

Guido Benvenuto

Dialogare, dibattere e argomentare. L'educazione linguistica per una cittadinanza responsabile

(doi: 10.12828/100685)

Scuola democratica (ISSN 1129-731X)

Fascicolo speciale, maggio 2021

Ente di afferenza:

()

Copyright © by Società editrice il Mulino, Bologna. Tutti i diritti sono riservati.

Per altre informazioni si veda <https://www.rivisteweb.it>

Licenza d'uso

L'articolo è messo a disposizione dell'utente in licenza per uso esclusivamente privato e personale, senza scopo di lucro e senza fini direttamente o indirettamente commerciali. Salvo quanto espressamente previsto dalla licenza d'uso Rivisteweb, è fatto divieto di riprodurre, trasmettere, distribuire o altrimenti utilizzare l'articolo, per qualsiasi scopo o fine. Tutti i diritti sono riservati.

Dialogare, dibattere e argomentare

L'educazione linguistica per una cittadinanza responsabile

di **Guido Benvenuto**

Title: Dialoguing, Debating, and Arguing. Language Education for a Responsible Citizenship

ABSTRACT: *When a student is asked to construct an argumentative text, or to participate in discussions, cognitive requests are activated of a more complex order than speeches and the construction of expository and / or narrative texts. Indeed, the student is required to go beyond a mere oral presentation, and to use communicative methods and linguistic structures to organize the discourse on a rational and logical level. For these reasons, in the teaching of Italian the argumentative text for persuasive purposes is considered as the most complex type, that can be mastered only when all of the other types of texts have been fully acquired. The proposal of didactic activities promoting dialogue, comparison, and conflicting points of view must follow a specific curriculum to achieve satisfactory results, in accordance with the development of democratic linguistics and an adequate and widespread citizenship education.*

KEYWORDS: *Democratic linguistics, Textual typologies, Argumentation, cross-curriculum, citizenship skills.*

Quando a metà degli anni '70 del secolo scorso i soci del Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) definirono i presupposti teorici e le linee d'intervento dell'educazione linguistica, avevano uno scopo ben preciso: rinnovare l'educazione linguistica per garantire i principi di uguaglianza e pari opportunità sanciti dalla Costituzione.

Le cosiddette «Dieci Tesi» (GISCEL, 1975) ponevano l'attenzione su una scuola che fosse democratica e garantisse a tutti l'acquisizione delle potenzialità

Guido Benvenuto, «Sapienza» Università di Roma,
guido.benvenuto@uniroma1.it

espressive per capire il mondo in cui si vive, interagire positivamente con gli altri, e partecipare alla vita democratica del Paese.

La recente legge n. 92/2019, che introduce l'Educazione civica nelle scuole di ogni ordine e grado, ci permette di riprendere la questione mai sopita delle forme e responsabilità di un'educazione ai diritti e doveri del cittadino nella società.

In tutti i tentativi di introduzione dell'educazione civica di questi anni non si è però sufficientemente puntato sul vero obiettivo che nell'ultimo secolo ha interessato i sistemi educativi: portare tutti gli studenti a livelli di alfabetizzazione linguistica e di base accettabili e a livelli di consapevolezza civica adeguati alla società. La prospettiva di una scuola democratica oggi deve ripartire dalle Tesi indirizzando gli strumenti e le dimensioni didattiche in ragione dei cambiamenti che la società richiede e considerando i nuovi scenari per l'apprendimento scolastico di ordine innovativo e/o emergenziale.

1. L'educazione linguistica come terreno di trasversalità attraverso le tipologie testuali

La scuola di oggi si muove sempre più in una dimensione multilinguistica e multiculturale. Ma se tutti gli insegnanti utilizzano la lingua per veicolare gli apprendimenti disciplinari, l'insegnante di italiano ha il compito aggiuntivo di valorizzare, quando presenti, le lingue locali, di ragionare e riflettere sulle forme e i generi di discorso, di favorire la pratica attiva e controllata delle diverse abilità linguistiche.

In questa proposta, il parlato ha un ruolo chiave; compito di tutti gli insegnanti, da sempre, ma soprattutto oggi in una realtà sociale più complessa, è provare a moltiplicare le occasioni di incontro e dialogo linguistico, per favorire una dimensione quotidiana di comunicazione, attraverso il parlato e l'ascolto.

