

---

---

# Per una didattica della lingua italiana cooperativa e attiva: tre proposte operative

n. 3  
novembre  
2022

anno XL

## For a cooperative and active teaching of the Italian language: three operational proposals

Sebastiano Valentino Cuffari

---

---

*L'analisi scientifica dei risultati dell'insegnamento della lingua italiana nella Secondaria di Secondo Grado mette in discussione il luogo comune sull'impreparazione linguistica degli studenti italiani, evidenziando il valore formativo della valutazione. Questo contributo cerca di dimostrare l'utilità dei laboratori di scrittura, dell'uso dell'argument mapping e dell'adozione del Debate, pratiche non nuove per la scuola italiana, ma infrequenti per lo sviluppo delle competenze linguistiche, per attivare processi formativi fondati sul feedback tra pari e sull'apprendimento linguistico collaborativo e attivo, culminanti in valutazioni formative e significative.*

### Parole chiave

Lingua italiana; didattica; Debate; argument mapping; laboratorio di scrittura; valutazione; feedback formativo

*The scientific analysis of the results of the teaching of the Italian language in the Secondary School challenges the cliché on the linguistic unpreparedness of Italian students, highlighting the formative value of the assessment. This contribution seeks to demonstrate the usefulness of writing workshops, the use of argument mapping and the adoption of Debate, practices that are not new to the Italian school, but are infrequent for the development of language skills, to activate training processes based on the peer feedback and collaborative and active language learning, culminating in formative and meaningful assessments.*

### Keywords

Italian language; didactics; Debate; argument mapping; writing workshop; assessment; formative feedback

To cite this article: S.V. Cuffari, *Per una didattica della lingua italiana cooperativa e attiva: tre proposte operative*, «Nuova Secondaria», 2 (2022), XL, pp. 60-65.

✉ Corresponding author: [sebastianocuffari@gmail.com](mailto:sebastianocuffari@gmail.com)

## 1. La critica all'insegnamento della lingua italiana: questioni di metodo e di merito

Tre aspetti dell'insegnamento della lingua e letteratura italiana nella Secondaria di Secondo Grado sono criticati dall'opinione pubblica: le valutazioni, in particolare all'Esame di Stato, considerate inattendibili; la supposta impreparazione linguistica dei discenti; le modalità di insegnamento della lingua italiana, troppo lontane dalla tradizione dell'insegnamento linguistico.

Anziché focalizzarci sull'ultima prova a cui si sottopongono i nostri studenti e che, proprio per questo, ha scarso valore educativo, andrebbe posta più attenzione a quanto avviene prima dell'esame di Stato. Corsini scrive che

la valutazione educativa è un giudizio di valore, emesso sulla distanza rilevata tra una situazione auspicata (i nostri obiettivi come docenti) e quella riscontrata (il livello degli apprendimenti), utile all'assunzione di decisioni volte alla riduzione di tale distanza. Questo significa che il posto di un controllo rigoroso, necessario alla rilevazione della discrepanza tra obiettivi e realtà, è all'interno del processo valutativo: esso occupa una posizione intermedia, necessaria ma non sufficiente né egemonica<sup>1</sup>; misurare è necessario, ma lo è perché il giudizio di valore va espresso sulla distanza che noi riscontriamo tra le cose come sono e le cose come vorremmo che fossero. [...] il giudizio di valore emesso sulla distanza tra realtà e obiettivi deve servire a ridurre questo divario, altrimenti della valutazione non ce ne facciamo niente ed essa diventa una inutile e burocratica perdita di tempo, che tende a riprodurre la realtà più che a trasformarla<sup>2</sup>.

La valutazione deve riconoscere l'arbitrarietà incancellabile e da esplicitare del giudizio emesso dal docente. È vero quindi che la valutazione degli apprendimenti linguistici è soggetta all'arbitrio, ma l'utilizzo di schede di rilevazione degli errori e una progettazione curricolare verticale<sup>3</sup> potrebbero fornire soluzioni per definire su cosa lavorare; con Frontani,

l'errore, che va sempre segnalato nelle modalità opportune, costituisce una componente naturale dell'apprendimento e un'occasione di miglioramento poiché permette al docente di comprendere i processi che l'hanno causato e, nel contempo, spinge lo studente ad assumere un atteggiamento attivo nella ricerca delle soluzioni, sviluppando una riflessione critica sul proprio studio<sup>4</sup>.

