

## EDITORIALE

---

### *Debate e dintorni: quando si realizzano convergenze tra diverse prospettive*

Il *debate* si colloca all'incrocio di diverse prospettive di studio e di ricerca poiché ha alcune caratteristiche comuni ad altre metodologie didattiche, mentre mantiene alcune peculiarità che in Italia e in altri Paesi, in particolare negli USA, lo distinguono da quelle. Più specificamente *debate*, *accountable talk* e *discussioni come ragionamento collettivo* sono le tre principali strategie che, imperniate sull'interazione verbale, si fondano sul ruolo positivo che può svolgere l'interazione sociale in classe.

Anche dal punto di vista teorico ci sono diversi punti di contatto; infatti, sia pure con gradi diversi di esplicitazione, l'argomentazione e gli studi che le presuppongono (Toulmin, 1958; 1975, in primo luogo<sup>1</sup>) costituiscono un terreno comune; il riferimento a prospettive psicologiche diverse come gli studi a orientamento cognitivista (Resnick, 1987; 1995; Resnick, 1999<sup>2</sup>) o gli studi ad orientamento vygotkiano e neo-vygotkiano (Vygotskij, 1960; 1974<sup>3</sup>; Pontecorvo, 1985<sup>4</sup>) costituiscono invece degli itinerari che distinguono chiaramente le configurazioni delle diverse strategie.

Per trattare il più compiutamente possibile nelle poche pagine che seguono il focus sul *debate*, appare necessario mettere a confronto le peculiarità e le modalità di realizzazione che caratterizzano questa pratica rispetto alle altre due strategie citate. In ciò che segue, dunque, per una migliore comprensione del *debate*, dopo averne richiamato sinteticamente alcune caratteristiche, discuteremo gli aspetti educativi di queste diverse strategie e le loro implicazioni; concluderemo infine con il riferimento al crescente interesse per questo tipo di studi nelle società occidentali.

### *L'esperienza trentina del debate*

Tra le prime sperimentazioni del *debate* in Italia c'è quella avviata nel 2010-2011 nella Provincia autonoma di Trento (per una dettagliata presentazione degli aspetti didattici e dei diversi versanti teorici, si veda Sommaggio e Tamanini, 2020<sup>5</sup>) e la sua larga e rapida diffusione indica

---

1. Toulmin S. (1958). *The uses of Argument*. Cambridge University Press, London; tr. It. *Gli usi dell'argomentazione*. Torino: Rosenberg & Sellier, 1975.

2. Resnick L. B. (1987). Learning in School and Out. "Educational Researcher", 16/9 pp. 13-20 (tr. it. Imparare dentro e fuori la scuola, pp. 61-83, in Pontecorvo C., Ajello A. M., & Zuccheromaglio C., 1995. *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED).

Resnick L. B. (1999). Make America Smarter, *Opinion Education Week* (June 16).

3. Vygotskij L. S. (1960/1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti Barbera.

4. Pontecorvo C. (1985). Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione, in *Rassegna di psicologia*, 1-2 pp. 23-45.

5. Sommaggio P., & Tamanini C. (2020). *A suon di parole. Il gioco del contraddittorio*. Milano: Mimesis Edizioni.

che il *debate* risponde a diversi bisogni non soddisfatti nella didattica ordinaria<sup>6</sup>.

Detto sinteticamente, il *debate* come format richiede a due interlocutori - in genere piccoli gruppi o classi intere in gara tra loro - di sostenere tesi in opposizione e di portare argomenti a supporto ciascuno della propria, in modo da vincere la competizione. La valutazione è affidata a dei giudici, di solito tre, che in base a criteri espliciti e noti emettono il verdetto e riconoscono i vincitori. Accettare l'esito rappresenta un aspetto importante e nello stesso tempo più difficile, ma è molto formativo educare anche a questo gli studenti.