La ricerca di attività di confronto e incontro linguistico, volta a costruire autentici contesti di apprendimento linguistico e di competenze sociali, è stata oggetto di molte riflessioni fatte dai/coi docenti in fase di formazione a seguito della diffusione delle Indicazioni Nazionali e delle esperienze di formazione di ambito territoriale¹.

¹ Faccio qui riferimento indiretto ai molti corsi di formazione sviluppati in questi ultimi anni proprio sulla didattica per competenze e centratura su competenze chiave di cittadinanza in diversi contesti

L'analisi e la produzione di testi scritti sia di natura letteraria (narrativi, poetici, teatrali) sia di natura non letteraria (informativo-espositivi, argomentativi, regolativi) sono al centro dei curricoli verticali della lingua. In questa direzione il testo della Costituzione italiana può rappresentare una fantastica palestra linguistica e di didattica della lingua che chiarisce immediatamente come un testo di legge, un testo regolativo, debba essere comprensibile ai più. La legge è fatta per essere compresa e rispettata, non può e non deve lasciare il dubbio all'incomprensione. L'analisi delle parole, del loro senso, delle accezioni comunicative, le semplificazioni dei testi sono la quotidiana palestra di tutti i docenti per i linguaggi specialistici e in prima battuta per il docente di lingua italiana sulla dimensione testuale complessiva.

La Costituzione è un testo da studiare anche per la sua efficacia e forza linguistica, oltre che per le finalità contenutistiche e di carattere storico nazionale, e le dimensioni valoriali. Molto spesso le didattiche scolastiche mortificano i testi (e non solo quello della Costituzione), costringendo gli studenti a attività di memorizzazione, classificazione o dichiarazioni di astratte definizioni. La lettura e la scrittura di testi sono processi complessi la cui formazione va finemente intrecciata, come brillantemente avevano suggerito Carlo Bernardini e Tullio De Mauro: «sia leggere sia scrivere evocano accezioni diverse e parallele. [...] Ai livelli più alti, leggere e scrivere indicano attività molto complicate. [...] Per entrambi i verbi le diverse accezioni sono come gradini di una scala, non si sale a uno se non si è superato il primo, ciascuno più alto implica i precedenti» (1985: 14-7).

Nel curriculum della lingua italiana, allora, l'incontro con le tipologie testuali deve essere graduale e accompagnato dallo sviluppo delle funzioni cognitive. Le evidenti difficoltà nel capire e costruire testi argomentativi da parte degli studenti, a partire dalla scuola secondaria di primo grado, diventano punto di partenza per inderogabili obiettivi formativi relativi alle diverse forme di scrittura e di ragionamento. Capire e farsi capire (Lumbelli, 1981 e 1989; Piemontese, 1996), quando parliamo di testi argomentativi, diventa più difficile perché si richiedono competenze linguistiche più raffinate, capacità metacognitive e di astrazione pregresse, per poter ragionare e usare il linguaggio con una finalità

di Roma e Provincia. Alcuni project work dei diversi gruppi di insegnanti che hanno frequentato i laboratori previsti da corsi sulla didattica per competenze sono consultabili su <http://www.anicialab.it/atwork/index.php?p=5.competenze>.

precipua: spiegare, dimostrare, persuadere. Puntare su una didattica delle tipologie testuali, fino ad accogliere l'argomentazione all'interno di percorsi di istruzione e formazione è chiaramente una prospettiva di carattere interdisciplinare, che punta all'integrazione degli insegnamenti all'interno di una logica di progettazione curricolare per competenze.

2. Promuovere le capacità logico-linguistiche attraverso didattiche dialogiche, discorsive, argomentative

Riflettere sull'argomentazione ci riporta alle diverse forme del conoscere e delle conoscenze. Le recenti indagini sulla *literacy* confermano per gli studenti quindicenni risultati poco sotto gli standard medi, ma con una grande variabilità nazionale (OCSE, PISA 2019). Anche le indagini sugli adulti (15-65 anni) condotte dall'OCSE (IALS, 1994-98; ALL, 2006-08; PIAAC 2013, 2019) evidenziano un gap dell'Italia rispetto agli altri Paesi partecipanti.