I dati elaborati dalla ricerca scientifica inoltre confermano solo in parte l'impreparazione degli studenti. Scrive Serianni:

Per l'uomo della strada [...] lo scolaro tipo arriverebbe alla fine delle superiori facendo strafalcioni di ortografia. Diverso il quadro visto dalla parte degli insegnanti: [...] scarsa capacità di organizzazione e gerarchizzazione delle idee, tecniche di argomentazione di volta in volta elementari o fallaci, modesta padronanza del lessico astratto o comunque di quello che esula dal patrimonio abitualmente impiegato nell'oralità quotidiana. [...] Nell'«Uso consapevole della punteggiatura in relazione al tipo di testo», la percentuale di errori sfiora l'80% [...]. Carenti appaiono soprattutto i descrittori IV.3 («Presenza di affermazioni a vario titolo imprecise, che tradiscono una preparazione lacunosa o affrettata ovvero indulgente supinamente ai luoghi comuni») e IV.4: «Presenza di affermazioni estemporanee o non meditate, che rivelano scarso approfondimento di un argomento e talvolta scarsa disciplina mentale». In entrambi i casi la quota di errori supera l'80%; per l'esattezza: 80,2 e 82,0 rispettivamente<sup>5</sup>.

Uno studio di IPRASE su un *corpus* di tremila elaborati della prima prova dell'Esame di Stato dal 2001 al 2016 stabilisce che

si preferisce lo stile caratterizzato da nessi dettati dai verbi coniugati, dai connettivi espliciti e dalla subordinazione articolata. In generale non ci sono differenze veramente notevoli fra i testi dei primi anni e quelli degli anni più recenti; non si può parlare di deciso avvicinamento al parlato, gli studenti anzi sfoggiano una prosa piuttosto tradizionale [...]. Si nota una ridotta rosa di mezzi attraverso cui esprimere l'architettura testuale. Dal punto di vista lessicale abbiamo notato [...] la

<sup>1</sup> C. Corsini, *La valutazione come forma di gestione del potere*, in «Cooperazione Educativa», 2, 2021, p. 54.

<sup>2</sup> C. Corsini, *Prefazione. Sulla differenza tra la valutazione in educazione e la valutazione educativa*, in C. Corsini, M. Tomarchio, C.H. Tienken, G.C. Pillera (a cura di), *Evaluating Educational Quality*, FrancoAngeli, Milano 2020, pp. 8-9.

<sup>3</sup> L. Grossi, *La competenza di scrittura nella prima prova dell'esame di Stato*, in «La Ricerca», 8, 2015, pp. 28-35.

<sup>4</sup> N. Frontani, *Prove Invalsi 2021: tutta colpa della DAD?*, «Folio», 1, 2021.

<sup>5</sup> L. Serianni, *Quali sono i punti dolenti dell'italiano scritto a scuola?*, in INVALSI. *Esame di Stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Valutazione dei livelli di apprendimento. Prove scritte di Italiano a. s. 2009-2010. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano*, 2012, pp. 37-42; consultabile qui: <https://www.disal.it/Resource/RAPPORTO ITALIANO prove 2010.pdf>

convincione che usare “frasi fatte” tratte dai giornali o dai manuali scolastici elevi il registro della composizione<sup>6</sup>.

Per Frontani, in conclusione,

si può suggerire che, a partire dal biennio, la nostra attenzione si sposti dalla visione grammaticale, quella che privilegia soprattutto la tassonomia, alla dimensione testuale, in cui i diversi elementi linguistici interagiscono tra loro per creare un sistema unitario di senso. Porre al centro dello studio il testo significa anche, sul piano educativo, abituare alla riflessione, sollecitare a un atteggiamento attivo, privilegiare il metodo induttivo<sup>7</sup>.

