

Un tema efficace per l'argomentazione in una prospettiva verticale: DALLE REGOLE DI COMPORTAMENTO ALLE LEGGI

Già nell'anno scolastico 2008-2009 (primo anno di attività del Progetto *Linguaggio e Argomentazione*) ci si era resi conto dell'importanza di questo tema ai fini della produzione di "testi" argomentativi da parte dei bambini. A partire dall'esigenza di gestire in modo più tranquillo il momento del pranzo a mensa, le insegnanti della scuola dell'Infanzia di Cosseria (I.C. Carcare) avevano strutturato un progetto annuale che coinvolgeva i bambini in discussioni di riflessione sul proprio comportamento, nel tentativo di far loro comprendere l'importanza di avere e rispettare regole condivise (v. Esperienza 1 – Le regole con Pippi Calzelunghe). I bambini avevano mostrato non solo di gradire l'attività (guidata dal personaggio di Pippi Calzelunghe), ma anche di saper esprimere, nel corso di quelle discussioni, ragionamenti ben strutturati, sostenuti da adeguati argomenti e connettivi.

Le successive riflessioni sui dossier prodotti, operate dagli insegnanti coinvolti nel progetto, evidenziarono che ci trovavamo di fronte ad un tema molto potente per l'argomentazione (oltre che dal punto di vista educativo) perché esso spingeva a produrre anche *perché* astratti, di tipo logico, che rinviano ad un sistema di regole, esattamente come succede in matematica o grammatica.

Una breve riflessione a livello adulto sul tema

Sul piano storico

In tutte le grandi civiltà ci sono tracce (sotto forma di miti o di tracce storiche più precise) del costituirsi delle "regole". La civiltà occidentale ha due grandi e profondamente differenti riferimenti storici: Gerusalemme, con le Tavole consegnate da Dio a Mosè, e Atene, con le leggi costruite progressivamente in Grecia tra il 1000 e il 500 a.C.¹.

Il fatto di dover anche costruire (e via via modificare liberamente) le leggi, oppure di doverle soprattutto interpretare, adattandone l'interpretazione al mutare dei tempi e delle circostanze con "regole" soggette a discussione ma riferite a tempi immutabili, può (secondo alcuni) aver contribuito a differenziare fortemente la cultura greca da quella ebraica, fornendo allo spirito greco la sua disposizione e sensibilità alla forma e al valore autonomo del pensiero teorico e della parola.

Sul piano pedagogico

Vecchie ricerche di B. Bernstein (anni '50-'60) a proposito delle diverse potenzialità linguistiche dei bambini degli ambienti deprivati rispetto a quelli colti, mostravano, che mentre da un lato c'erano **comandi** (*fa' così ...*), dall'altro c'erano **giustificazioni** (*fa' così perché ...*). Nel momento in cui si riesce a coinvolgere il bambino nella costruzione e decisione delle regole e nella loro motivazione, queste potenzialità linguistiche vengono messe in atto.

Sul piano epistemologico

Premesso che una regola può essere costruita, interpretata ma anche violata, si evidenziano per ciascuna di queste azioni differenti operazioni intellettuali (e di conseguenza differenti scelte didattiche qualora l'insegnante decida di lavorare su di esse).

Per **costruire** regole occorre innanzitutto cogliere la **necessità** e la **possibilità** di farlo (aspetti importati dal punto di vista del contratto educativo quando si costruiscono regole in classe), e occorre curare la **precisione del linguaggio** (nella definizione degli oggetti e nella formulazione normativa delle regole) per evitare **possibili interpretazioni difformi dalle intenzioni**; un testo normativo può inoltre prevedere alternative multiple che richiedono forme condizionali (se ... allora, se non ...). Quindi costruire regole appare operazione culturale e cognitiva molto complessa.

¹ Troviamo un'interpretazione dello sviluppo della cultura europea alla luce del rapporto tra scienza occidentale e rivelazione orientale, tra filosofia e religione, tra sapere e fede, in L. Sestov, *Atene e Gerusalemme*, Bompiani 2005 e, dello stesso autore, *Sulla bilancia di Giobbe*, Adelphi, 1991 e in S. Averincev, *Atene e Gerusalemme – Contrapposizione e incontro di due principi creativi*, Donzelli collana Universale, 1999).

Per **violare costruttivamente** una regola, occorre darsi la libertà di farlo, nella prospettiva di **costruire nuove regole** (operazione tipica di chi fa rivoluzioni e che manca spesso nelle ribellioni, che al più mirano a strappare nuove regole), mentre per **violare in modo calcolato** occorre fare una valutazione delle conseguenze, allo scopo di stabilire se la punizione (o il rischio di punizione) compensa i vantaggi della violazione (distinguendo quindi tra violazione inconsapevole, violazione consapevole-costruttiva e violazione consapevole-calcolata). In entrambi i casi occorre proiettarsi nel futuro e immaginare sviluppi e conseguenze (dimensione tipica del problem solving) mettendo in atto forme linguistiche complesse (ad esempio periodo ipotetico della possibilità -se avessi fatto ... avrei/non avrei ...-)

Infine per **interpretare** regole occorre lavorare sul testo e sulle possibili interpretazioni compatibili con esso, riferite a situazioni nuove, in una dimensione tipicamente argomentativa. Qui il modello di Toulmin costituisce un importante riferimento di analisi, e lo sviluppo delle competenze argomentative è insieme una premessa e una conseguenza del lavoro sull'interpretazione delle regole, in una dialettica interessante tra "apprendimento" e "sviluppo".

Le attività didattiche del progetto in prospettiva verticale

Fatte queste premesse, nei due anni scolastici successivi, 2009-10 e 2010-11, è stato attuato, all'interno del progetto, un tentativo di tradurre queste considerazioni in una adeguata trasposizione didattica per bambini di età differenti, in una prospettiva verticale.

