, Bari, Laterza, 1985, p. 99.

possiamo aver avuto esperienza di situazioni di questo tipo, ma tutti sappiamo anche che sono più frequenti altre situazioni argomentative: quelle in cui domina la competizione, il desiderio di prevalere sugli altri, o in cui si avanza una tesi non come ipotesi da verificare, ma come obiettivo a cui si vuol condurre l'uditorio; «l'argomento migliore» può in questi casi affidarsi anche a suggestioni emotive. Ma anche in queste situazioni resta vero che, fin tanto che si argomenta, la coazione è esclusa: lo sforzo di persuadere presuppone intrinsecamente la libertà dell'altro di aderire o non aderire. Chi impedisce all'avversario di parlare, o anche chi non vuole o non sa ascoltarlo, si è già posto fuori del terreno dell'argomentazione, che è un confronto di ragioni.

Queste affermazioni rischiano di apparire generiche, banali, inefficaci, come ogni dichiarazione di principi morali. Ma forse chi ha esperienza di contatto quotidiano coi ragazzi (e non solo con loro, del resto) converrà che questi principi implicano una serie di atteggiamenti e comportamenti che non sono affatto scontati nella pratica quotidiana, e forse nemmeno nelle idee correnti. La riflessione e la pratica dei testi argomentativi potrebbe dunque portare un contributo in una direzione educativa essenziale.

3. L'argomentazione nell'educazione intellettuale

Che la scuola debba educare il pensiero nessuno lo contesta. Ma quando si parla di questo aspetto dell'educazione, si tende a identificarlo con la logica nelle sue espressioni più rigorose e formalizzate: la logica deduttiva della geometria razionale (da sempre modello ideale del pensare rigoroso), o la logica ipotetico-deduttiva delle scienze sperimentali. Queste cose sono senza dubbio importanti nella formazione intellettuale, e tuttavia credo che basti riflettere un attimo per constatare che nella vita pratica nemmeno la persona più razionale segue procedimenti del genere per prendere le sue decisioni, per scegliere i suoi orientamenti ideali, per prender partito.

I procedimenti della logica (nel senso stretto della parola) non sono procedimenti di scoperta e di scelta; possono essere usati al più per controllare la validità di un'asserzione, nell'ambito di un sistema chiuso che abbia definito con precisione le sue premesse. Nell'educazione servono per far ripercorrere razionalmente al discente la sistematica di una disciplina, ma vertono sempre su ciò che è già stato pensato, che è acquisito e non è suscettibile di discussione se non ai livelli più avanzati e astratti della ricerca: chi si metterebbe a discutere in classe un teorema di geometria?

Una visione più comprensiva di ciò che intendiamo per «ragionare» deve tener conto anche di tutto ciò che esce dai limiti di una «logica da laboratorio». Trovo adeguata al proposito una definizione che traggio da G. Bertin⁵: «L'educazione intellettuale sarà, nella sua forma più semplice (come vuole il Dewey della *Logica* e di *Come pensiamo*), educazione a impostare con chiarezza, in una situazione non controllata e che presenta difficoltà, la questione d'indagine, a proporre le ipotesi per una sua possibile soluzione, a verificare, con gli strumenti e i metodi opportuni, l'ipotesi stessa o a giustificare, con argomentazioni teoretiche, la sua attendibilità».

La definizione è forse modellata su un'idea dei procedimenti della ricerca scientifica, ma si presta anche a descrivere la situazione del pensare argomentativo, dove in genere non si dà, almeno nell'immediato, una possibilità di verifica sperimentale (che chiuderebbe subito la discussione), ma ogni ipotesi («tesi» nel linguaggio dell'argomentazione) deve essere giustificata con ragioni.

⁵ G. Bertin, *Educazione alla ragione*, Roma, Armando, 1975, p. 170.

All'inizio c'è «una situazione non controllata e che presenta difficoltà»: un problema teorico o pratico, una controversia. È bene ricordare, ai fini didattici, che non si argomenta genericamente su un tema, ma su un problema, una questione, una domanda. Il pensare argomentativo consiste in uno sforzo per chiarire i termini della questione, trovare i motivi per scegliere o anche giustificare a se stessi una scelta compiuta (argomentazione per sé); in un secondo momento, in uno sforzo per trovare le ragioni più efficaci per persuadere altri della propria scelta (argomentazione per altri, che è il classico terreno della retorica).

La situazione è «non controllata» anche in questo senso: a differenza che nei procedimenti logici, le premesse su cui fondarsi e i procedimenti mentali o oratori da applicare non sono dati, ma vanno scoperti di volta in volta; non solo: sia le premesse, sia i passaggi del ragionamento restano spesso impliciti. «Infatti non bisogna né trarre il ragionamento da lontano, né svilupparlo totalmente: il primo modo risulta poco chiaro per la sua lunghezza, il secondo prolisso per dire cose ovvie», spiegava Aristotele⁶; e l'analisi di argomentazioni prodotte oggi conferma pienamente il suo assunto, con la disperante complicazione dei passaggi che si richiedono quando si tenta di esplicitare fino in fondo come funziona un dato argomento che in superficie è semplice e ovvio.

Questo non significa che l'argomentazione sia un gioco senza regole, che in essa tutto sia consentito e i principi della logica siano sovvertiti: sono piuttosto arricchiti e resi più fluidi, sono applicati al di fuori delle situazioni rigorosamente definite e controllate della dimostrazione. Vigge, per esempio, il principio di non-contraddizione, che Perelman⁷ ha riformulato come «incompatibilità» per evidenziare che si applica con criteri non così formali come in logica: scoprire incompatibilità nelle posizioni dell'avversario, o anche nei suoi comportamenti, è uno dei mezzi argomentativi più efficaci e praticati. Un altro principio generale che informa tanta parte delle argomentazioni correnti è l'assunto di una certa omogeneità del reale e delle sue leggi, che consente di argomentare per mezzo dell'esempio e dell'analogia (inducendo più o meno esplicitamente una legge da un caso). Ancora, in tutte le argomentazioni di carattere deliberativo, in cui si tratta di scegliere una certa linea di condotta, gli argomenti si basano prevalentemente sull'indicazione delle conseguenze che si ritiene debbano seguire a certi atti, il che implica l'assunzione del principio di causalità.

Ovviamente, ciascuno di questi argomenti può essere controvertito: si può sostenere che l'incompatibilità è solo apparente; che l'esempio addotto non è pertinente, perché si riferisce a una situazione diversa; che le conseguenze prevedibili non sono quelle prospettate, ecc. È proprio in queste controversie, e nella loro analisi, che si esercita quella finezza di pensiero, quello sforzo verso una chiarezza sempre maggiore, in cui può consistere l'apporto dell'argomentazione all'educazione intellettuale.