## 2. Tre proposte operative

Partendo da quanto evidenziato, questo contributo propone l'uso di tre metodiche didattiche attive, collaborative e formative: un laboratorio di scrittura (da qui in poi LDS) caratterizzato dall'importanza del feedback formativo tra pari; l'*argument mapping* (AM) per l'analisi dei testi argomentativi; la pratica del *Debate*. Tutte e tre, sebbene non più da considerarsi “innovative”, non appartengono alla tradizione dell'insegnamento linguistico, in cui rientrano già buone pratiche come la *peer education*<sup>8</sup> e l'uso dei blog didattici<sup>9</sup>, sebbene alle superiori si prediligano la lezione frontale e la produzione di elaborati individuali soggetti a valutazione sommativa. Le tre pratiche integrano la didattica tradizionale a partire dalle lacune linguistiche evidenziate dall'analisi scientifica. Per tutte e tre le proposte vengono forniti un'introduzione metodologica fondata sulla ricerca e sull'esperienza pratica d'insegnamento, la descrizione delle attività proposte nel corso delle sperimentazioni e le conclusioni tratte da esse. Le attività sono state progettate con il *tool* Learning Designer<sup>10</sup>. Gli esempi forniti non sono da intendersi in maniera prescrittiva: occorrerà adattare le metodologie alle classi, approfondendo

o semplificando a seconda delle necessità degli studenti.

### 2.1 Il laboratorio di scrittura

L'importanza del feedback formativo, anche tra pari, è nota nella ricerca pedagogica<sup>11</sup>. Dare feedback allo studente guida il processo di apprendimento, lo indirizza, lo valuta e rende il discente attivo e consapevole. Il feedback formativo tra pari è introiettato dallo studente, libero dalle barriere relazionali date da giudizi preconcepiuti che si possono instaurare invece nella relazione educativa con l'adulto. La proposta del LDS nel corso del primo biennio delle superiori fornisce una strategia per lo sviluppo delle competenze linguistiche e si integra con il regolare svolgimento delle prove scritte. Un'esperienza di LDS è stata sperimentata nell'ambito di un progetto di ricerca e formazione del prof. Gentile<sup>12</sup> volto a valorizzare il feedback formativo nell'attività didattica. La prova scritta d'italiano viene integrata attraverso diverse fasi collaborative: dopo la consegna delle tracce da svolgere e l'analisi della consegna con gli studenti, una fase collaborativa si realizza alla conclusione della prima stesura dell'elaborato svolta individualmente; in questo momento in coppie o in piccoli gruppi gli studenti si confrontano, scambiano le prove per una rapida lettura, fornendosi dei feedback sulla coerenza alla consegna e sulla coesione testuale. Dopo, gli studenti procedono con la seconda stesura dell'elaborato (la “bella”), integrando i suggerimenti e le osservazioni dei compagni. In fase di correzione e valutazione il docente evidenzia gli errori degli studenti, non li corregge, e fornisce un giudizio analitico sull'elaborato, esponendo pregi e difetti; alla riconsegna degli elaborati, gli studenti, di nuovo in coppie o in piccoli gruppi, ipotizzano le correzioni e il voto che meglio si adatterebbe alla prova in base alle rubriche di valutazione. Infine, l'insegnante corregge e valuta le ipotesi di correzione degli

<sup>6</sup> M. Ruele-E. Zuin, *Come cambia la scrittura a scuola-Rapporto di ricerca*, IPRASE, 2020, p. 46 (cfr. [www.iprase.tn.it](http://www.iprase.tn.it)).

<sup>7</sup> N. Frontani, *Prove Invalsi 2021: tutta colpa della DAD?*, «Folio», 1, 2021.

<sup>8</sup> S. Panzavolta, *Peer education: l'educazione tra pari che passa conoscenze*, 8 ottobre 2004.

<sup>9</sup> M. Chiappini, I. Vivarelli, *L'esperienza di “Mandorlo in fiore”: un blog per la didattica collaborativa e l'inclusione*, in «Bricks», 7, 2021, pp. 59-64.

<sup>10</sup> Cfr. <https://www.ucl.ac.uk/learning-designer/>. «Learning Designer è un'applicazione gratuita online messa a punto da Diana Laurillard e Eileen Kennedy, del London Institute of Education, per sostenere i docenti nella ideazione e costruzione delle attività di insegnamento e apprendimento; uno strumento di progettazione e rappresentazione

consapevole e ragionata delle lezioni. [...] Learning Designer [...] rende visibili i processi messi in campo attraverso grafici a torta dei tempi dedicati per ogni diversa attività. Lo strumento di progettazione [...] consente all'insegnante di avere maggiore consapevolezza in merito alle scelte operate in fase di progettazione e dei tipi di apprendimento che intende raggiungere per ogni attività proposta agli studenti; gli obiettivi sono specificati, secondo l'intenzione delle ideatrici del progetto, sulla base della tassonomia di Bloom»: E. Buono, *Learning Designer. La piattaforma per progettare e valutare*, in «Bricks», 2, 2021, pp. 9-16.