Limitandoci al livello di quindicenni, e quindi dell'obbligo di istruzione, in Italia il 77% degli studenti raggiunge almeno il livello 2 di competenza in lettura (media OCSE: 77%). Certamente un risultato positivo, che nasconde però il restante 23%, quasi uno studente su quattro, che non riesce a identificare l'idea principale in un testo di lunghezza moderata, non sa trovare informazioni basate su criteri espliciti, anche se a volte complessi, e riesce a riflettere sullo scopo e sulla forma dei testi se esplicitamente guidato.

Occorre mettere mano al curricolo di lingua italiana e andare nella direzione di un lavoro di analisi e di produzione di testi e discorsi sempre più ricco, collegandolo alla consapevolezza che si ha dei processi cognitivi attivati. Occorre insistere proprio sulla formazione di quelle abilità risultate più ostiche nelle rilevazioni internazionali: sviluppare le competenze inferenziali e argomentative in un curricolo di base unitario verticale. È necessaria una didattica dell'italiano che si spinga a trattare l'argomentazione come capacità del pensiero, della ragione, e che non punti esclusivamente alla produzione di testi di quel genere, che promuova la più ampia varietà di attività per sviluppare la capacità di comprendere e di analizzare criticamente testi e messaggi. Si tratta di promuovere un ricco curricolo di educazione linguistica interdisciplinare, che punti alla coscienza critica e alla difesa linguistica rispetto a testi persuasivi, sempre più necessario

e invocato oggi in una società che fa un forte uso manipolativo di immagini e parole (Corno, 1993).

Proprio in questa direzione alcuni anni fa, per un corso di formazione promosso dall'Indire, sono state predisposte e diffuse a livello nazionale unità di progettazione didattica (Benvenuto, Bolondi e Di Bucci Felicetti, 2012a e 2012b), alcune delle quali dedicate all'argomentazione, che sintetizzo di seguito.

2.1. *Prima tappa: brainstorming argomentativo*

Nei fumetti e *strip* in onda ogni giorno incontriamo bambini che tra loro parlano, ragionano da soli o con gli adulti, si interrogano, si rispondono, deducono, inducono, e lavorano ovviamente di paradosso. Insomma, i nostri ragazzi si nutrono di paradossi, quelli che in codice gli studiosi dell'argomentazione definiscono 'fallacie': deduttive, induttive e semantiche (Iacona, 2010). Perché non iniziare con i ragazzi di scuola di secondaria di primo grado a costruire un libro di testo ideale, per raccogliere in prima istanza una ricca paradossoteca, prevalentemente fondata sulla multimedialità: *strip* dei Peanuts e puntate dei Simpson?

Nell'offerta veramente imponente ci orientano ormai alcuni saggi, spiritosi e informali, che scoprono l'ispirazione filosofica dei ragionamenti di questi piccoli eroi. Il libro del rabbino psichiatra Abraham J. Twerski, *Su con la vita Charlie Brown*² (2009), si suddivide in capitoli illustrati e commentati, che sembrano un piccolo repertorio argomentativo nel metodo (valutare se stessi, affrontare la realtà, confrontarsi con gli altri, agire in maniera costruttiva, i valori) e nel merito (l'amore, l'amicizia, l'autostima). Fondamentale resta sempre poi il saggio di Umberto Eco su *Apocalittici e integrati* (Eco, 1964a) e la sua introduzione a un'antologia dei Peanuts (Eco, 1964b). Per i Simpson si è mobilitata l'accademia e il lavoro di confronto tra il mondo dei personaggi della famiglia e i pensieri più profondi dei grandi filosofi è stato raccolto in un libro divenuto modello di altre operazioni simili, *I Simpson e la filosofia* (Irwin, Conard e Skoble, 2005).