Non pretendo di affrontare qui tutta la questione della classificazione degli argomenti: mi limiterò a commentare pochi esempi, traendoli dagli argomenti correnti nel dibattito sulla legislazione sulle droghe, per mostrare la complessità dei processi mentali implicati e introdurre alcune categorie della tipologia degli argomenti di Perelman, che, per quanto approssimativa (o forse proprio per questo), sembra restare la più applicabile.

Argomenti a favore della punibilità dei tossicodipendenti

«Se si è d'accordo che il consumo di droghe è illecito, non ha senso che un illecito resti non punibile». Questo argomento si riconduce a una incompatibilità: «illecito» e «non punibile» sono dichiarati incompatibili.

«Se si è d'accordo nel punire il traffico di stupefacenti, non è giusto punire chi vende e non chi compra». Argomento di reciprocità, che rientra tra quelli classificati da Perelman

⁶ Aristotele, *Retorica*, II, 22. Cito dalla traduzione di A. Plebe (Aristotele, *Opere*, 10, Bari, Laterza, 1988, p. 115).

⁷ C. Perelman, L. Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione*, Torino, Einaudi, 1966, pp. 205 ss.

come «quasi-logici»: «Gli argomenti di reciprocità mirano ad applicare lo stesso trattamento a due situazioni che si fanno riscontro»⁸.

Argomenti contro la punibilità

«Il proibizionismo degli alcolici praticato negli USA negli anni Venti si è rivelato dannoso: non ha fatto diminuire il consumo di alcol, e ha favorito la criminalità organizzata». Argomento di esempio, che da un caso ricava una legge generale (ogni proibizionismo è controproducente); implica anche la causalità, in quanto si basa sulle conseguenze di una certa legislazione.

Argomenti a favore della legalizzazione delle droghe

«La legalizzazione toglierebbe un grosso mercato alla criminalità organizzata, riducendone drasticamente i profitti e il potere di corruzione sociale». Tipico argomento delle conseguenze (o «argomento pragmatico» nella terminologia di Perelman).

Argomenti contro la legalizzazione

«La legalizzazione favorirebbe un aumento incontrollabile del consumo di droghe». Altro argomento delle conseguenze.

«Chi vuole la legalizzazione fa appello alla libertà: ma il diritto a drogarsi non può far parte di quelli garantiti dallo Stato». È un tipico argomento *ad personam*, che mira in primo luogo a screditare l'avversario (e in questo caso diventa efficace il ricorso ad artifici di *elocutio*, come la formula ironica «libera droga in libero Stato»); si basa sul procedimento che Perelman chiama «dissociazione», cioè lo scioglimento di un concetto in una coppia antitetica, in cui uno dei termini è positivo, l'altro negativo: se l'avversario fa appello a un valore generalmente riconosciuto, la libertà, si risponde dissociando il valore nella coppia libertà/licenza e attribuendo al discorso dell'avversario il termine negativo della coppia.

Ciascuno di questi argomenti può essere (ed è di fatto nel dibattito in corso) confutato in vari modi. Ma più che soffermarmi su questi aspetti, vorrei sfruttare ancora l'esempio per mostrare come gli sforzi argomentativi si esercitino non solo sugli argomenti in sé, ma anche sulla definizione delle tesi e delle premesse.

Quanto alle tesi, è evidente che nella discussione si intrecciano almeno tre questioni distinte, ciascuna delle quali dà luogo a opzioni contrapposte: la legalizzazione, la punibilità (può esistere non punibilità anche senza legalizzazione), e ancora la questione se la punibilità debba estendersi fino al carcere o limitarsi ad altre sanzioni. Da un lato è impossibile discutere una delle questioni senza coinvolgere le altre, dall'altro sarebbe indispensabile definire di volta in volta con precisione quale è il punto in discussione. È anche questo un problema di chiarezza e rigore intellettuale, che nell'esperienza didattica si è rivelato centrale.

Quanto alle premesse, i primi due esempi riportati mostrano come l'accordo sulle premesse sia il punto di partenza di ogni argomentazione, di cui delimita l'uditorio (questi argomenti non valgono per chi non accetti l'illiceità delle droghe). Dunque la definizione delle premesse è un momento essenziale di chiarificazione di un'argomentazione, e può diventare a sua volta oggetto di controversia.

Ad esempio, l'ultimo argomento citato può essere controbattuto in questi termini: «Dire che la libertà non può essere libertà di drogarsi, significa assumere che tocca allo Stato proibire di nuocere a se stessi: ma questo (1) riconduce a una concezione di stato etico; inoltre (2) la nostra legislazione non punisce il tentato suicidio». Qui il contraddittore in

⁸ Ivi, p. 233.

primo luogo esplicita una premessa dell'avversario, poi la attacca con due argomenti: (1) vale come argomento di incompatibilità *ad personam*, in quanto sia rivolto a un avversario che si richiami a una tradizione ideologica diversa da quella dello stato etico; l'argomento (2) si basa sulla «regola di giustizia»⁹: ciò che vale in un caso deve valere anche in un caso analogo. Naturalmente il contraddittorio potrebbe ancora continuare, mettendo in questione un'altra premessa implicita nell'ultimo argomento riportato: è proprio vero che un tossicodipendente nuoce solo a sé stesso? Eccetera.

Delimitazione delle tesi e delle premesse, esplicitazione delle premesse implicite e loro messa in questione, valutazione dell'efficacia dei singoli argomenti in rapporto ai principi che chiamano in causa: ecco, in sintesi, alcuni dei momenti in cui l'argomentazione richiede e affina l'esercizio di operazioni di pensiero essenziali per una maturazione equilibrata della persona.

4. Una definizione di testo argomentativo

Chi intende impegnarsi a scuola in un lavoro di analisi e produzione di testi argomentativi dovrebbe prima preoccuparsi di padroneggiare questo tipo di testi, di possedere con sufficiente sicurezza schemi e procedure di riferimento. L'improvvisazione è disastrosa in ogni attività scolastica, ma particolarmente in questo campo, che è relativamente nuovo per le nostre abitudini e irto di difficoltà. È dunque necessario a questo punto presentare un modello di riferimento, per quanto approssimativo ed elastico; in quale misura esso sia da trasmettere esplicitamente agli studenti è una questione da affrontare caso per caso, e che sarà affrontata nelle comunicazioni che seguiranno; ma certo, in primo luogo, un modello è indispensabile all'insegnante.