La realizzazione di questa competizione richiede agli studenti di ricercare e scegliere le informazioni atte a meglio sostenere la propria tesi, a individuare i propri punti deboli e a riconoscere la fallacia delle argomentazioni che sostengono la tesi opposta; tutto questo richiede un'attività collaborativa, che riguarda non solo l'aspetto cognitivo - quali informazioni, elaborate come, proposte tenendo conto delle caratteristiche degli interlocutori etc. - ma anche il linguaggio da adoperare, le abilità espositive, l'allenamento a parlare in pubblico, il riconoscimento all'interno del gruppo di studenti di coloro che meglio possono rivestire i diversi ruoli. Come si vede, si tratta di mettere in atto specifiche abilità, che diremmo *soft skill*, che sono perseguibili nelle attività richieste; in tal senso non si tratta di generici appelli alla promozione di queste abilità, ma di *soft skill* che si possono riconoscere, incrementare e valutare proprio essendo direttamente e chiaramente connesse alla prestazione richiesta.

Nelle realizzazioni dei diversi *debate*, che in Trentino si riferiscono principalmente al progetto "A suon di parole", i temi proposti riguardano prevalentemente questioni di interesse generale, di attualità, e per tale ragione il torneo di dibattito argomentativo è stato connesso all'insegnamento dell'educazione civica, variamente denominata nel tempo (es. Cittadinanza e Costituzione) e, di solito, rivolto a studenti del secondo ciclo della scuola secondaria. Nel torneo provinciale, poi allargatosi anche a livello regionale, in italiano e specialmente per i tornei in lingua straniera, non si usano mai temi disciplinari, li possono invece usare, per propria scelta didattica, gli insegnanti nella propria classe in quanto il format "A suon di parole" si presta anche a un utilizzo disciplinare; i dibattiti in lingua straniera, inoltre, utilizzati con molto anticipo in Trentino rispetto al *debate* nazionale - con l'assoluta originalità di realizzare dibattiti anche in tedesco oltre che in inglese - avvengono con riferimento a mozioni interdisciplinari.

L'insieme dei contributi presentati in questo numero speciale della rivista mostra la grande versatilità di questa strategia per temi e ambiti diversi che vanno dalle preoccupazioni politiche per i problemi posti dalla disaffezione dei cittadini verso le istituzioni democratiche, all'interazione con i computer, all'apprendimento del linguaggio orale e delle lingue straniere e così via. Proprio la possibilità di far riferimento a questa strategia per insegnamenti diversi, indica il ruolo che può rivestire per rinnovare la didattica. Implicito nel *debate* è infatti il necessario protagonismo degli studenti, di cui spesso si sottolinea l'importanza, salvo poi ritornare, malgrado questa consapevolezza, alla didattica trasmissiva nella quotidianità in classe. Appare

6. Ringrazio Chiara Tamanini per le informazioni e i suggerimenti forniti sull'esperienza del *debate* nella Provincia autonoma di Trento. Si veda a questo proposito Tamanini C. (2020). Il dibattito in classe e tra classi: un'attività multimodale per sviluppare competenze linguistiche e comunicative, in M. Voghera, P. Maturi & F. Rosi, *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*, <https://post.ital5.it/repertorio-bibliografico/orale-e-scritto-verbale-e-non-verbale-la-multimodalit%C3%A0-nellora-di-lezione>.

sorprendente che il superamento di questa didattica sia affidata a strategie diverse che tuttavia perseguono il medesimo obiettivo, rendere gli studenti attivi e partecipi rispetto a quello che imparano; proprio la diffusione del *debate* risulta il cavallo di Troia, per così dire, da far entrare nella cittadella fortificata, quali sono ancora le classi, per risvegliare l'interesse degli studenti.

### L'accountable talk

Il superamento della didattica trasmissiva è un altro elemento che accomuna il *debate* alle altre due strategie a cui si intende far riferimento, l'*accountable talk* (Resnick, 1999; Resnick, Asterhan e Clarke, 2018<sup>7</sup>) e la *discussione come ragionamento collettivo* (Pontecorvo, 1985; 1987<sup>8</sup>; Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1992<sup>9</sup>); questo confronto, infatti, consentirà di evidenziare e discutere alcuni aspetti che mettono in luce l'origine sociale del funzionamento della mente (cfr. anche Garofalo *et al.*, *infra*).

Le motivazioni da cui muovono le due proposte sono diverse anche se hanno punti di contatto tra loro. Un'ispirazione chiaramente politica ed educativa è quella relativa all'*accountable talk*, che potremmo tradurre come "il parlare di cui si dà conto".