La sfida è stata raccolta in particolare dagli insegnanti dell' I.C. Valle Stura e dell'I.C. Buonarroti di Marina di Carrara e ha prodotto numerosi dossier analizzati e discussi nel corso degli incontri di riflessione tra docenti coinvolti nel progetto. Prendendo spunto da quelle riflessioni e dai materiali prodotti dai bambini, possiamo cominciare a tracciare un percorso verticale sul tema delle regole di convivenza:

SCUOLA DELL'INFANZIA:

- Comprendere il significato e l'utilità delle regole
- Riflettere su regole date in situazioni concrete

SCUOLA PRIMARIA

- Classi I e II
 - Riflettere su regole date in situazioni concrete
 - Costruire regole condivise per la classe
- Classi III e IV
 - Riflettere più approfonditamente sulle regole a partire dai regolamenti di classe:
 - Il ruolo di ciascuno in un sistema sociale
 - Diritti e doveri
- Classe IV e V
 - Cittadini della classe → cittadini del paese (quartiere/comune) → cittadini dello Stato: le leggi e la Costituzione
 - Diritti e doveri, un rapporto circolare fondato sulla libertà
 - I principi della Costituzione e le leggi dello Stato

SCUOLA DELL'INFANZIA

In quest'ordine di scuola le attività sul tema delle regole si svolgono a **livello orale**, in discussione, ed è pertanto fondamentale che vengano primariamente costruite le condizioni affinché i bambini si sentano liberi di intervenire (e con il piacere di farlo) rispettando il proprio turno di parola e imparando piano piano ad ascoltare i compagni. A questo scopo occorre strutturare lo spazio in modo adeguato (i bambini seduti in cerchio, in un luogo stabilito che diventa il luogo delle conversazioni) e considerare tempi di conduzione che rispettino le capacità attentive dei bambini più piccoli.

La riflessione sulle regole può essere stimolata a partire dalla visione di qualche film o cartone animato adatto allo scopo (nel progetto sono stati usati Pippi Calzelunghe e Pinocchio) oppure da qualche accadimento che si verifichi in sezione. Far scaturire una discussione da un

“incidente” effettivamente accaduto costituisce un ottimo lancio motivazionale per qualsiasi attività a qualsiasi livello scolastico, tanto più con i più piccoli.

La discussione che ne deriva consente:

- di puntualizzare le regole che sono state trasgredite oppure di fissare una regola che possa evitare incidenti analoghi;
- di operare una riflessione generale sulle regole e sulla loro utilità (aspetti legati al contratto educativo);
- di spingere i bambini ad esprimersi motivando le proprie affermazioni.

Dalla lettura dei dossier prodotti in questi anni, si nota come i bambini partecipino alle discussioni numerosi, rimanendo attenti per un periodo abbastanza lungo e producendo strutture argomentative in taluni casi vicine a quelle dell’argomentazione matematica, come in questo caso: durante una conversazione, alla domanda dell’insegnante che chiede: “Perché sono importanti le regole?” I bambini rispondono con *perché* di natura diversa:

Z.: *perché* i bambini della sezione primavera, sentendo caos, poi non riescono a riposarsi

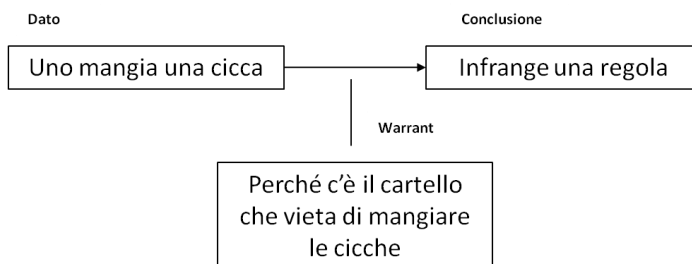
D.: *perché* poi le maestre non danno i punti per prendere il premio.

Il primo è un *perché* di puro effetto causale, sostenuto da una legge fisica (il rumore), uguale in qualsiasi ambiente. Ma il secondo *perché* è più astratto, di tipo logico-deduttivo, che rinvia ad un sistema di regole in uso in quella comunità; il sistema “regola → premio” non vale dappertutto allo stesso modo. Ciò accade anche per la legge umana, che può variare da ambiente ad ambiente.

Ritroviamo questi aspetti nel testo di And., introdotto dal se ipotetico:

AND.: *se* uno mangia una cicca fuori e lì c’è il cartello VIETATO MANGIARE CICCHE ... non so dirlo con le parole ... ecco sbaglia nella regola, ma non so come dirtelo.

INS.TE stai dicendo una cosa giusta, bravo hai capito. Quella persona che mangia la cicca infrange la regola che significa non fare quello che si è deciso tutti insieme, ma fare cose diverse.



L’analisi di una discussione condotta in un’altra sezione (in cui l’insegnante fa riflettere i bambini sulle regole che governano l’uso delle forbici in seguito al fatto che un paio di bambini si erano tagliati i capelli di nascosto) ci consente di ritrovare ulteriori esempi di *perché* logici:

(...)

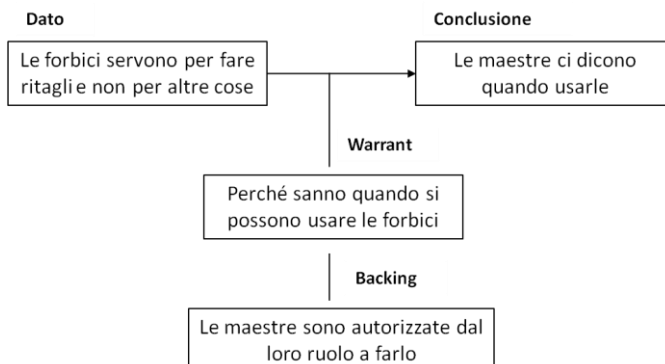
INS.TE certo, ma forse non si ricordavano come e quando si usano le forbici. Ricordiamo tutti insieme le regole delle forbici in aula.

ANI. *servono per tagliare la carta, per fare i regalini con la carta.*

INS.TE bene, ma quando si prendono?

PA. *quando servono per fare i ritagli.*

ANI. *ma sono le maestre che ce lo dicono perché loro sanno se si può usare le forbici.*



In più di un caso si nota come l'abitudine alla discussione su questi temi permetta al livello dell'argomentazione di diventare più alto, passando da argomenti fattuali verso argomenti più astratti e generali, come nell'esempio che segue:

N.: La scuola è una casa ...

L.: Ci sono anche delle regole ...

D.: ... perché puoi fare male a qualcuno.

N.:... (regole che vanno rispettate) anche quando le maestre non vedono ...

D.: Noi non ci comportiamo bene, non perché non lo sappiamo, ma perché ci lasciamo prendere la mano dagli altri.