Non credo alla validità di schemi di analisi buoni per tutti i testi: quando simili modelli vengono proposti, o sono troppo poveri e generici (come quando si parla di «unità, completezza, coerenza...»), o estendono indebitamente le prerogative di un singolo tipo testuale (spesso quello narrativo). Non bisognerebbe mai dimenticare che le strutture di coerenza cambiano profondamente da un tipo testuale all'altro. Se vogliamo quindi proporre un modello di analisi, è bene che chiariamo preliminarmente a quali testi lo riferiamo, di che cosa parliamo quando parliamo di testi argomentativi.

Non intendo con questo affrontare tutta la questione della tipologia dei testi, che è intricata; mi limito a cercar di stipulare l'uso di un termine che ha un ambito di applicazione variabile e spesso vago. In un recente seminario dei Giscel regionali, mi sono divertito a porre, a chiunque usasse l'espressione, la domanda: «Che cosa intendi precisamente per testo argomentativo?». Le risposte sono state di due tipi. La prima suona più o meno: «Intendo per testo argomentativo un testo che chiarisca le proprie connessioni logiche; un testo alquanto indipendente dal contesto di situazione, che affronti livelli elevati di astrazione». La seconda: «Un testo argomentativo è un testo che mira a persuadere di qualcosa il destinatario».

Le due risposte corrispondono a due usi presenti in generale nelle tipologie e teorie testuali. Il primo caratterizza come «argomentativo» ogni testo a elevato contenuto intellettuale, ogni testo che maneggi in prevalenza idee, le trattazioni scientifiche in primo luogo; il suo prototipo più autorevole si può rinvenire nel manuale di De Beaugrande e Dressler¹⁰, che presentano una tipologia dei testi tripartita in narrativi, descrittivi, argomentativi: è ovvio che qualunque testo che non tratti di esperienze situate nel tempo o nello spazio finisce nella terza categoria. Il secondo uso si riferisce invece agli scopi che

⁹ Ivi, p. 230.

¹⁰ Cfr. R.A. De Beaugrande, W.U. Dressler, *Introduzione alla linguistica testuale*, cit., pp. 239 ss.

governano un testo, rifacendosi alla retorica antica e nuova; l'accezione è molto più ristretta, in quanto «persuadere» non è lo stesso che «insegnare, spiegare, dimostrare...».

Ciò che ho detto sull'importanza pedagogica dell'argomentazione è sufficiente a spiegare perché al presente discorso è più utile (a non dire altro) una definizione del secondo tipo. Io chiamo dunque argomentativo un testo in cui l'emittente presenta una (o più) tesi su una materia che assume come controversa (o quanto meno controvertibile), presentando le proprie ragioni e ponendo il destinatario nella condizione di aderire o rifiutare.

La definizione è di tipo pragmatico, pone l'accento non tanto sui processi mentali che strutturano il discorso, quanto sul rapporto, sul «contratto» comunicativo che si stabilisce tra scrivente e lettore (per limitarci ora ai testi scritti). Chi scrive assume che la questione di cui tratta sia controversa: non importa che essa sia oggettivamente discussa, incerta, dubbia; l'importante è che egli non la considera acquisita, o almeno non sufficientemente acquisita dal destinatario. Questi, a sua volta, se vuole giocare il gioco testuale, deve in qualche modo pronunciarsi, trovarsi d'accordo o in disaccordo.

È evidente che una definizione di questo genere pone immediatamente una distinzione (non da tutti accettata) tra il testo argomentativo e un altro tipo che si può chiamare «espositivo»: il tipo di testi in cui vengono sì presentate idee, che sono anche motivate e poste in relazioni logiche o causali, ma non si assume che siano controverse. Idee che hanno a che fare coi saperi più che con le opinioni, quali si trovano comunemente nei trattati scientifici e nei libri di testo; credo che sia pedagogicamente importante abituare i ragazzi a distinguere ciò che è dato come acquisito, che si *insegna*, da ciò che si propone come opinione, che si *sostiene*. A una trattazione scientifica non è richiesto il loro assenso, a un'esortazione morale sì.

Assumere una definizione tipologica non significa pretendere che qualunque testo si lasci classificare senza sforzo in termini di «sì/no». La definizione delinea un tipo ideale a cui i testi concretamente dati possono corrispondere più o meno. Ci sono testi che rispecchiano solo alcuni dei requisiti dati (ad esempio, che sostengono una tesi ma non esplicitano le ragioni per farlo); altri che alternano i caratteri argomentativi ad altri espositivi o di altro genere. Un caso di confine, molto frequente, è quello dei testi che possiamo definire «commenti», in cui si presentano opinioni apertamente soggettive (interpretazioni di un fatto, o di un altro testo), ma senza porle come oggetto di una controversia, e spesso anche senza motivarle esplicitamente.

La definizione è comunque sufficientemente precisa per qualificare la categoria di testi su cui proponiamo di lavorare a scuola e su cui abbiamo messo a punto i nostri strumenti di analisi: si tratta degli articoli di giornale che discutono questioni politiche, sociali, di costume: gli editoriali, le note firmate da *opinion-makers*, o ancora molte lettere ai giornali.

5. Per l'analisi dei testi argomentativi

Prima di presentare il nostro modello di analisi è necessaria ancora una precisazione: altro è l'analisi dell'*argomentazione*, altro l'analisi del *testo argomentativo*.

Lo studio dell'argomentazione è uno studio di tipo filosofico, vicino alla logica o per qualcuno incluso in essa, che analizza i procedimenti usati per sostenere o confutare una tesi; considera dunque esclusivamente tesi e argomenti, che possono essere ricavati da discorsi effettivamente pronunciati o scritti, ma sono estratti e astratti dal contesto. Era di questo tipo la discussione che ho accennato sopra degli argomenti correnti nel dibattito sulla legislazione sulle droghe, in cui non a caso ho citato argomenti effettivamente usati, ma riformulati da me e isolati dai contesti in cui appaiono. Sono di questo tipo (citati letteralmente, ma estratti dai contesti) anche i materiali usati da Perelman e Olbrechts-Tyteca nel *Trattato*

dell'argomentazione, per non parlare di un logico come Toulmin, che costruisce tutta l'analisi di *Gli usi dell'argomentazione* su esempi appositamente fabbricati.