<sup>11</sup> M. Gentile, *Valutare per apprendere: attività e strumenti per il lavoro in classe*, Utet, Torino 2019.

<sup>12</sup> M. Gentile, *Digital videos and teacher education: a research-training framework*, in *E-learning:unlocking the gate to education around the globe*, 2019, pp. 6-24.

studenti e si confronta con loro, discutendo del voto reale dell'elaborato e dell'eventuale differenza con il voto ipotizzato dagli studenti. Questa metodologia è stata sperimentata nell'a.s. 2016-2017 presso l'IPSEOA A. Berti di Verona, adottata con continuità da chi scrive nei due anni scolastici successivi presso lo stesso istituto (classi prime e seconde del primo biennio e classe terza del secondo biennio) e dall'a.s. 2019-2020 presso l'I.I.S. M. Fortuny di Brescia, sebbene con un'interruzione dovuta all'emergenza pandemica (classi prime e seconde di indirizzo Arti ausiliarie delle professioni sanitarie – Ottico e Made in Italy – Arredamento, classe terza del medesimo indirizzo). L'adozione di LDS evidenzia un miglioramento dell'attitudine degli studenti di fronte alla prova scritta, lo sviluppo della consapevolezza metalinguistica e l'avvicinamento all'italiano standard o all'italiano letterario attraverso l'italiano neostandard e gli italiani dialettali<sup>13</sup>. Durante il LDS il confronto con la scrittura dei pari costringe gli alunni a valutare le proprie lacune linguistiche, le proprie scelte lessicali e stilistiche. Si nota come il LDS aiuti l'alfabetizzazione degli alunni stranieri: studenti provenienti da paesi extra UE hanno tratto giovamento dal confronto tra pari (un caso dalla Moldavia, due casi dallo Sri Lanka, un caso dall'India, un caso dall'Egitto e uno dall'Albania). Presso l'IPSEOA Berti gli studenti hanno mostrato una generale maggiore consapevolezza degli errori di tipo ortografico e morfologico, a loro giudizio per il confronto con il modo di scrivere dei coetanei; si nota invece una minore frequenza nel riconoscimento degli errori sintattici, lessicali o di strutturazione delle tipologie testuali; i giudizi di autovalutazione degli studenti sono confermati dalla correzione e valutazione dell'insegnante; nelle successive esperienze di implementazione di LDS questa maggiore abilità nel riconoscimento degli errori è confermata, così come la tendenza degli studenti ad acquisire la capacità di emettere giudizi di valore sull'operato dei coetanei, anche in modo colorito o scherzoso.

<sup>13</sup> P. Nitti, *I cambiamenti nella lingua usata a scuola*, in «La Ricerca», 11, 2016, pp. 24-27.

<sup>14</sup> P. Alotto, *Mappe per argomentare – #Argument mapping. Pensare con le mappe*, 2017.

<sup>15</sup> P. Alotto, *Introduzione a MindMup's Argument Visualization*, 2017.

<sup>16</sup> Per la realizzazione delle mappe argomentative si è adoperato il software «Mindmup's Argument Visualization (da qui in poi userò l'acronimo MAV). MAV è una piattaforma free open-source realizzata dagli sviluppatori del più noto MindMup 2 [...]. La piattaforma è stata creata in collaborazione con il prof. Simon Cullen dell'Università di Princeton (e i suoi collaboratori). [...] Il programma è completamente integrato con Google Drive. [...] Le mappe sono condivisibili e