Z.: anche se sappiamo che non è giusto.

Gli esempi riportati sono tratti da dossier della scuola dell'infanzia di Cosseria (insegnanti Chiarle G., Costa M. e Ghisolfo F. a.s. 2008-09) ([vedi Esperienza 1-Le regole con Pippi Calzelunghe](#)) e della scuola dell'infanzia di Rossiglione (insegnante Piombo N. a.s. 2009-10) ([vedi Esperienza 2 - Parliamo di regole...](#)).

SCUOLA PRIMARIA

Classi I e II

- Riflettere su regole date in situazioni concrete
- Costruire regole condivise per la classe (le regole coinvolgono bambini e adulti della scuola)

Per le prime classi della scuola primaria valgono le stesse indicazioni già espresse per la scuola dell'infanzia e analoghe possono essere le modalità di avvio e di conduzione delle discussioni.

Ma a partire dalla classe I, rispetto alla scuola dell'infanzia, si aggiunge la possibilità di utilizzare la **scrittura** che permette sia di leggere regole date, con la possibilità di operare una riflessione più approfondita sul testo, che di lavorare sulla formulazione scritta della regola, prima con il prestamano e poi in modo libero. E sulla formulazione si può innestare un gioco misto di argomentazione, di interpretazione e di iniziale riflessione linguistica.

In una classe I di Masone l'attività sulle regole ha preso le mosse dalla visione di un cartone animato su Pinocchio, per far riflettere i bambini sui comportamenti del burattino e poi passare ad una analoga riflessione in discussione sul proprio comportamento in classe (*a scuola, quando ti capita di fare qualche cosa che non va?*). Ci si è poi concentrati su un momento circoscritto della giornata: il gioco libero con utilizzo dei giocattoli a disposizione, che erano stati distrutti dai bambini e resi quasi inservibili....

Le insegnanti mostrano agli alunni la scatola del gioco "L'INSIDIA", che tutti conoscono perchè vi hanno già giocato, che è stato acquistato dalla scuola a inizio anno scolastico:

(...)

Maestra: Possiamo prestarlo ai bambini di seconda, perché ci giochino?

Tutti: nooooo!!!!!!

Maestra: Perché non si può?

Ch: Perché mancano delle palline.

(...)

Si: Ci vogliono 4 palline per ogni bambino perché se ne cadeva una ne prendeva un'altra.

Maestra: Quante palline c'erano prima dentro alla scatola del gioco? Lo ricordate?

Si: 4 per 4 bambini ... (si contano tutti insieme)..... 16 palline

Maestra: Quante palline sono rimaste invece?

Bambini : Solo 4

Ga : Alcune sono cadute dietro ad un armadio e non le abbiamo più trovate.

An: Un giorno R. giocava a lanciare una pallina gialla e poi è finita sotto un mobile e non l'abbiamo più trovata.

(...)

Maestra: Che cosa dovremo stabilire tutti insieme ?

Al: Qualcosa che dobbiamo fare tutti quando giochiamo

Maestra: Spiegatevi meglio, non capisco ...

Ni: Che dobbiamo rispettare tutti delle regole come nei giochi ... se non le rispettiamo c'è una punizione.

La consegna successiva di definizione delle regole è stata svolta con attività individuale scritta: **Scrivi le regole e le relative punizioni che ritieni più importanti stabilire per un corretto uso dei giochi e dei materiali:**

CH: SECONDO ME BISOGNA METTERE SEMPRE A POSTO I GIOCHI PRIMA DI GIOCARE CON UN ALTRO GIOCO **ALTRIMENTI** LI SCHIACCIO. **SE NON** LO FAI A RICREAZIONE STAI SEDUTO.

FRA: TIPO NON LASCIO I GIOCHI IN UN POSTO DOVE TANTI PASSANO **PERCHÉ SE** UNO NON LI VEDE CI PASSA SOPRA. LA MIA PUNIZIONE È DI NON FARGLI FARE UNA RICREAZIONE.

FRA Z. : SECONDO ME PER USARE UN GIOCO DEVE TRATTARLO BENE. **SE** UN BAMBINO LO LANCIA AD UN ALTRO BAMBINO LA MAESTRA LO SGRIDA E LO METTE SEDUTO PER TUTTA LA RICREAZIONE.

Come si vede, la consegna spinge i bambini ad utilizzare forme linguistiche che esprimano alternative e condizioni.

In questa classe l'attività è proseguita con la lettura e condivisione delle regole scritte da ciascuno (aspetto importante per diffondere queste forme linguistiche anche tra i bambini che ancora faticano ad utilizzarle spontaneamente) e con la stesura, in discussione, di una regola per un corretto uso dei giochi da inserire nel cartellone delle regole della classe.

Ma il lavoro poteva proseguire in altro modo, adatto anche ad una classe II, dove la scrittura autonoma è ormai più fluida. L'insegnante può scegliere alcuni testi prodotti e li porta in discussione chiedendo: *corrispondono a quello che noi volevamo?* Si può stimolare così un gioco di ipotesi sulle conseguenze di una regola scritta in un certo modo (piano concreto delle conseguenze fisiche) in collegamento con la riflessione linguistica (piano astratto delle regole della comunicazione). E i due piani si possono intrecciare perché dall'uso scorretto di un connettivo o di una parola può scaturire una ambiguità e un comportamento o una conseguenza che contravviene a quello che si voleva stabilire per la classe. Un'ulteriore occasione di lavoro di riflessione linguistica potrebbe venire qualora la regola non venisse capita da alcuni perché la formulazione non è chiaramente espressa.

In una classe I di Rossiglione il lavoro sulle regole è stato invece condotto prevalentemente in discussione, riferendosi al testo scritto solo per fissare su cartellone, all'inizio dell'attività, le *azioni brutte e belle* che i bambini avevano potuto rilevare in corso d'anno riflettendo sui propri comportamenti ogni qualvolta che se ne presentava l'occasione. Il cartellone ha costituito, alla fine dell'anno scolastico, lo spunto di partenza per una riflessione più approfondita sul significato delle regole, sulla loro utilità e sulla definizione di un primo semplice regolamento di classe.