Queste non sono ancora analisi di testi argomentativi, per il semplice fatto che un testo argomentativo contiene di solito molto di più che tesi e argomenti: può contenere un'introduzione, una discussione che serve a delimitare l'oggetto del contendere, la presentazione di dati o narrazione di fatti che servono da premesse, divagazioni varie, una perorazione finale, e altro ancora che è impossibile classificare *a priori*; l'ordine in cui questi elementi si susseguono può essere indifferente dal punto di vista di un'enucleazione astratta di schemi argomentativi, ma è essenziale per cogliere la struttura del testo e la sua stessa efficacia persuasiva. La teoria antica delle *partes orationis*, delle quali solo due (*probatio* e *refutatio*) su cinque o sei sono strettamente argomentative, si avvicina di più alla realtà dei testi, per quanto sia riferita al solo modello dell'arringa giudiziaria. Del resto, un testo argomentativo può contenere anche qualcosa in meno di ciò che è previsto dalle teorie dell'argomentazione: spesso molti passaggi argomentativi sono lasciati impliciti, e la stessa tesi può non essere enunciata esplicitamente.

L'approccio pragmatico alla definizione dei testi argomentativi presentato sopra può offrire lo spunto a un tipo di analisi che cerchi di aderire alla loro strutturazione effettiva. Un testo argomentativo è un'azione comunicativa, che può essere scomposta in una successione di azioni variamente concorrenti a uno stesso scopo persuasivo. Dato che la materia è controversa, alla mente dell'autore (e del lettore) è sempre presente, accanto alla tesi, una contro-tesi, e la figura più o meno concreta o ideale di un contraddittore. La dialettica del testo si presenta per lo più come una sorta di scherma, in cui si cerca di prevedere e parare le mosse dell'avversario, di attaccarlo nei punti deboli, e così via. La metafora sportiva può essere fuorviante solo per un aspetto: l'argomentazione non ha regole codificate, per cui la definizione del terreno di gioco, delle regole, la stessa qualificazione dei partecipanti può continuamente diventare oggetto del contendere.

Proprio dalla metafora della scherma (oltre che da certe analisi dell'interazione verbale) traggio comunque il termine che vuole coprire l'insieme delle azioni comunicative che ci interessano, che chiamerò «*mosse argomentative*». Il termine non può essere definito in modo rigido e aprioristico, ma solo enumerando i più tipici oggetti a cui si riferisce, ricavati dall'analisi empirica dei testi (si tratta ovviamente di una lista aperta, e di una lista di possibilità: in ciascun testo si incontrano solo alcune delle mosse più tipiche).

Chiamo dunque «*mosse argomentative*» cose come:

- L'introduzione, o esordio, che può contenere, nei casi più tipici:
 - l'enunciazione della questione in discussione;
 - la delimitazione della questione, spesso nella forma di un gesto che vuole sgomberare il terreno da questioni marginali o falsi problemi, per arrivare alla sostanza;
 - la narrazione di antefatti;
 - la presentazione di sé da parte dell'autore (o «oratore») e quella del contraddittore, naturalmente accompagnata da quegli elementi di qualificazione che rendano il primo credibile e svalutino il secondo;naturalmente, ciascuna delle mosse qui raccolte sotto il titolo di esordio può avere uno sviluppo del tutto autonomo, e trovarsi anche in parti non iniziali del testo.
- La presentazione della tesi ed eventualmente della contro-tesi; la tesi a volte ricorre più volte nel corso del testo, ogni volta con variazioni e specificazioni.
- La presentazione di dati o premesse necessari all'argomentazione.
- La presentazione di argomenti; essa può essere articolata, come prevedeva la retorica antica, in una *propositio* della tesi specifica di un argomento e nella sua *probatio*.

- L'anticipazione di obiezioni possibili da parte di un contraddittore, o dei lettori, e la confutazione di queste obiezioni.
- La concessione, con cui si riconosce qualcosa di valido alle obiezioni avversarie, di solito per poi sminuirne l'importanza, o per delimitare meglio la propria tesi.
- La perorazione, che riprende la tesi e alcuni degli argomenti più importanti e li sintetizza in modo brillante ed efficace a conclusione del testo.

Questa classificazione (che, ripeto, non vuole essere esauriente) è il risultato del lungo e non sempre facile lavoro di analisi di decine di testi. Vediamo come la tipologia delle mosse può funzionare su almeno un esempio reale: l'articolo di S. Rodotà *La libertà non c'entra* apparso su *Panorama* del 6 settembre 1987, dedicato alla legislazione sulle droghe e apparso (è bene avvertire) prima della presentazione del disegno di legge attualmente in discussione (si veda l'*Appendice*). Nello schema che segue i numeri si riferiscono in ordine ai capoversi, le lettere a sottoparti dei capoversi facilmente individuabili.

1. *Esordio*: enuncia (a) il tema (la proposta di liberalizzazione di Pannella), (b) la tesi (non è nemmeno il caso di prenderla in considerazione) e (c) una *contro-tesi* parziale (per alcuni è quanto meno una provocazione utile).
2. *Argomento* contro la contro-tesi (non c'è bisogno di proposte urlate e aggressive).
3. *Argomenti* a favore della tesi: la proposta di liberalizzazione (a) serve a scansare la questione del *perché* della droga, (b) ha un fondo conservatore.
4. (a) *Argomento* per la tesi (la proposta ubbidisce a una logica emergenzialista); (b) *obiezione* dei contraddittori (colpirebbe le organizzazioni criminali) e (c) sua *confutazione* (la fine del proibizionismo negli USA non ha eliminato il gangsterismo).
5. (a) *Obiezione* (paragone coi danni del fumo e dell'alcol) e sua (b) *confutazione* (si sta cercando di delegittimare anche fumo e alcol).
6. (a) *Propositio* (annuncia un nuovo argomento); (b) *narrano* (si è rinunciato a serie politiche pubbliche sulle tossicodipendenze) e suo uso come (c) *argomento* che svaluta la contro-tesi (la proposta di Pannella è segno del fallimento di una certa impostazione).
7. (a) *Concessioni* alla contro-tesi (c'è bisogno di riprendere la discussione e di rendere meno punitiva la legislazione); (b) *obiezione* (la liberalizzazione come continuazione delle grandi battaglie civili; la sua confutazione è annunciata qualificandola segno di grande confusione).
8. *Confutazione* (l'affermazione di diritti è ben diversa da un semplice mezzo di lotta).

Spero che l'esempio basti a caratterizzare il tipo di analisi che propongo: è un'analisi *sequenziale*, perché rispetta la successione dei paragrafi nel testo e non lo smonta e rimonta secondo criteri di coerenza più profondi; è un'analisi *contestuale*, perché ciascun elemento individuato ha senso solo in rapporto al contesto (contesto verbale più o meno vicino: a quale punto si collega l'argomento X? e contesto di situazione evidentemente presupposto dall'autore); è infine un'analisi *flessibile*, perché non prevede né una lista chiusa di categorie, né una loro gerarchizzazione *a priori*.