## 2.2 L'argument mapping

L'AM<sup>4</sup> è una pratica che è associata al *Critical Thinking* e applicata allo studio della Filosofia, ma, viste le lacune nell'ideazione del testo scritto evidenziate dalle ricerche, la sua adozione appare utile anche in quegli istituti in cui manchi tale disciplina: l'AM nell'analisi del testo esercita e sviluppa le capacità inferenziali e analitiche che appaiono poco sviluppate nella produzione di testi dei nostri alunni<sup>15</sup>. L'AM è stato adoperato nell'a.s. 2021-2022 presso l'I.I.S. Mariano Fortuny di Brescia nelle classi quarte superiori dell'indirizzo Made in Italy – Arredamento e, in due casi, nella classe terza del medesimo indirizzo e in una classe terza dell'indirizzo Arti ausiliarie delle professioni sanitarie – Ottico. L'attività in classe ha previsto l'analisi di testi letterari e non di carattere argomentativo: letto in classe il brano, gli studenti, individualmente o a coppie, vengono invitati a riassumerlo, evidenziando tesi e argomentazioni; dal confronto tra le coppie emerge un primo testo condiviso che dimostra sommariamente la comprensione del testo. Le coppie vengono poi rimescolate in gruppi più ampi di quattro alunni: compito di questi gruppi sarà di produrre delle mappe argomentative<sup>16</sup> da confrontare con il resto della classe; le mappe possono essere confrontate con quella realizzata dal docente, il quale valuta il processo di produzione e il prodotto in sé. Oltre a questa attività, in tutte le classi coinvolte si è analizzato tramite AM quanto emerso dai *Debate* svolti. Nell'a.s. sono state proposte agli alunni i seguenti testi: atto III dell'*Amleto* di Shakespeare; capitolo XXVIII del *Dei delitti e delle pene* di Beccaria; *Quirinale e altro: sciogliere le Camere? Meglio di no?*<sup>17</sup>, dal Corriere della sera del 27 dicembre 2021; *La teoria del piacere* dallo *Zibaldone* di Leopardi; *Secretum*, III (1 – 100), di Petrarca. L'AM ha confermato la dimestichezza con la strutturazione dell'argomentazione in chi già aveva acquisito tale padronanza; inoltre, in alcuni casi, l'adozione dell'AM ha favorito un netto miglioramento nell'analisi e nella produzione di

collaborative. [...] Il software implementa una logica degli argomenti e un metodo di visualizzazione grafica ormai diventato quasi standard (il diagramma ad albero rovesciato; il colore verde per le Ragioni e rosso per le Obiezioni ecc.). [...] MAV è una tecnologia "buona" che lavora per aiutarci a utilizzare la nostra mente in modo analitico e produttivo; non si sostituisce ad essa. [...] Il programma permette di dedicarsi all'essenziale: ragionare e smontare ragionamenti; comprendere o produrre argomentazioni». P. Alotto, *Introduzione a MindMup's Argument Visualization*, 2017.

<sup>17</sup> S. Cassese, *Quirinale e altro: sciogliere le Camere? Meglio di no*, in «Corriere Della Sera», 21 dicembre 2021.

testi argomentativi. In una delle due classi terze la sperimentazione ha avuto esiti soddisfacenti: su 16 alunni, 9 hanno confermato con l'AM gli esiti positivi di precedenti prove di tipo argomentativo, e in tre casi si sono registrati miglioramenti significativi delle prestazioni; nelle classi quarte (29 alunni) la sperimentazione conferma i risultati positivi di precedenti prove, con miglioramenti per cinque alunni. Nell'altra classe terza i risultati negativi si associano a pregresse lacune nell'analisi e produzione di testi argomentativi dovute alle interruzioni della didattica della scrittura e dell'analisi del testo causate non solo dalla pandemia, difficoltà a cui da sola la pratica dell'AM non pone rimedio. È chiaro che l'adozione dell'AM non risolve i problemi nella produzione e nell'analisi di testi argomentativi, ma rafforza le conoscenze teoriche e le abilità collegate, chiedendo all'alunno un lavoro visualizzabile, intellegibile e di rapido confronto; tuttavia la pratica va associata ad altre forme di esercitazione sul testo. Le mappe che gli alunni realizzano con l'AM devono essere il più possibile prodotte in classe con i ragazzi e dai ragazzi. Può anche essere utile "sfidare" gli studenti con il confronto con quanto realizzato dall'esperto, il docente; l'AM può sostituire la canonica scaletta nella stesura dei testi argomentativi. L'AM è utile nella preparazione e nell'analisi delle discussioni strutturate e semistrutturate in aula, o nell'analisi dei dibattiti strutturati.