In un paio di riflessioni collettive in discussione, che coinvolgono i bambini dal punto di vista emotivo e che sono finalizzate a stabilire se debba essere sempre la maestra a dirimere i conflitti o se questi possano essere risolti dai bambini autonomamente, si vede come gli alunni comincino a confrontarsi con una realtà sociale (la scuola) in cui operano persone diverse (adulti e bambini) e con **ruoli** differenti.

(...)

67. *Maestra - Allora, le regole valgono per i bambini di prima, qualcuno ha detto solo i bambini, (...) qualcuno ha detto anche gli adulti della scuola ...*

68. *Giu - che sono le maestre.*

69. *De - le maestre poi sono anche insegnanti. E devono rispettare delle regole. Che la maestra le deve rispettare perché i bambini devono anche imparare. E allora sono anche per lei le regole.*

70. *Mat - l'ho detto io che anche gli adulti, però gli adulti non devono scrivere, scrivono quando devono, cioè scrivono, sì, ma quando noi scriviamo, perché loro sanno già scrivere.*

(...)

75. *Giu - valgono per le maestre, per le bidelle e per le cuoche anche.*

76. *Maestra - allora saranno le stesse o cambieranno come cambiano quelle dei bambini?*

(...)

83. *Lu - cambiano! (...) perché loro ... tutti abbiamo delle regole diverse uno dall'altro e l'incarico che abbiamo, che hanno le maestre, che hanno le cuoche, che hanno le bidelle, che ha Enzo, che ha Clara e che Laura, che ha l'altra cuoca, che ha Viviano e che ha Mara, che ha Lorenza... hanno tutti un incarico diverso dall'altro, quindi si devono impegnare a fare ... a svolgere l'impegno che hanno.*

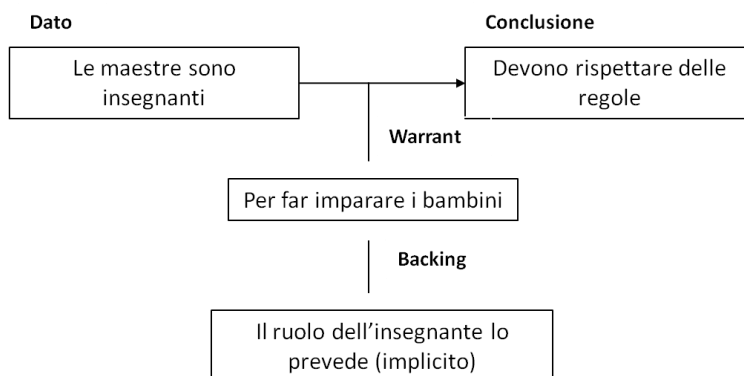
... impegno che ha regole sue proprie!

Dal punto di vista concettuale i bambini imparano che una regola va rapportata ad una precisa situazione di riferimento in cui esistono determinate coordinate e relazioni (esattamente come avviene in geometria o in grammatica!); come dice Si. in un'altra discussione:

Si.- voi maestre ci fate le cose da imparare, perché la maestra è apposta per insegnare.

esprimendo un perché giustificativo valido in un sistema di regole sociali.

Il precedente intervento 69 di De., scandito nei suoi passaggi logici dai punti (che riportano fedelmente le sue pause nel discorso) ci mostra una struttura interessante:



Si vede l'uso di un perché finale presente nei testi spontanei dei bambini di 6 anni (la riflessione sui tipi di perché avverrà successivamente - v. altro tema verticale del progetto: *Le regole e la grammatica*-).

Notevole anche l'intervento 83 di Lu. in cui il bambino chiarisce con esempi la suddivisione dei ruoli, che comportano regole differenti.

A questo livello scolastico i bambini sono in grado di riflettere anche sulle sanzioni (i castighi) come conseguenze del proprio comportamento. In queste catene argomentative (alcuni interventi introdotti dal **se**), i bambini stanno parlando dell'opportunità di dare castighi a chi non rispetta le regole, e sono molto severi ...

(...)

141. Si. – gli dico di girarsi, **altrimenti** gli do un castigo.

142. Val. – **se** lui non ascolta, **se** non ascolta queste discussioni non può sapere di cosa stiamo parlando allora gli dico: stai attento **se no** non impari come si sta a scuola.

143. Ang. – **se** lui non ascolta io gli darei un castigo.

144. Gia. – gli dico di stare seduto sulla seggiola, però girato al muro.

fino all'intervento 149, in cui Fr. introduce la possibilità di ragionare sulle cose:

149. Fr. – **io mi fermerei a ragionare, perché** lui sta facendo un'altra cosa invece di fare quella che deve e **deve capire.**

La successiva parte della discussione è tutta una catena argomentativa improntata a criteri di giustizia ed equità:

(...)

Maestra – secondo voi è più importante che una maestra aiuti i bambini a capire le cose o che dia dei castighi?

Bambini – deve aiutare i bambini.

De. – perché la maestra deve dire a quel bambino che non si fa.

Lu. – la maestra deve insegnare ai bambini e i bambini devono imparare.

Val. – se un bambino vuole imparare a comportarsi bene, deve capire come deve fare.

Ja. – e la maestra glielo spiega.

Ed. – se però quello non capisce e continua la maestra deve dare un castigo, perché non può mica continuare.

Giu. – se quello si comporta male è giusto che poi la maestra dica basta e dia un castigo.

Fr. – se si comporta proprio malissimo non è giusto che non abbia nessun castigo.

Maestra – allora, per concludere, voi dite che la cosa più importante per imparare le regole è capire come bisogna comportarsi e perché. Quando proprio un bambino si comporta molto male è giusto dare un castigo.

Gli esempi riportati sono relativi alla classe I di Masone, (insegnanti Ottonello M. A. e Pesce L.) ([vedi Esperienza 3 – Giochiamo bene insieme se...](#)) e alla classe I di Rossiglione (insegnante Pastorino G.) ([vedi Esperienza 4 – Azioni belle e brutte](#)).

SECONDO CICLO CLASSI III e IV - V

- Riflettere più approfonditamente sulle regole a partire dai Regolamenti di Classe:
 - Il ruolo di ciascuno in un sistema sociale
 - Diritti e doveri
- Cittadini della scuola → cittadini del paese (quartiere/comune) → cittadini dello Stato: le leggi e la Costituzione
 - Diritti e doveri, un rapporto circolare fondato sulla libertà
 - I principi della Costituzione e le leggi dello Stato

Abbiamo visto fin qui come gli spunti per innescare congegni argomentativi siano venuti sempre dalla diretta esperienza di convivenza nel gruppo classe. Altrettanto può avvenire con i bambini più grandi, e i contratti formativi stipulati in classe costituiscono un'ottima occasione per approfondire conoscenze e riflessioni su questo tema.