Un'analisi flessibile è anche un'analisi che prevede alternative, che uno stesso elemento del testo possa essere caratterizzato variamente a seconda del punto di vista; e che ammette che non tutto ciò che è rilevante nel testo possa essere catturato dalle proprie categorie. Nel nostro esempio, un caso del genere è il tema della «inaccettabile modernità» che affiora tra il secondo e il terzo paragrafo, che pare sia importante per l'autore, che certo è usato a scopo

argomentativo, ma resta fuori dall'analisi (anche perché l'autore non si è spiegato molto in proposito). Un altro passaggio problematico è il sesto paragrafo, che nell'analisi proposta è ridotto a un argomento che svaluta ulteriormente la tesi avversa presentandola come il frutto di una situazione degradata, ma potrebbe anche essere considerato una pura digressione che introduce valutazioni estranee al tema principale discusso; probabilmente, è da considerare l'una e l'altra cosa insieme.

Un'analisi testuale come questa può essere accompagnata in un secondo tempo da un'analisi dell'argomentazione nel senso ristretto individuato sopra: una volta identificati i principali argomenti (e obiezioni e confutazioni), si può cercare di vedere come funzionano, a quali categorie di pensiero fanno appello.

Nel nostro testo, gli argomenti del terzo paragrafo potrebbero rientrare in una categoria di argomenti di «strumentalità»: una tesi avversa è svalutata in quanto qualificata come mezzo per raggiungere scopi non dichiarati e comunque svalutati («liberarsi della questione del *perché*», «non mutare nulla di questa organizzazione sociale»). L'argomento (4a) è un tipico argomento *ad personam* che denuncia una incompatibilità dell'avversario (qualificando «emergenzialista» la proposta dei «vecchi nemici della logica dell'emergenza»). L'obiezione (4b) è un argomento delle conseguenze, a cui la confutazione risponde utilizzando un argomento di esempio storico. Sia l'obiezione che la confutazione del quinto paragrafo, infine, sono basate sull'analogia.

Non bisogna trascurare, infine, che l'efficacia persuasiva di un testo non dipende solo da quella degli argomenti ricostruiti come abbiamo mostrato, ma è affidata in buona parte a effetti di *elocutio*, alla scelta dei termini e delle figure, che costantemente amplificano o svalutano le posizioni proprie o quelle degli avversari. Nel nostro testo, ci sono almeno due punti in cui l'artificio di *elocutio* è usato in modo particolarmente brillante e, forse non a caso, corrispondono proprio a due passaggi in cui l'ossatura argomentativa appare debole. Il primo passaggio è nel secondo paragrafo: «è necessario drogare la discussione con proposte sempre più urlate e aggressive?». Qui, una volta spogliato dell'interrogazione retorica, l'argomento si riduce ad affermare che di proposte urlate e aggressive non ci dovrebbe essere bisogno (e non è facile classificare tipologicamente un argomento che si riduce a qualificare la posizione avversata con termini svalutativi); ma c'è nella metafora «drogare la discussione» una finezza (il *fôro*¹¹ della metafora richiama il tema in discussione) che copre con grande efficacia la povertà dell'argomento. Il secondo passaggio è nel quinto paragrafo, là dove l'analogia con la non-proibizione di tabacco e alcol è confutata con le parole: «Mentre si cerca di delegittimare questi prodotti, dovremmo legittimarne altri assai più pericolosi?»; qui l'antitesi a figura etimologica «delegittimare... legittimare» copre un vero e proprio paralogismo, in quanto prima si parla di «delegittimazione» nel costume, nelle idee correnti (non certo di una proposta di proibizione) poi di «legittimazione» rispetto alla legge penale.

Riassumendo, un'analisi idealmente «completa» di un testo argomentativo potrebbe passare attraverso le seguenti fasi:

- individuazione della tesi;
- analisi sequenziale delle «mosse argomentative»;
- analisi tipologica degli argomenti;
- analisi degli effetti di elocuzione.

¹¹ Adotto qui la terminologia di Perelman e Olbrechts-Tyteca, *op. cit.*, pp.393, 421: gli autori chiamano *tema* di un'analogia (categoria sotto la quale sussumono la metafora) «i termini sui quali verte la conclusione», cioè l'oggetto a cui propriamente ci si riferisce, e *fôro* «i termini che servono ad appoggiare il ragionamento», cioè l'oggetto evocato per analogia.

Si tratta di un modello ideale, che propongo alla pratica dei colleghi per il proprio addestramento a trattare questo genere di testi, ma che ha poco a che fare con il lavoro in classe, che pone altri problemi. La successione dei concreti passi di un itinerario didattico sarà presentata in alcune delle comunicazioni seguenti, basate su esperienze effettivamente compiute.

6. Problemi educativi

Ritornando ora sul terreno pedagogico, mi soffermerò per concludere su alcune grandi questioni educative che si possono porre nello svolgimento di un percorso sull'argomentazione.

Una prima fondamentale questione concerne l'atteggiamento dell'insegnante nel momento in cui propone agli allievi la discussione o l'analisi critica di tesi contrapposte. Gli allievi potranno fare una genuina esperienza della situazione argomentativa solo se incontreranno un clima di incondizionata accettazione delle loro proposte, convinzioni, tentativi di argomentare¹². L'accettazione implica un atteggiamento non valutativo da parte dell'insegnante: la valutazione inibirebbe la loro disponibilità a partecipare all'argomentazione, indurrebbe atteggiamenti di ricerca conformistica dell'approvazione e ostacolerebbe un esame spregiudicato di tutte le possibili ragioni in campo.

Il ruolo dell'insegnante, in questa fase, consiste nel facilitare l'emergere di tutti i possibili punti di vista e la manifestazione il più possibile esplicita e articolata delle rispettive ragioni. Una tipica estrinsecazione di questo ruolo può consistere nell'«intervento a specchio» più volte raccomandato da Lucia Lumbelli¹³: si tratta di riprendere l'intervento dell'allievo, riformulandolo con altre parole che mirino a coglierne il possibile significato al di là di una verbalizzazione che è spesso approssimativa, incompleta o ambigua; per essere un aiuto e non una confisca della parola dell'allievo, l'intervento a specchio dovrà avere forma ipotetica («Se ho ben capito, hai inteso dire che...»), lasciandogli la possibilità di rettificare a sua volta l'interpretazione.