Già nel 1987 Lauren Resnick in un famoso intervento di apertura dell'annuale Congresso degli Psicologi Americani, aveva sottolineato l'esigenza di cambiare i curricoli e il modo di insegnare tipici della scuola; nell'articolo che ne diede conto (*Educational Researcher*, 16/9, 1987, pp. 13-20) Resnick dichiara: «*La scuola non è soltanto il luogo dove preparare le persone al mondo del lavoro e ai problemi pratici di tutti i giorni. È anche un luogo dove viene svolto un particolare tipo di lavoro, un lavoro intellettuale che comporta riflessione e ragionamento*» ... «*Se noi diamo valore alla ragione e alla riflessione nella vita sociale, politica o personale, dobbiamo preservare un luogo dedicato ad imparare come affrontare questi processi estremamente importanti. La scuola nella sua migliore espressione è questo luogo*» (Resnick, 1987; 1995, p. 80). E ancora: «*Quando parliamo delle funzioni civiche dell'educazione quindi immaginiamo una cultura della ragione, dell'analisi e della riflessione, basata su un certo numero di conoscenze condivise. Realizzare questa immagine richiederà una coscienza civica che va oltre quella individualista dei modelli correnti di apprendimento scolastico*» (*ibidem*, p.81).

Agli inizi del nuovo secolo, dopo circa quindici anni di ricerche condotte con le scuole, in un articolo collaborativo Resnick (2007)<sup>10</sup> indica nell'*accountable talk* la strategia che deve orientare l'attività didattica per promuovere le abilità che consentono alla scuola di perseguire quelle funzioni civiche di cui aveva parlato nell'articolo del 1987. Questo obiettivo non si persegue soltanto con discussioni a carattere civico o di attualità (che renderebbe l'*accountable talk* più simile al *debate* nella versione trentina) ma Resnick, già nel 1999, in una intervista ne

7. Resnick L. B., Asterhan C. S. C., & Clarke N. S. (2018) (Eds.). *Socializing intelligence through academic talk and dialogue*. Washington, DC: American Educational Research Association.

8. Pontecorvo C. (1987). *Discussing for Reasoning: The Role of Argument in Knowledge construction*, in E. De Corte, J. G. L. C. Lodewijks, R. Parmentier, & P. Span (eds). *Learning and Instruction. A publication of the European Association for Research on Learning and Instruction*. University Press, Oxford/Leuven, pp. 71-82.

9. Pontecorvo C., Ajello A. M., & Zucchermaglio C. (1992). *Discutendo si impara*. Roma: NIS.

10. Michaels S., O'Connor C., & Resnick L. B. (2007). *Deliberative Discourse Idealized and Realized: Accountable Talk in the Classroom and in Civic Life*, in *Studies in Philosophy and Education* 27 (4): pp. 283-297.

aveva sostenuto l'utilità anche per l'insegnamento di tutte le altre discipline: «*l'accountable talk usa evidenze in modo appropriato alle discipline, per esempio le dimostrazioni in matematica, i dati delle indagini in scienze, i dettagli dei testi nella letteratura, i documenti in storia*». In questa prospettiva l'*accountable talk* è stato infatti sperimentato nei diversi gradi scolari del sistema di istruzione statunitense e non solo nell'ultimo livello.

Nella stessa intervista, Resnick (1999) aveva insistito sulla necessità di adeguare i curricoli per rendere l'America più intelligente ("Make America smarter") con ciò sottolineando ancora una volta quanto fosse urgente il perseguimento di obiettivi educativi in linea con i tempi attuali e con le necessità di una società democratica: l'*accountable talk* veniva indicato come la strategia didattica più adeguata. A più di venti anni di distanza troviamo questa stessa sottolineatura argomentata anche nel contributo di Zompetti (infra) poiché permangono ancora, purtroppo, le difficoltà che stanno attraversando le democrazie occidentali nel promuovere l'adesione dei cittadini a questa forma di governo e a sollecitarne la partecipazione in modo attivo e consapevole.