Una pista del genere funziona come una specie di iniziale brainstorming argomentativo, che mette rapidamente ed economicamente sul tappeto stili ar-

² Il titolo originale è *When Do the Good Things Start?*, la sconsolata battuta detta da Charlie Brown all'amico filosofo Linus: «Linus: Nulla dura per sempre. Tutte le belle cose devono finire. Charlie Brown: E quando cominciano?». Qui Charlie Brown applica l'argomento di giustizia e reciprocità.

gomentativi, temi prediletti dalla discussione sui principi e i valori. Contemporaneamente ci permette di esplorare il doppio linguaggio, verbale e iconico. Un lavoro a più mani con l'insegnante di arte e disegno e possibilmente nel laboratorio d'informatica può dar luogo a un'ampia gamma di possibilità inventive e creative (cfr. Benvenuto, Bolondi e Di Bucci Felicetti, 2012a: 12).

2.2. *Seconda tappa: affrontare testi adatti all'analisi argomentativa*

Nella didattica a scuola esiste una grande tradizione di analisi della tipologia testuale del messaggio pubblicitario. Gli adolescenti sono particolarmente sensibili ed esposti ai testi persuasivi, quelli – per intenderci – che puntano a vendere il prodotto. L'analisi della pubblicità, lo studio degli scopi comunicativi per individuare gli artifici persuasivi (la retorica della pubblicità), spesso porta gli insegnanti e gli studenti stessi alla produzione di slogan e di immagini pubblicitarie. Questa didattica risulta spesso fasulla se la produzione pubblicitaria non incontra progetti autentici di occasioni effettive, reali per farla.

2.3. *Terza tappa: lavorare sul messaggio*

Una volta affrontati i testi pubblicitari si possono offrire brevi testi-stimolo per produrre piccole *suasoriae* o *controversiae* di tradizione classica. Alla luce degli stimoli si inizierà a sviluppare un breve discorso a favore e senza contraddittorio, per proporre una tesi, ma sempre partendo dal testo che verrà usato in funzione metacognitiva per apprendere dal vivo il metodo e il modello del discorso argomentato.

Se i ragazzi avranno capito bene il funzionamento del testo persuasivo, imiteranno il modello, gli ascoltatori potranno intervenire solo per chiedere chiarimenti e alla fine per esprimere una valutazione sulla efficacia persuasiva dell'orazione. Su questo terreno – dimostrazione *vs* argomentazione e verifica della probabilità – si apre un campo di collaborazione interdisciplinare molto ampio, in cui si sostituisce alle conoscenze una competenza veramente di tipo trasversale.

2.4. Quarta tappa: l'oratoria epidittica

Si passa successivamente al gioco a due o più interlocutori, più difficile da progettare e da predisporre oralmente. Prima di tutto perché occorre verificare l'attitudine al dibattito e l'apprendimento di alcune fondamentali condizioni comunicative, tali da permettere agli interlocutori di scambiarsi i ruoli, di esprimersi e di disporre in campo i loro 'legionari', ovvero tesi e argomenti. Cattani (2001) ha diffuso un decalogo dell'oratore, una sorta di carta etica del dibattito che potrà, se accolta, essere appesa in classe e costituirà uno degli strumenti del giudizio della classe sulla correttezza del dibattito e sulla fondatezza degli argomenti.

2.5. Quinta attività: La Controversia e le regole del dibattito. Esaminare testi dialogici fallaci

In ultimo l'argomentazione nella comunicazione filmica o televisiva. Un genere che si presta alla palestra argomentativa è quello poliziesco in cui ci sia un detective di genio, capace di vedere «quello che gli altri non vedono». Sherlock Holmes è il prediletto per il suo metodo d'indagine che eminenti studiosi di semiologia riconoscono come molto vicino al modello abduttivo di Sandors Peirce (Eco e Sebeok, 2003).

Educare a porre domande, alla logica argomentativa, al riconoscimento delle posizioni diverse e, soprattutto, promuovere un atteggiamento costruttivo e un sapere critico devono essere sempre più al centro dei curricoli per le competenze di cittadinanza. Ecco perché la scuola deve offrire occasioni di formazione e sviluppo di abilità complesse, chiamiamole anche funzioni intellettuali superiori, come ha ampiamente analizzato e discusso Lev Vygotskj (1926, 1931, 1934; Cole *et al.*, 1980).