Questo implica che l'insegnante, in una prima fase, si astenga dal manifestare il proprio punto di vista, e assuma piuttosto il ruolo del sofista, disposto a sperimentare la sostenibilità di qualsiasi tesi, interessato più al gioco in sé dell'argomentazione che alla giustezza di questa o quella opinione. Può essere utile anche alle volte assumere un ruolo provocatorio di «avvocato del diavolo», che trova argomenti per le tesi più improbabili, allo scopo di spingere i ragazzi a chiarire e sostenere meglio le proprie. O anche si può proporre (o imporre) agli allievi il gioco di trovare ragioni a supporto di una tesi, indipendentemente dalla loro intima adesione a essa.

Sottesa a questi suggerimenti è l'idea che l'insegnante dovrebbe comunicare agli allievi il gusto per l'argomentazione come esercizio intellettuale; cosa che non sarà possibile, ovviamente, se lui (o lei) non ne è per primo partecipe; il «principio di autenticità» rogersiano¹⁴ richiede qui che l'insegnante abbia un genuino interesse per l'esplorazione disinteressata di tesi e ragioni opposte, indipendentemente dalla propria adesione. Naturalmente, lo stesso principio richiede anche che in una fase ulteriore lei (o lui) si senta libera di manifestare le proprie opinioni e ragioni: il momento sarà quello in cui gli allievi hanno già avuto modo di trovare ed esprimere le proprie, e soprattutto in cui si è stabilito con

¹² Per il concetto di «accettazione», di derivazione rogersiana, cfr. L. Lumbelli, *Comunicazione non autoritaria*, Milano, Angeli, 1972, pp. 27 ss.

¹³ Cfr. L. Lumbelli, «Lo studio dell'interazione verbale nella scuola tra psicopedagogia e linguistica», in AA.VV., *Insegnare la lingua materna*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, pp. 19-29.

¹⁴ Cfr. L. Lumbelli, *Comunicazione non autoritaria*, cit., pp. 107 ss.

la classe un clima tale che ai ragazzi sia immediatamente evidente (senza nemmeno bisogno di precisarlo) che le opinioni dell'insegnante sono opinioni come le altre, non hanno il crisma della verità che in altri momenti è proprio dell'insegnamento.

A questa linea di condotta si possono prevedere diverse obiezioni. La prima, la più tradizionale, concerne il pericolo che l'esercizio dell'argomentazione sia usato per influenzare i ragazzi, per una manipolazione più o meno «di parte». Il punto è centrale per qualsiasi progetto educativo, non solo per il presente, ed è aperto a una discussione infinita. Mi limito a osservare che se un'influenza etica e ideologica dell'insegnante è probabilmente inevitabile (e forse anche auspicabile), quella che si esercita nella pratica dell'argomentazione ha il vantaggio di essere esplicita, di dichiararsi sul terreno delle opinioni, di contenere un invito alla libertà. Prima ho auspicato che almeno per una lunga fase l'insegnante guidi la discussione e la ricerca senza mettere in campo le proprie convinzioni; è possibile questo, ci si può chiedere, è concepibile una simile neutralità, sia pure transitoria? A questo proposito mi permetterò di prendere esempio da me stesso; più sopra ho discusso vari argomenti e un intero articolo relativi alla legislazione sulle droghe; chiedo se la presentazione abbia risentito del mio punto di vista pienamente favorevole a una legalizzazione di tutte le droghe. Se sono riuscito a sospendere realmente l'espressione di questa appassionata convinzione, vuol dire che la sospensione è possibile sempre.

Una seconda possibile perplessità si colloca sullo stesso terreno, guardando però le cose da un punto di vista opposto. Non c'è dubbio che qualunque progetto educativo comprende, più o meno esplicitamente, la promozione di valori nel discente; l'educazione neutrale non può esistere. Oggi i valori che la maggior parte degli insegnanti tengono presenti sono probabilmente quelli della pace, della tolleranza, forse della solidarietà; ma non dimentichiamo che per altri, o in altri momenti storici, possono essere stati valori di competizione sul piano individuale e di nazionalismo (con tutto quello che comporta) su quello sociale. Il problema è: è lecito a scuola discutere di *tutto*? si può far correre il rischio del confronto argomentativo anche alle idee e ai valori che sono (o che dovrebbero essere) il fondamento stesso della convivenza civile e un fine istituzionale dell'educazione? Io credo di sì; se questi valori sono veramente radicati in noi e nella società, dobbiamo pensare che reggeranno a un esame spregiudicato, e anzi ne usciranno rafforzati nella coscienza dei ragazzi.

Un'altra versione di questa perplessità può assumere la forma di un dubbio sulla «maturità» di un certo gruppo di ragazzi ad affrontare questioni particolarmente scottanti; è facile rispondere che i ragazzi sono «maturi» per quelle questioni che sono in grado di porre di loro iniziativa (sotto l'influsso di stimoli ambientali, ovviamente), senza essere sollecitati nella scuola. Quando questo si verifici, non vedo come la scuola potrebbe sottrarsi al compito di offrire un ambiente di riflessione e discussione serena, quale forse altrove non possono trovare. In realtà, il problema della «maturità» concerne piuttosto il ruolo molto delicato che spetta all'insegnante, nel momento in cui dovesse confrontarsi con atteggiamenti intolleranti o fanatici che i ragazzi possono aver assorbito dal loro ambiente (supponiamo che si tratti di pregiudizi razziali, o di invocazioni della pena di morte). La vera difficoltà concerne la capacità dell'insegnante di confrontarsi in modo distaccato con questi atteggiamenti, di portare il discorso sul terreno della ragione, che non può per sua natura escludere la presa in considerazione di *qualsiasi* posizione. C'è chi ritiene di non poter assumere un atteggiamento «da sofista» e disinteressato, di fronte a discorsi che si scontrino con i suoi sentimenti umanitari più profondi; in tal caso, forse è opportuno che si astenga dal farne oggetto di una libera argomentazione; ma con questo avrà anche rinunciato ad affrontare un compito educativo. Non credo che un atteggiamento che faccia invece leva sulla superiorità istituzionale e intellettuale dell'insegnante possa aiutare efficacemente i ragazzi a superare pregiudizi e intolleranze.