Come si vede, l'*accountable talk* nella prospettiva di Resnick rappresenta uno strumento potente per cambiare complessivamente l'impostazione della scuola e perseguire quelle finalità politiche più generali per potenziare il capitale umano, diremo in termini economici, di cui la democrazia statunitense ha molto bisogno secondo l'opinione della psicologa cognitivista attiva all'epoca nell'università di Pittsburg. Rispetto al *debate* quindi all'*accountable talk* veniva attribuito un compito più esteso e potente, ma allo stato attuale non sappiamo se effettivamente le cose siano andate in questa direzione negli USA, pur essendo il *debate* invece presente e diffuso nelle scuole a partire dalla middle school.

## La discussione come ragionamento collettivo

Un approccio ancora diverso è quello su cui si fonda la *discussione come ragionamento collettivo* in classe.

La prospettiva teorica psicologica da cui si prendono le mosse è quella vygotkiana, per il riferimento alla formulazione dello psicologo sovietico della «*legge genetica generale dello sviluppo: ogni funzione psichica superiore appare due volte nello sviluppo culturale del bambino: prima sul piano sociale poi su quello psicologico, cioè in primo luogo come una categoria di funzionamento interpsicologico che poi diventa intrapsicologico*» (Pontecorvo, 1992, pp. 30-31).

Un ulteriore riferimento riguarda il nesso tra discussioni e ragionamento: «*Le dimostrazioni dei bambini sorgono durante la discussione con i loro compagni e sono poi interiorizzate come ragionamento che può essere considerato come una discussione interna*» (Vygotkij, 1974, p. 196).

Gli studi di Vygotkij, in altri termini, hanno costituito lo scenario in base a cui si sono avviate ricerche sistematiche che hanno consentito di mettere in luce molti e diversi aspetti che per-

mettono a una discussione in classe di diventare ragionamento collettivo, sia in classi intere che in piccoli gruppi, oltre alle condizioni da predisporre per realizzare una simile strategia didattica. Sono così stati identificati i presupposti da cui si può avviare una discussione di questo tipo, il ruolo dell'intervento iniziale dell'insegnante o delle consegne di lavoro per una discussione in piccolo gruppo, la tipologia degli interventi degli studenti, gli interventi dell'insegnante nel corso della discussione e la funzione dell'intervento di chiusura. Oltre a ciò sono state identificate le modalità di elaborazione cognitiva specifiche delle diverse discipline, focalizzando anche le peculiarità dei ragionamenti in ambito scientifico-naturalistico e in ambito storico-sociale.

Il presupposto generale è che la discussione, in certe condizioni di realizzazione, consente di "risolvere un problema" che singolarmente i partecipanti non risolverebbero da soli; nello stesso tempo ciascuno porta un contributo all'elaborazione necessaria per risolvere quel problema.

Perché una discussione come ragionamento collettivo si realizzi, è necessario avere un'esperienza comune che sia sufficientemente ambigua da prestarsi a diverse letture; nello stesso tempo, l'intervento di apertura (o le consegne di lavoro nel caso di una attività svolta in un piccolo gruppo) è fondamentale per indirizzare l'attenzione dei partecipanti sugli aspetti che si intendono focalizzare. Ovviamente è un intervento che l'insegnante può ponderare in anticipo, valutando i diversi itinerari di riflessione che ciascun intervento può indurre. Ben diverso è il caso degli interventi nel corso della discussione, che diremmo "a caldo" che richiedono un forte autocontrollo da parte del docente perché devono attestarsi sul piano metodologico, senza offrire soluzioni, o dare informazioni ma svolgendo funzioni diverse: *recupero* di un elemento importante detto da qualche studente (ad es. Piera aveva detto...), *sollecitare ad esprimere il dissenso* se si vede che non tutti sono d'accordo (C'è qualcuno che la pensa diversamente? Tutti d'accordo?), *fare il punto*, *agendo da memoria* della discussione (Sinora avete detto...) o ancora sgombrando il campo cognitivo da elementi inutili al proseguimento della discussione (*facendo sintesi scartando gli elementi* che possono distrarre dal proseguire efficacemente), o anche *rispecchiando* interventi di studenti che intervengono poco o non proprio al meglio (*rispecchiamento selettivo*, vale a dire solo parziale di un intervento).