### 2.3 Il Debate (e la delibera)

Il dibattito non è in realtà cosa nuova per la scuola<sup>18</sup> e i risvolti pedagogici di questa pratica in ogni sua forma sono chiari<sup>19</sup>. In ogni caso l'adozione del *Debate* come metodologia didattica è importante anche nell'insegnamento linguistico<sup>20</sup>. La sperimentazione per questa ricerca ha inizio nell'a.s. 2015-2016 presso l'Istituto Tecnico Industriale Guglielmo Marconi di Verona; negli anni successivi la pratica è stata attuata presso l'IPSEOA Angelo Berti di Verona e presso l'I.I.S. Mariano Fortuny di Brescia, per un totale di circa centosettanta alunni. Inoltre, nell'a.s. 2021-2022 in diverse classi

dell'I.I.S. Fortuny di Brescia il *Debate* si è strutturato come Unità Di Apprendimento con prova autentica a conclusione, consentendo valutazioni autentiche sul raggiungimento di competenze.

Nel *Debate* gli studenti sviluppano le capacità di elaborare testi argomentativi, di produrre inferenze, di valutare e produrre argomentazioni, di esporle, di adoperare un lessico adeguato e corretto, di elaborare strutture sintattiche chiare e coerenti. Ciò si sviluppa già nell'esercitazione, nella ricerca, nel confronto tra pari e con il tutor, nonché nel confronto finale con le valutazioni emesse dalla giuria. Il *Debate* si presta ad uno studio non trasmissivo dei temi di cittadinanza<sup>21</sup>, tuttavia ciò non esclude che si possano affrontare argomenti delle altre discipline: a titolo di esempio, in un caso i dibattenti hanno confrontato i personaggi di Beatrice, Francesca da Rimini e Laura; in un altro caso il dibattito ha ripreso i temi del *Dialogo della Natura e di un islandese* di Leopardi. La prima fase dell'esperienza consiste nella scelta del tema di dibattito e nello svolgimento dell'analisi delle idee preconcepite degli studenti sull'argomento di studio. A questa fase segue l'esercitazione in aula, con strategie di *training* come: l'uso di giochi educativi quali *Dibattito, vince chi convince*<sup>22</sup>, pubblicato da Ludic, o il *balloon debate*, nel quale gli studenti dovranno, singolarmente o in gruppo, analizzare la propria posizione rispetto all'argomento in discussione, valutarne i rapporti qualitativi e quantitativi rispetto ad altre possibili posizioni o mozioni in campo, immaginare in diversi turni di dover scartare la posizione più debole perché meno supportata o argomentata<sup>23</sup>. In seguito, sia in aula che a casa gli studenti si documentano sull'argomento di dibattito: sarà importante, specie durante le prime esperienze, che l'insegnante guidi la ricerca delle fonti fornendo repertori, bibliografia e sitografia. È utile che vengano analizzate in classe le principali e più diffuse fallacie logiche: si possono adoperare pagine internet che trattano l'argomento<sup>24</sup> o, anche in questo caso, giochi educativi come *Fallaciae*<sup>25</sup>, pubblicato da Psycomix;

<sup>18</sup> M. De Conti-M. Giangrande, *Debate e scuola: un legame antico*, 2018.

<sup>19</sup> M. De Conti, M. Giangrande, *Debate: pratica, teoria e pedagogia*, Pearson, Londra 2017.

<sup>20</sup> S.V. Cuffari, *Debate: un caso di studio*, 2019; consultabile su: [https://www.academia.edu/39515607/Debate\\_un\\_caso\\_di\\_studio](https://www.academia.edu/39515607/Debate_un_caso_di_studio)

<sup>21</sup> A titolo di esempio, sono stati argomenti di dibattito la liberalizzazione della prostituzione, la liberalizzazione del commercio delle droghe leggere, l'estensione dell'accoglienza dei migranti, l'abolizione del diritto all'aborto, la liberalizzazione del commercio

delle armi da fuoco, l'uso di un linguaggio inclusivo e politicamente corretto, etc.

<sup>22</sup> <https://www.ludicfamily.com/it/schede/ludic/IT27521>

<sup>23</sup> D. Newman-B. Woolgar, *Pros and Cons. A Debater's Handbook*, Routledge, Londra 2014.