Un altro problema si pone quando sembra che il fine di superare i pregiudizi, le idee troppo frettolosamente assimilate, si realizzi troppo, e porti oltre il segno. Accade che i ragazzi affrontino in un primo tempo una questione baldanzosamente, esprimendo posizioni nette e poco meditate. Poi l'insegnante li induce a soppesare ragioni contrarie, propone la lettura di testi che con pari efficacia sostengono tesi opposte. A questo punto si verifica che molti allievi non si sentono più di aderire a nessuna tesi: l'esame delle diverse ragioni porta alla sospensione del giudizio, probabilmente anche a una sfiducia nella propria capacità di scegliere. C'è il rischio insomma che l'obiettività sfumi nel qualunquismo. Le colleghe che si sono trovate ad affrontare questa situazione¹⁵ ritengono però che si tratti di una salutare crisi di crescita: l'effetto è indotto dal trovarsi per la prima volta a confrontare criticamente ragioni diverse, rompendo l'abitudine all'espressione di giudizi sommari e superficiali; la sospensione del giudizio potrebbe essere un passaggio verso la capacità di assumere posizioni più meditate e mature.

Resta da esaminare una questione che non è tanto propria della didattica quanto intrinseca alla problematica dell'argomentazione, con radici che risalgono alle origini stesse del dibattito sul tema; è interessante vedere come questa problematica si ripresenta puntualmente nel lavoro in classe delle colleghe che affrontano la questione. Loro, non i filosofi, mi hanno posto un problema che rinvia nientemeno che al dibattito tra i sofisti e Platone: è lecito presentare l'argomentazione come una pura tecnica, indifferente in una certa misura ai contenuti e alle tesi? Bisogna porre sullo stesso piano tesi e argomenti contrari? Non dovrebbe essere preminente la preoccupazione per il vero, il giusto, il bene? Così pensava Platone, che nel Fedro paragona il puro maestro di retorica (il sofista) a un medico che conosca gli effetti di diverse medicine, ma non sappia distinguere tra salute e malattia. Ma a me pare sempre valida la risposta che al quesito dava Aristotele: «Bisogna saper convincere anche di tesi contrarie, come nei sillogismi, non già per fare indifferentemente entrambe le cose (non bisogna infatti persuadere a cose cattive), bensì perché non ci sfugga come si pone la questione e come, se un altro si serve dei discorsi in maniera non giusta, possiamo confutarli... Però gli argomenti trattati non hanno lo stesso valore, bensì quelli veri e migliori sono, in generale, per natura più adatti al sillogismo e più persuasivi»¹⁶.

Dunque l'esercizio di esaminare e produrre argomenti e tesi contrastanti ha intanto un valore difensivo, in quanto addestra la capacità di ribattere ad approcci persuasivi insidiosi.

Il rischio che questa pratica induca un sentimento di cinismo (tutte le opinioni si equivalgono, dato che a tutte si possono trovare ragioni per sostenerle) è temperato dalla fiducia che il confronto possa far emergere gli argomenti «veri e migliori»; senza questa fiducia umanistica, non si comincia nemmeno a discutere. Ma ammettiamo pure (distaccandoci da Aristotele) che non esistano criteri definitivi per stabilire quali argomenti sono «migliori»; il valore etico che resta alla base della pratica argomentativa consiste nel metodo stesso del confronto di tutte le opinioni, che propone un modello di convivenza e di soluzione dei conflitti.

7. Argomentazione cooperativa e argomentazione competitiva

Nella discussione precedente un'ambiguità è rimasta aperta, tra due modi di intendere l'atto di argomentare. L'argomentazione può essere intesa come una ricerca della verità (o per meglio dire: della soluzione più probabile, più opportuna, più giusta a un problema) condotta in comune tra più interlocutori, o anche da un singolo, nel foro interno della sua

¹⁵ Si veda il contributo di A.M. Baroni e G. Pallotti in questo volume.

¹⁶ Aristotele, *Retorica*, I, *ed. cit.*, p. 6.

coscienza; oppure può essere intesa come uno strumento per persuadere altri di una tesi precostituita, o per sopraffare un avversario di fronte a un pubblico. È chiaro che la valutazione degli argomenti cambia nei due casi: nel primo l'argomento migliore è quello che convince di più colui stesso che lo formula, nel secondo ciò che si valuta è soprattutto l'efficacia degli argomenti, tenendo conto anche di fattori emotivi o puramente agonistici (come nell'argomento *ad personam*, che per colpire una tesi svaluta il suo proponente).

Quando si insiste sui valori etici e intellettuali intrinseci all'argomentazione, si pensa soprattutto a una situazione cooperativa, o di dibattito interiore; quando si parla di argomentazione come tecnica si ha in mente soprattutto l'aspetto competitivo, essendo la tecnica una ricerca di efficacia. Questo secondo modo richiama facilmente alla mente gli aspetti deteriori della propaganda, o certe contese sterili in cui l'importanza delle tesi viene dimenticata per il mero fine di prevalere, come in una competizione sportiva. E tuttavia non credo che l'argomentazione competitiva possa essere rifiutata come diseducativa in sé; oltre al valore che ha di attrezzare gli allievi di fronte all'argomentazione altrui (già accennato sulla scorta di Aristotele), non si può trascurare che esistono situazioni di vita comune che richiedono la capacità di persuadere gli altri di un proprio punto di vista che in quel momento non si ritiene di rimettere in questione; lo sforzo di persuadere altri, anche con abilità tecnica, non contrasta necessariamente con l'onestà e la sincerità degli intenti. Altrimenti dovremmo pensare che ogni politico è un demagogo (e può darsi che qualcuno non lo sia), ogni predicatore un manipolatore, ogni editorialista un mentitore.

Ritengo dunque che la pratica scolastica dovrebbe coltivare entrambi i modi, e questo è probabile che venga da sé: se si analizzano testi argomentativi scritti, in essi prevarrà naturalmente l'aspetto competitivo (se non altro perché si scrive in assenza di interlocutori); quando i ragazzi discutono tra loro, sotto la guida di un insegnante, si dovrà stabilire per lo più un clima cooperativo. Credo che sia opportuno, nelle circostanze adatte, far acquisire agli allievi la consapevolezza della differenza tra le due situazioni; e credo anche che sia bene far sperimentare loro, nella produzione argomentativa orale e scritta, anche la situazione competitiva.

Quest'ultimo punto richiede un accenno a un aspetto della pedagogia dell'argomentazione che finora ho trascurato (sarà sviluppato in interventi successivi): la dimensione di educazione linguistico-testuale. Educare ad argomentare significa educare ad analizzare e produrre testi di elevata complessità, con un livello di articolazione strutturale che è probabilmente il più sofisticato, il più difficile da maneggiare in tutta la gamma dei tipi testuali. Tutti sappiamo quanto sia difficile ottenere dai ragazzi la produzione di testi ben strutturati; il lavoro sull'argomentazione ha tra i suoi obiettivi non secondari quello di indurre miglioramenti in questa direzione.