Gli apprendimenti linguistici nella loro funzione comunicativa, espressiva e metalinguistica sono un necessario tassello del curricolo verticale che la lingua italiana dovrebbe declinare nella progettazione per moduli interdisciplinari e trasversali condivisi da più docenti. E in un approccio storico-culturale, così come il linguaggio viene interiorizzato e diventa pensiero, possiamo sperare che le didattiche che spingono al sapere critico e riflessivo possano costituire terreno

utile alla formazione di persone aperte al dialogo, al confronto, al riconoscimento dell'altro. Una didattica dell'italiano che si spinge a trattare l'argomentazione, non punta esclusivamente alla produzione di testi di quel genere, ma si occupa contemporaneamente della capacità di comprendere e di analizzare criticamente testi e messaggi di tipo persuasivo. Questo secondo obiettivo formativo, che muove verso la formazione di una coscienza critica e di difesa linguistica rispetto a testi persuasivi, è sempre più necessario e invocato oggi in una società che fa un forte uso manipolativo di immagini e parole³.

3. Argomentazione e *Debate* come sapere critico del cittadino

Una didattica dell'argomentazione trova il suo più fecondo sviluppo negli approcci interdisciplinari e collegiali e promuove una didattica per competenze, vale a dire capace di far mobilitare agli allievi le proprie acquisizioni scolastiche al di fuori della scuola, in situazioni diverse, complesse, imprevedibili (cfr. Perrenoud, 1999 e 2000). Il contare e raccontare si possono coniugare sviluppando una didattica dell'argomentazione, perché, per dirla con Bernardini, «un'idea ben argomentata è sempre un antidoto contro le idee che la contraddicono»⁴. Ma mentre nella retorica classica una didattica sui testi argomentativi e sull'argomentazione occupava uno spazio autonomo di tutto rilievo, oggi è proprio lo spazio dell'interdisciplinarietà a recuperarne i più funzionali obiettivi. Si intuisce la potenzialità di questo discorso pensando al complesso di attività cognitive e forme di esercitazione che si compiono nella gran parte delle discipline quando sono più attente allo sviluppo di quel tipo di pensiero che Bruner (1986) definisce paradigmatico, o logico scientifico, affiancandolo a quello narrativo.

Il discorso che propone Bruner è un potente strumento pedagogico che muove a forme di educazione che integrino i due tipi di pensiero, mantenendone le specificità e sintassi. Dietro il discorso argomentato si offrono le innumerevoli occasioni e finalità formative che:

- l'educazione linguistica propone in termini di costruzione di testi scritti/orali coesi, coerenti, convincenti;

³ Si veda il «Testo argomentativo» in Corno (1993).

⁴ Carlo Bernardini conclude con queste parole il suo discorso/dialogo con Tullio De Mauro (Bernardini e De Mauro, 2003: 71).

– l'educazione logico-matematica offre in tutte quelle richieste e compiti cognitivi che invitano ad usare il linguaggio per dimostrare, spiegare e/o giustificare operazioni e procedure.

In questi recenti anni si è fatta strada una pratica didattica che coniuga capacità decisionali, comunicazione efficace e gestione delle relazioni interpersonali. Stiamo parlando del dibattito argomentativo o *Debate* nel mondo anglosassone (Sanchez, 2018). Non molto lontano dall'idea della *Disputatio* medievale, il *Debate* vede l'organizzazione di contesti fortemente strutturati di confronto tra parti (singoli studenti o gruppi) per attivare processi di comunicazione efficace, che favoriscano la costruzione di un discorso di natura argomentativa e allo stesso tempo predispongano all'ascolto attivo per promuovere forme di ricerca mirata e argomentazioni strategiche. In quanto metodologia attiva, che porta lo studente a organizzare l'apprendimento sviluppando una competenza normalmente dimenticata, il parlare in pubblico (*public speaking*) di fronte a pari e a gruppi di studenti diventa una proposta di grande interesse per attività di cittadinanza in quanto esercizio di democrazia attiva (De Conte e Giangrande, 2017).

Non è possibile approfondire qui i diversi format di *Debate* che si sono sviluppati come metodologia didattica, ma vale la pena di sottolineare quanto tale metodologia, oltre a muoversi nell'orizzonte delle attività trasversali per la promozione dell'Educazione civica, così come intesa dalle nuove disposizioni, possa diventare struttura progettuale per la formazione di specifiche competenze chiave di cittadinanza.