Un nodo cruciale a questo punto del percorso è quello dell'acquisizione del significato dei termini DIRITTO e DOVERE e della loro relazione reciproca. Sono termini che i bambini conoscono, ma sui quali hanno spesso le idee confuse.

Dall'analisi di una discussione svoltasi in una classe III, possiamo vedere che i bambini di questa età sono in grado di comprendere facilmente, a partire da un sistema sociale organizzato come quello della scuola che frequentano e conoscono bene, la suddivisione dei ruoli tra le persone che operano in quel sistema (aspetto che, come visto, i bambini comprendono già nelle classi precedenti) e, di conseguenza, dei diversi doveri che esse devono espletare, la sinergia dei quali conduce al buon funzionamento della scuola:

(...)

Mar – le maestre insegnano, i bambini ascoltano e imparano e le bidelle puliscono i pasticci che facciamo a volte noi.

Maestra – e questo cosa significa?

Ali – che ognuno ha i suoi DOVERI. (...) un dovere è una cosa che devi fare.

Mar – è una cosa che viene divisa, che uno fa quello, poi un altro fa un'altra cosa... però riguarda tutto la stessa cosa... il compito è diverso, però riguarda tutto una cosa sola.

Maestra – tu dici che i compiti sono divisi, però riguardano tutti la stessa cosa? Fammi un esempio.

Mar – nella scuola ci sono tanti alunni e le maestre e le bidelle; le maestre fanno imparare, le bidelle puliscono, però servono tutte e due a mantenere la scuola.(...)

Sulla definizione di diritti e doveri la discussione risulta invece più complessa ma anche "strumento" adatto, grazie al confronto tra pari e ai rilanci dell'insegnante, per scoprire definizioni corrette e aprire interessanti piste di approfondimento culturale. Vediamo alcuni esempi:

Maestra – se io vi dico la parola DIRITTO, cosa vi fa venire in mente? Che cos'è un DIRITTO?

Mar - è avere il permesso di una cosa.

Rac. - per esempio per me, è come quando un bambino che ha la mano alzata, la maestra gli dà il diritto di parlare.

Nic. - per me diritto vuol dire che tu chiedi alla mamma di andare fuori, se lei dice di sì, vuol dire avere il diritto

L'intervento di Mar. introduce un'idea di diritto come PERMESSO. Vi sono alcuni diritti che inizialmente si ottengono come permessi, si pensi al diritto di voto per le donne o, più

recentemente al divorzio, ottenuti per concessione della società (diversamente dai diritti che sono tali per diritto naturale come la vita).

Nel successivo confronto tra il significato dei termini diritto e dovere i bambini evidenziano che un diritto si può esercitare oppure no (in particolare i diritti ottenuti come permessi):

Pie – il dovere devi farlo, ti obbligano. Il diritto invece non ti obbligano, una cosa la puoi fare o non la puoi fare.

Il dovere ti obbligano, il diritto invece non ti obbligano.

Gia- il diritto è che se te chiedi a tua mamma se puoi andare in giardino a giocare, se lei ti dice che puoi andarci, se vuoi ci vai, se non vuoi non ci vai. Il dovere è che ci vai per forza.

Em – il diritto è che tu puoi scegliere. (gli altri sono d'accordo)

Maestra – quindi per voi il dovere è qualcosa che obbliga, mentre il diritto è qualcosa che si può scegliere?

Bambini - sì.

Ancora in discussione emerge il rapporto tra diritto e bisogno (che sono all'origine del diritto naturale):

Ade – per me andare a scuola è un bisogno, perché magari ...

Ali – diventi un asino!

Ade - è un bisogno se non ci vai non impari niente e oltretutto andare a scuola non è neanche brutto e poi secondo me è un diritto perché è un bisogno. Poi è anche un dovere per farlo bene.

Maestra – il bisogno che cosa è? Voi bambini che bisogni avete?

Bambini - andare a scuola, mangiare, bere, giocare, leggere.

Infine, con una mirabile tessitura argomentativa, i bambini arrivano a comprendere che il diritto può esistere anche se non lo esercitiamo, in quanto l'esercizio di un diritto può essere libero, ma che non sempre ad un bisogno corrisponde un diritto quando esso viene negato da qualcuno o da condizioni particolari:

(...)

Maestra – avete detto che avete bisogno di giocare, ne avete il diritto?

Rao – no, perché se non abbiamo voglia non giochiamo.

Maestra – voi sapete che in alcune parti del mondo ci sono bambini che lavorano e non giocano. Secondo voi questi bambini hanno bisogno di giocare?

Bambini – sì!

Maestra – secondo voi questi bambini hanno il diritto di giocare?

(coloro che legano il diritto alla scelta) – no.

Alcuni – sì.

Ali – non glielo danno il diritto!

Fede - perché?

Mar. – perché li obbligano a lavorare, ma è contro la legge.

Maestra – allora ad ogni bisogno corrisponde sempre un diritto?

Bambini – no.

Maestra – perché?

Ade – perché non gli danno il diritto.

Sim. – per esempio ho visto alla tele che alcuni bambini poveri dell'Africa non hanno l'acqua vicino a casa e devono andarla a prendere lontano in un pozzo dove l'acqua è sporca, ma devono bere solo quella perché non ne hanno altra.

Hanno bisogno di bere, come tutti, ma non hanno altra acqua da bere. Questi bambini avrebbero diritto di bere l'acqua pulita, ma non ce l'hanno.

Ric– anche per il mangiare, noi possiamo scegliere se mangiare o no, ma alcuni bambini no.

Pie – e se ti obbligano a non mangiare perché non puoi scegliere di mangiare, non hai il diritto.

Mar – il bisogno c'è sempre.. se non hai da mangiare viene più bisogno ... ma se non ne hai, manca il diritto.

(...)