Ora, se chiediamo agli allievi di esprimere e motivare un'opinione in un testo scritto (ovviamente su una questione che sarà stata in precedenza analizzata e discussa collettivamente), il risultato che possiamo ottenere è diverso a seconda che il compito sia interpretato in senso cooperativo o in senso competitivo. Nel primo caso il testo avrà la forma di una riflessione personale, di un discorso per se stessi; questa forma, che è tipica del diario, pone requisiti molto deboli di organizzazione testuale: è lecito seguire le oscillazioni e anche gli scarti improvvisi del pensiero impegnato in una ricerca senza binari prefissati. Ma allora ciò che otterremo non si discosterà molto dal tradizionale tema che, in quanto testo senza destinatario e senza regole, assume nei casi migliori appunto la forma del discorrere per sé, e anche per questo pare intrinsecamente negato a sviluppare l'attitudine a strutturare discorsi complessi e unitari. Insomma, come qualsiasi tema viene normalmente interpretato dagli allievi come una consegna: «Scrivi tutto quello che ti passa per la mente a proposito di...», altrettanto può succedere per il tema: «Esponi e motiva la tua posizione su...».

Se invece poniamo tra le consegne del testo da scrivere che sia un vero testo persuasivo, in cui una tesi ben definita venga fatta valere di fronte ad altri (e sia pure in situazione simulata), poniamo gli allievi di fronte a un compito più complesso: entra in gioco l'esigenza di tener conto del destinatario, di valutare l'organizzazione del discorso in termini di efficacia; la tesi deve emergere con chiarezza e gli argomenti devono convergere a un fine unitario; la lunghezza del testo non è più una variabile indipendente o casuale, ma è funzione dell'efficacia o di vincoli esterni (spazio disponibile su un giornale, o manifesto); eccetera.

Ecco la ragione per cui penso che, a un certo livello di competenza testuale degli allievi, sia opportuno impegnarli anche nella produzione di testi argomentativi in cui la capacità di padroneggiare la struttura del discorso sia più importante dell'«esprimere se stessi»; ed ecco un'altra buona ragione per coltivare nella scuola l'analisi e l'esercizio dell'argomentazione, intesa anche come tecnica.

Appendice

LA LIBERTÀ NON CENTRA

di

Stefano Rodotà

1. Confesso che alcune reazioni alla proposta di Pannella di liberalizzare la droga mi hanno colpito più della proposta stessa, che altrimenti avrebbe anche potuto essere classificata tra quelle trovate scandalistico-estive con le quali taluni politici cercano di guadagnarsi un po' di spazio sui giornali a corto di notizie. Ma c'è stato chi, pur dichiarando di non condividere nulla di quella proposta, ha tuttavia detto di considerarla una provocazione utile perché finalmente si torni a discutere del problema.
2. Siamo arrivati al punto che, per attirare l'attenzione dell'opinione pubblica sul problema della droga, è necessario drogare la discussione con proposte sempre più urlate e aggressive? Se questa è la modernità verso la quale siamo incitati a correre, confesso di sentirmi d'un colpo fuori moda e spaventato.
3. Di questa inaccettabile modernità finisce con il far parte la proposta di liberalizzare la droga, che pure viene presentata come una reazione all'indifferenza e al silenzio. Essa, in realtà, aiuta a liberarsi della questione del perché della droga, del disagio individuale e sociale che spinge alla tossicodipendenza. È benvenuta per chi non vuole mutare nulla di questa organizzazione sociale, anzi irride a chi ritiene che non tutti gli «stili di vita» debbano essere accettati per il solo fatto che esistono.
4. Curiosamente, i vecchi nemici della logica dell'emergenza avanzano oggi una proposta che più emergenzialista (mi si passi la parola) non potrebbe essere. Sembra la proposta di un questore sconfitto, non di un politico liberale. Non a caso si cerca di colpire la gente dicendo che la liberalizzazione darebbe un colpo mortale alle organizzazioni criminali che la spacciano. Ma questo è un argomento ingannevole: la fine del proibizionismo ha forse segnato la fine del gangsterismo americano?
5. E non è più forte l'argomento legato alla comparazione con danni del fumo e dell'alcol. A parte ogni altra considerazione, oggi si sta cercando proprio di invertire una tendenza secolare di stimoli al consumo: campagne antifumo, limiti alla pubblicità. Mentre si cerca di delegittimare questi prodotti, dovremmo legittimarne altri assai più pericolosi?
6. Ma le reazioni ricordate all'inizio, l'accettazione di qualsiasi provocazione purché si torni a parlare del tema della droga, obbligano anche a un'altra riflessione. La caduta dell'attenzione va di pari passo con la progressiva scomparsa di serie politiche pubbliche. A un certo punto, sull'onda del «caso Muccioli», si decise di puntare sulle comunità spontanee, con finanziamenti consistenti. Questa linea venne criticata (soltanto da pochi purtroppo) soprattutto perché, mettendo con tanta forza l'accento sulla spontaneità sociale, lo Stato finiva con il lavarsi le mani del problema, delegandolo ai privati e per sé riducendolo a una pura questione di ordine pubblico (non a caso il finanziamento alle comunità era

lasciato nelle mani del ministro dell'Interno). Oggi possiamo vedere i limiti di questa impostazione, sulla quale farebbero bene a riflettere i tanti presuntuosi banditori del «più società, meno Stato».

7. Se la discussione deve riprendere, come è indispensabile anche per rivedere una legislazione penale eccessiva e squilibrata, è però necessario sgombrare il campo dai troppi equivoci nati da politiche miopi. E grande sarebbe la confusione se si accreditasse la tesi che presenta la proposta di liberalizzazione della droga come la prosecuzione naturale delle grandi battaglie civili che ci hanno dato le leggi sul divorzio e sull'aborto.
8. Qui si trattava di infrangere due tabù, sostanzialmente di matrice religiosa, che negavano la libertà di scelta individuale. La possibilità di sciogliere un matrimonio fallito, la maternità come frutto di una scelta consapevole erano viste come fatti positivi, liberazioni da costrizioni inammissibili. Ma gli stessi radicali riconoscono che la scelta della droga è pericolosa, che la liberalizzazione sarebbe un mezzo di lotta, non la via per realizzare un fine auspicato. Siamo lontanissimi, allora, dall'affermazione di un nuovo diritto del cittadino.

(da *Panorama*, 6 settembre 1987)