Riferimenti bibliografici

Benvenuto, G., Bolondi, G. e Di Bucci Felicetti, O.S. (2012a), «Argomentazione e interdisciplinarietà nella didattica dell'italiano e della matematica», *Materiali Metodologici INDIRE-PQM*, <http://www.scuolavalore.indire.it/guide/pqm-materiali-metodologici/>.

Benvenuto, G., Bolondi, G. e Di Bucci Felicetti, O.S. (2012b), «Discorso argomentativo e valutazione nella didattica dell'italiano e della matematica», *Materiali Metodologici INDIRE-PQM*, <http://www.scuolavalore.indire.it/guide/pqm-materiali-metodologici/>.

Bernardini, C. e De Mauro, T. (2003), *Contare e raccontare*, Roma-Bari, Laterza.

- Bernardini, C. e De Mauro, T. (1985), «Dello scrivere», *Riforma della Scuola*, 31, 7-8 e 14-7.
- Bruner, J. (1986), *Actual Mind, Possible Worlds*, Cambridge, MA, Harvard University Press; trad. it. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 2003 (II ed. 2009).
- Cattani, A. (2001), «La carta dei diritti e dei doveri», in Id., *Botta e risposta. L'arte della replica*, Bologna, Il Mulino.
- Cole, M. et al. (a cura di) (1980), *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*; trad. it. *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1987.
- Corno, D. (1993) (a cura di), *Vademecum di educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia.
- De Conte, M. e Giangrande, M. (2017), «*Debate*» *pratica, teoria e pedagogia*, Milano, Pearson.
- De Mauro, T. (1994), *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza.
- Di Bucci Felicetti, O.S. (2012), «Quel che il testo non dice: impliciti e inferenze», *INDIRE-PQM Percorso didattico*, http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/quel-che-il-testo-non-dice-impliciti-e-inferenze/.
- Eco, U. (1964a), *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani.
- Eco, U. (1964b), *Il mondo di Charlie Brown*, introduzione a Id., *Arriva Charlie Brown!*, Milano, Milano Libri.
- Eco, U. e Sebeok, Th.A. (2003), *Il segno dei tre – Holmes, Dupin, Peirce*, Milano, Bompiani.
- GISCEL – Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (1975) (a cura di), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- Iacona, A. (2010), *L'argomentazione*, Torino, Einaudi.
- ICCS (2016), *International Civic and Citizenship Education Study*, https://www.invalsi.it/invalsi/ri/iccs2016.php?page=iccs2016_it_06.
- ICCS (2009), *International Civic and Citizenship Education Study*, <https://www.invalsi.it/invalsi/ric.php?page=iccs2009>.
- Irwin, W., Conard, M.T. e Skoble, A.J. (2005), *I Simpson e la filosofia*, Milano, Il Saggiatore.
- Lumbelli, L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Roma, Editori Riuniti.
- Lumbelli, L. (1981), *Quando insegnare è capire e far capire*, Milano, Emme Edizioni.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results, Volume I: What Students Know and Can Do*, Paris, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- Perrenoud, P. (2000), *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF; trad. it. *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2010.

- Perrenoud, P. (1999), *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF; trad. it. *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Roma, Anicia, 2002.
- Piemontese, M.E. (1996), *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*, Napoli, Tecnodid.
- Sanchez, C. (2018), *Il debate nelle scuole*, Milano, Pearson
- Servizio dei resoconti e della Comunicazione istituzionale (2008) (a cura di), «Il linguaggio della Costituzione», in Senato della Repubblica, *Convegni e Seminari*, n. 18, Roma, Palazzo della Minerva, 16 giugno.
- Twerski, A.J. (2009), *Su con la vita Charlie Brown!*, Milano, Mondadori.
- Vygotskij, L. (1934), *Pensiero e linguaggio*, trad. it. Firenze, Giunti, 2002.
- Vygotskij, L. (1931), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, trad. it. Firenze, Giunti-Barbera, 2010.
- Vygotskij, L. (1926), *Psicologia pedagogica. Manuale di psicologia applicata all'insegnamento e all'educazione*, trad. it. Trento, Erickson, 2006.