<sup>24</sup> <https://patrimoniilinguistici.it/fallacie-logiche>;  
<https://www.fallacielogiche.it/>  
<https://www.ilpost.it/2014/01/03/lista-fallacie-logiche/>

<sup>25</sup> <https://fallaciae.cards/p/carte-fallacie.cfm>

si richiamino nozioni inerenti al testo argomentativo, il valore delle evidenze e il principio di falsificabilità. Lasciato agli studenti il tempo per la preparazione dell'attività, si svolge il *Debate* in classe: vengono assegnati i ruoli, si assegnano la tesi e l'antitesi a due squadre di tre o quattro alunni, mentre il resto della classe funge da assemblea giudicante, che decreta per votazione la tesi vincitrice. Il docente assume il ruolo di moderatore. Ad ogni dibattente viene concesso un tempo contingentato per il proprio intervento; vengono alternati gli interventi delle squadre; ogni dibattente deve portare un'argomentazione a sostegno della propria tesi e tentare di confutare le argomentazioni della tesi avversa; ai dibattenti dell'ultimo turno spetta il compito di tenere una arringa finale che evidenzia i punti di forza della propria tesi e i punti deboli della tesi avversa.

La sperimentazione nell'a.s. 2018-2019 evidenzia come sottoposti a prova autentica, alcuni alunni che normalmente nelle prove disciplinari riescono a raggiungere valutazioni sufficienti o discrete, abbiano invece prodotto prestazioni che dimostrano un raggiungimento di competenze solo parziale e poco approfondito. Allo stesso tempo, osservando la progressione dal primo al secondo quadrimestre, si nota come, anche grazie al *Debate*, una parte della classe abbia migliorato il proprio approccio allo studio, in particolare nell'attività di ricerca e nella produzione di testi argomentativi. [...] Alla luce di quanto detto l'adozione della pratica didattica del *Debate* è altamente consigliabile. Essa ha contribuito allo sviluppo di competenze di cittadinanza, nonché allo sviluppo di diverse abilità, sia di ricerca che comunicative<sup>26</sup>.

L'adozione del *Debate* nell'a.s. 2021-2022 presso l'istituto Fortuny di Brescia, accompagnata dall'*argument mapping*, ha portato quarantasei dei cinquantadue alunni coinvolti a raggiungere almeno

il livello base nelle competenze richieste. Se si propone il *Debate* come pratica non agonistica, a corredo di questa attività si può prevedere la delibera<sup>27</sup>. Anche la delibera nasce e si sviluppa nel mondo anglosassone<sup>28</sup> e nella nostra scuola si lega all'insegnamento della Filosofia o dell'Educazione civica, tuttavia, proprio per la sua essenza argomentativa, la delibera può avere valore linguistico: l'assemblea deliberante dovrà produrre un testo normativo che nasca dallo sviluppo delle argomentazioni sostenute nel dibattito, dal compromesso raggiunto tra le parti, nonché dal rispetto dei vincoli di coerenza rispetto alle modalità testuali indicate dalla consegna.

La valutazione delle competenze linguistiche si lega all'analisi critica delle metodologie didattiche adottate nell'insegnamento della lingua italiana nella Secondaria di Secondo Grado a partire dai risultati dell'analisi scientifica e dall'apporto della pedagogia: la messa in discussione della valutazione ne esplicita la soggettività e il prevalente valore formativo. Con questo contributo si evidenzia come l'adozione di LDS (specie nel primo biennio del secondo ciclo della scuola secondaria), dell'*AME* del *Debate*, non più delle novità per la scuola italiana, ma infrequenti tra le pratiche condivise e diffuse per lo sviluppo delle competenze linguistiche, possa avere forti ricadute sull'insegnamento dell'italiano, attivando processi formativi fondati sul feedback tra pari e sull'apprendimento collaborativo e attivo, nonché culminare in processi valutativi formativi e significativi.

*Sebastiano Valentino Cuffari*  
*I.I.S. Mariano Fortuny*

<sup>26</sup> S.V. Cuffari, *Debate: un caso di studio*, 2019, pp. 9-10; consultabile su: [https://www.academia.edu/39515607/Debate\\_un\\_caso\\_di\\_studio](https://www.academia.edu/39515607/Debate_un_caso_di_studio)

<sup>27</sup> P. Alotto, *Dal dibattito 'competitivo' al dibattito 'deliberativo'. La classe di filosofia come 'comunità deliberante'*, 2021.

<sup>28</sup> H. Van Benthuyzen-E. Hodgins, *Move Over Debate, It's Time to Deliberate*, 2018.