Risulta ancora una volta evidente come questi lavori permettano di sensibilizzare all'argomentazione, che viene condotta su ragionamenti particolari (es **Sim.**) o generali astratti (es **Mar : se io ho bisogno di fare una cosa, posso avere il diritto di farla e la faccio.**), ma soprattutto colpisce la profondità delle conclusioni a cui giungono i bambini. Da un punto di vista educativo c'è grande bisogno di questi discorsi, che probabilmente daranno frutto a lunga scadenza e che possono portare con sé antidoti contro episodi di bullismo verso i quali poco possono norme repressive estemporanee (note, voto in condotta ...). Il clima di collaborazione che si crea in discussioni di questo tipo, oltre a costruire una importante base culturale, è altamente strutturante per il gruppo-classe.

Dal punto di vista culturale questa discussione può introdurre successivi approfondimenti di tipo storico (per esempio ritrovare nella storia l'affermarsi o il regredire di diritti: l'abolizione della schiavitù o la Shoa) oppure permettere di allargare queste riflessioni, partite dall'analisi dell'ambiente scolastico e della sua organizzazione, all'organizzazione del Comune e dello Stato.

Un percorso di lavoro in questa direzione è stato eseguito in una classe 5^a di Masone. Una prima riflessione individuale su diritti e doveri, (*Spiega molto chiaramente il significato di due parole: DIRITTO – DOVERE (puoi fare degli esempi)*) aveva rivelato che i bambini, pur appoggiandosi in modo efficace ad esempi concreti, confondevano ancora i due termini

La parola Diritto vuol dire una cosa che io devo fare per forza es. io ho il diritto di andare a scuola.

La parola Dovere vuol dire, per esempio che gli altri hanno il diritto di rispettarmi ma io ho il dovere di rispettare gli altri. (Sil)

e ne individuavano la relazione reciproca in modo poco chiaro e consapevole, per "sentito dire" comunemente dagli adulti; la relazione tra diritto e dovere sembrava entrata nel bagaglio lessicale dei bambini, ma in modo confuso e difficile da spiegare:

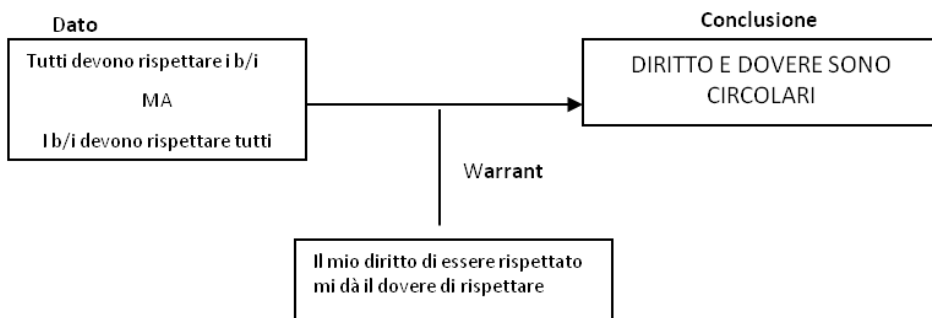
Il mio papà ha il dovere di aggiustare i tubi del lavandino, i caloriferi, la caldaia e ha il diritto di prendere i soldi dove ha fatto il lavoro. Io ho il dovere di fare i compiti e se non li faccio Isa ha il dovere di sgridarmi.

Diritto significa (corrisponde) dovere; dovere significa (corrisponde) diritto. (Da)

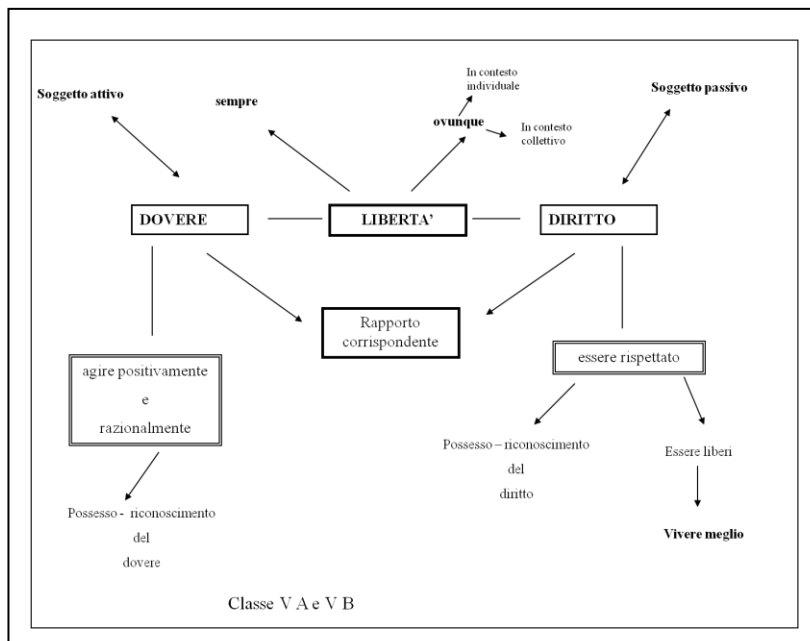
In questo contesto una sola bambina era riuscita a muoversi su un piano generale e a discriminare correttamente i termini:

Un bambino ha il diritto di essere trattato da tutti come una persona e soprattutto con rispetto, però ha il dovere di rispettare a sua volta tutti e trattarli come persone.

Dovere e diritto sono una circolarità perché io ho il diritto di essere rispettato però ho anche il dovere di rispettare il prossimo. Il diritto per una persona è il dovere di un'altra di rispettarla. (Ele)



Con una riflessione collettiva a partire dai testi scritti da ciascuno, si era arrivati ad un chiarimento dei due termini e ad una schematizzazione della relazione tra diritti e doveri, collegandoli al concetto di **libertà**



La necessità di accertarsi se i bambini avessero effettivamente capito i concetti affrontati, aveva riportato ad una riflessione sui regolamenti di classe con la seguente consegna individuale scritta:

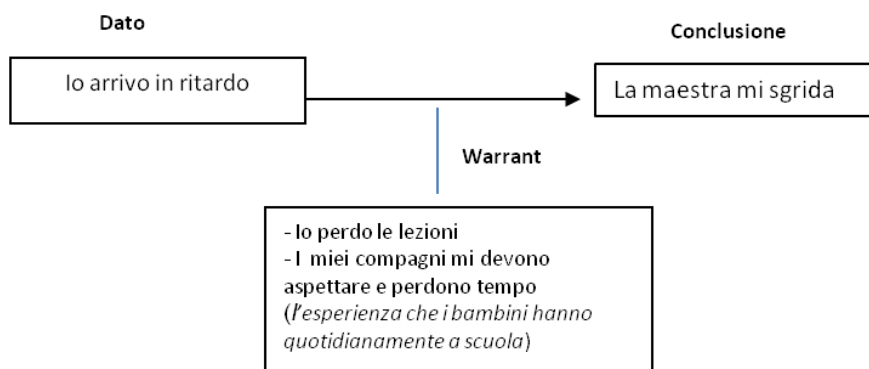
Il nostro regolamento è fatto di alcuni articoli , noi ne abbiamo scelti un paio che ci sembrano significativi. Spiega perché sono importanti

Art. 1. I bambini arrivano a scuola in orario.

Questo articolo è importante perché se un bambino arriva a scuola in ritardo, gli altri bambini e le maestre dovranno aspettarlo e poi iniziare la lezione. Se tutti arrivassero in orari diversi la lezione sarebbe interrotta, disturbata e mai conclusa. Questo sarebbe poco rispettoso.(El)

Sì , questo articolo è importante perché è collegato ai diritti e ai doveri: perché i bambini hanno il dovere di arrivare a scuola in orario e hanno il diritto di andare a scuola altrimenti sarebbe solo una perdita di tempo e poi, se arrivassi in ritardo, mi prenderei una strigliata dalla maestra. Se io arrivassi in ritardo perderei le lezioni e farei perdere tempo ai miei compagni che sono più avanti nel lavoro. (Do)

Come si vede, i bambini, con le loro semplici argomentazioni, si proiettano sul piano delle conseguenze "fisiche" che il contravvenire una regola comporta, sulla base della propria esperienza scolastica da cui derivano le garanzie:



Dai regolamenti di classe l'attenzione può allargarsi all'essere cittadini fuori da scuola (del proprio paese o quartiere), in cui i bambini ritrovano con facilità le regole già sperimentate per l'ambiente scolastico (consegna individuale scritta e poi discussione: *Quando siamo a scuola abbiamo diritti e doveri che esprimiamo in situazioni di libertà e condivisione di regole; secondo te , quando siamo in paese, quindi cittadini fuori da scuola , abbiamo diritti e doveri? Perché?*), e alla madre di tutte le leggi, la Costituzione, della quale vengono letti e discussi alcuni articoli.

Nel passaggio alla lettura della Costituzione, i ragionamenti diventano più ASTRATTI e inevitabilmente più GENERALI (ciò che si deve fare, ciò che si può fare).

Il potenziale argomentativo della lettura di un testo normativo come la Costituzione è assai alto, perché le occasioni per argomentare vengono da un duplice piano:

- quello dei contenuti, di grande portata culturale -ancora diritti e doveri, bisogni ma anche giustizia, equità, uguaglianza,...- (i warrant vengono dal piano concreto delle conseguenze fisiche delle regole di comportamento, già visto in precedenza);
- quello della forma, il testo della legge, che deve essere analizzato e compreso dal punto di vista lessicale ma, soprattutto, dal punto di vista logico e strutturale (il piano astratto delle regole della comunicazione).

La regola di comportamento (o il principio sancito dalla Costituzione) è espressa con il codice linguistico che ha sue regole di funzionamento efficaci sul piano comunicativo, comprendendo le quali si entra nel significato. Si tratta di un'operazione complessa e, come vedremo negli esempi riportati di seguito, la tessitura argomentativa, particolarmente efficace se costruita in discussione, si mostra strumento adatto per passare dalla conoscenza (stadio a cui si fermano la maggior parte dei lavori di lettura delle leggi) alla comprensione di una legge.

In una classe IV (Marina di Carrara), all'iniziale consegna individuale di chiarimento dei termini diritto e dovere, aveva fatto seguito una discussione che prendeva avvio da una frase scritta da un bambino:

Un dovere è andare a scuola, però è anche un diritto. (Giu)

Ai bambini è stato chiesto di esprimere se erano d'accordo o no con l'affermazione del compagno e perché. I più erano d'accordo (anche se per qualcuno la scuola è solo un dovere) e qualcuno aveva citato un articolo della Costituzione che parla di questo tema e la Carta dei diritti dei bambini (su cui avevano lavorato in precedenza).

Le insegnanti hanno quindi proposto (in discussione) di confrontare i due articoli allo scopo di individuare uguaglianze e differenze:

- **Art. 34 della Costituzione:** *“La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso.”*
- **Art. 28 della Carta Internazionale dei Diritti dei Bambini:** *“Tutti i tutti i bambini e le bambine hanno diritto a ricevere un'istruzione. Per essere accessibile a tutti la scuola primaria deve essere obbligatoria e gratuita.”*

La tecnica del confronto di testi² implica che i due testi vengano compresi ma fa anche sì che, nella necessità di confrontarli per trovare uguaglianze e differenze, essi entrino in “dialogo” e costringano ad un approfondimento del significato di entrambi.

La discussione che ne è scaturita in questo caso è molto interessante perché mostra come sia necessario, ai fini della comprensione di questi articoli di legge, attuare soprattutto un approfondimento del significato di parole chiave come **almeno, tutti, ogni, solo** (quantificatori) e la distinzione tra i verbi **possono** e **devono**. Sono termini che ritroviamo fondamentali anche nel discorso scientifico e in particolare matematico, nella formulazione di molti enunciati, la comprensione dei quali passa attraverso la comprensione dei nodi logici che queste parole sono capaci di esprimere.

Si riporta uno spezzone della discussione in cui i bambini hanno cercato di comprendere a fondo il significato della frase *“I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”*.

Sono i bambini stessi ad individuare questo passo e alcune parole in esso contenute come “cruciali” per la comprensione dello spirito dell'intero articolo 34 e l'insegnante è molto brava a cogliere le loro sollecitazioni e a rilanciare le domande, affinché siano i bambini a trovare le risposte discutendo:

(...)

11-GIO: nell'art. 34 c'è scritto che **tutti** possono andare ai gradi più alti degli studi quindi tutti possono andare fino a ovunque, ma... cioè... volevo fare una specie di domanda: in caso si superano gli 8 anni, ci sono sempre gli assegni per le famiglie?

12-INS: forse vi è sfuggito qualcosa nella lettura, provate a cercare una risposta alla domanda di Gio...

13-MA: se ci sono bambini bravi che... aspetta che lo leggo: “I capaci e i meritevoli **anche se** privi di mezzi hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi”.

14-INS: chi sono “i capaci e i meritevoli”?

15-AL. D.: sono forse persone intelligenti che vorrebbero andare a scuola ma che non possono.

16-AU: forse i capaci sono quelli che son capaci e hanno soldi **e** i meritevoli sono lo stesso bravi, ma non hanno soldi..

17-GRE: i capaci sono quelli che potrebbero imparare molto a scuola, però non hanno soldi per andarci.

18-INS: Giovanni, qualcuno ha risposto alla tua domanda? Vi ricordate la domanda di Gio?

19-GIO: Io ho chiesto se superati gli 8 anni di studi ci sarebbero stati gli assegni alle famiglie. E quindi sì, mi hanno risposto che per tutti, **anche per i capaci e i meritevoli** ci sono le borse di studio.

20-INS: “**ANCHE** per i capaci e i meritevoli”?

21-CAR: forse per quelli più bravi, i meritevoli sono quelli che si meritano la borsa di studio.

22-MAT: sì io volevo dire un po' come Car, che io a Gio risponderai che sì, **solo** quelli capaci e meritevoli possono ricevere le borse di studio.

23-INS.: Mat ha detto una parola importante: “**solo**” i capaci e i meritevoli, non “**anche** i capaci e i meritevoli” Che differenza c'è?

² La didattica del confronto, estesamente presente in molte unità di lavoro del progetto *Bambini, maestri, realtà* del Dima di Genova, è descritta in modo dettagliato (e con molti esempi) nei cinque volumi del Rapporto Tecnico

(<http://didmat.dima.unige.it/> e in particolare http://didmat.dima.unige.it/documenti/RT/volII/metodol/m_confronto.pdf.)

Altre informazioni anche nelle parole chiave dei progetti SeT (http://didmat.dima.unige.it/set_linguaggi/materiali/parole/did_confr_int.html).

24-MA: “solo i capaci e i meritevoli” vuol dire quelli che sono bravi, se lo meritano e basta. Invece “anche i capaci e i meritevoli” sarebbero tutte le persone...

25-INS : quindi chi le deve avere le borse di studio, secondo la Costituzione?

26-GIU: quelli che non hanno abbastanza soldi per comprare i libri, però sono bravi, allora lo Stato gli dà le borse di studio. Invece quelli che hanno soldi possono già comprarseli, quindi non ne hanno bisogno.

(...)

Gli interventi 16 e 17 ci mostrano le difficoltà di lettura (separare i *capaci* - dai *meritevoli senza soldi* è un errore che farebbero probabilmente molti bambini) mentre il dialogo successivo, dall'errore di interpretazione di Gio nell'intervento 19, mostra il momento dello svelamento del senso del passo, a partire dalla comprensione della distinzione dei termini **solo** e **anche**.

E quando i nodi logici sono effettivamente compresi, i bambini producono argomentazioni efficaci e di alto livello:

Purtroppo non tutti i bambini nel mondo possono studiare, in Cina per esempio i bambini vanno a lavorare appena hanno raggiunto l'età di 9 anni-10 anni. In Afghanistan anche se sono capaci e meritevoli i bambini poveri non ci vanno a scuola, vanno solo quelli ricchi. Insomma in ogni luogo povero solo i ricchi possono andare a scuola, e quasi nessuno riesce a permetterselo (AID).

(...)

In Italia la Costituzione dice che andare a scuola è un dovere, ma anche un diritto perché i bambini hanno bisogno d'imparare. Solo che in altri paesi poveri del mondo non tutti i bambini vanno a scuola perché devono lavorare e aiutare i genitori, oppure perché non ci sono scuole visto che è povera la nazione (Mat).

L'inversione logica operata da Al rispetto al testo dell'art.34 (*in Italia i capaci e i meritevoli anche se privi di mezzi possono studiare mentre in altri paesi anche chi è capace e meritevole non riesce a farlo*) ci mostra che il bambino padroneggia ormai il significato dei termini e della situazione e può spingersi ad utilizzarlo consapevolmente per un confronto con un contesto di riferimento differente da quello fin qui analizzato

Intraprendere fin dalla scuola primaria un'attività di argomentazione su testi di non immediata decodifica come quelli legislativi, in particolare se condotta con la tecnica del confronto di testi e su temi vicini all'esperienza del bambino come la scuola, può

- offrire all'insegnante uno strumento per far emergere i punti critici (di tipo logico, semantico e lessicale) nel processo di lettura e comprensione del testo (dove la comprensione del testo si "inceppa"? Perché?)
- offrire ai bambini un'opportunità di dialogo su temi "importanti" sui quali essi, a questa età, amano ancora mettersi in gioco.

Inoltre è un'occasione per attuare una **riflessione sulla lingua** viva e salutare (anche, come già detto, per i risvolti educativi che porta con sé). Nella discussione le intuizioni di alcuni si affinano nel confronto con gli altri, con chi non ha ancora capito, con chi richiede una spiegazione ulteriore e permette con questo di approfondire il significato di termini difficili. Naturalmente fondamentale rimane il ruolo dell'insegnante che, secondo le linee che guidano il nostro gruppo di lavoro, non fornisce direttamente spiegazioni, ma modera il dibattito e rilancia gli interventi per guidarlo verso lo svelamento finale: aprire insieme il contenitore linguistico per impadronirsi del contenuto.

Gli esempi riportati sono tratti da dossier

- della scuola Primaria di Rossiglione, classe III (insegnante Pastorino G.) ([vedi Esperienza 5 - Regole di comportamento](#));
- della scuola primaria di Masone, classe 5^A-B (insegnante Pastorino I.) ([vedi Esperienza 6 - Dalle regole alle leggi](#));
- della scuola primaria Paradiso A di Marina di Carrara Classi 4^A-B (insegnanti Figaia S., Fabbri M. e Vrenna C.) ([vedi Esperienza 7 - Verso la Costituzione](#)).