Quando poi ci sono situazioni di stallo o di stanchezza, è importante che la discussione si chiuda, facendo sintesi di quello che si è detto perché lo "sbrodolamento" finale non ingeneri la sensazione di inutilità di tutta la discussione precedente. Se non si sono raggiunte soluzioni, per ragioni diverse, è bene chiarire che si riprenderà in un altro momento, recuperando le informazioni che al momento non sono disponibili.

Come si vede, si tratta di interventi "professionali" da parte dell'insegnante che richiedono riflessione ed esercizio a condurre discussioni, se si vuole che queste assumano il carattere di una sorta di palestra cognitiva in cui si realizzino modalità di elaborazione non pienamente possedute dai singoli studenti.

Per quanto riguarda i partecipanti alle discussioni, vi sono ruoli ben riconoscibili: lo scettico,

colui che mette in questione quanto viene detto da un altro, chi fa riferimento a esperienze personali che confermano o disconfermano quello che si sta dicendo, chi estremizza un caso o una situazione, colui che, prendendo alcuni elementi tra quelli già detti e combinandoli in modo diverso, propone “la soluzione”.

Vi sono poi delle regole da dare come fisse e condivise: non si ripete una cosa già detta, parla prima chi non ha mai parlato; si tratta di procedure semplici, facili da osservare ma che devono divenire abitudini degli studenti.

Un ulteriore chiarimento riguarda le differenti caratterizzazioni delle discussioni di contenuto scientifico-naturalistico rispetto a quello storico-sociali. Mentre le prime possono considerarsi a pieno titolo discussioni come soluzione di un problema, visto che le soluzioni sono riconosciute tali in sede scientifica, le discussioni a carattere sociale, invece, sono in realtà processi argomentativi perché, come hanno dimostrato gli studi di James Voss (Voss e Post, 1988<sup>11</sup>; Voss, Perkins e Segal, 1991<sup>12</sup>), si muove da un problema “mal strutturato” e lo si ridefinisce proponendo una nuova rappresentazione del problema stesso la cui correttezza dà luogo a un processo argomentativo.

Non ci tratteniamo più a lungo sulle caratteristiche delle discussioni in classe come ragionamento collettivo, per cui si rimanda alle pubblicazioni che ne hanno trattato; qui interessa ora mettere in luce le specificità di queste tre diverse metodologie che, muovendo dalla riconosciuta origine sociale della mente umana, utilizzano la socialità della classe come condizione utile e adatta alla promozione di abilità cognitive progressivamente più articolate.

### *Debate, accountable talk e discussione come ragionamento collettivo: considerazioni finali*

L’interazione sociale mediante il dialogo, la conversazione, il dibattito e le discussioni continua a rivestire un ruolo importante per gli studi psicologici di diverso orientamento teorico. Di recente la rivista dell’American Psychological Association, *Monitor of Psychology* (2023) ha dedicato un nucleo monotematico alla conversazione e alle sue diverse funzioni per il benessere delle persone<sup>13</sup>.

Le tre strategie didattiche di cui qui si è riferito hanno l’uso della socialità della classe, l’argomentazione e la promozione di specifiche *soft skill* come punti di riferimento comuni, collegate a questo diverso modo di lavorare in classe; *debate* e *accountable talk* hanno in comune inoltre, la promozione negli studenti di un atteggiamento attento ai dati ed è questo un aspetto fondamentale, se si vuole evitare il pressapochismo imperante nel parlare diffuso attuale; differiscono invece sotto altri aspetti. Il *debate*, infatti, ha nella modalità competitiva una caratteristica sua propria; l’*accountable talk* persegue, almeno nelle intenzioni delle pro-

11. Voss J. F., & Post T. A. (1988). On the Solving of ill-structured Problems, in M. T. H. Chi, R. Glaser, & M. Farr (eds), *The Nature of expertise*, LEA Hillsdale (Nj).

12. Voss J. F., Perkins D. N., & Segal J. W. (eds) (1991). *Informal Reasoning and Education* LEA, Hillsdale (Nj).

13. Abrams Z., The Power of Conversation, in *Monitor on Psychology* (2023) (Nov/Dec) pp. 42-49.

ponenti, una finalità politica educativa e mira a cambiare radicalmente il modo di fare scuola nell'epoca attuale; infine la *discussione come ragionamento collettivo* si propone come una modalità didattica più circoscritta ma più analiticamente approfondita nelle sperimentazioni su cui si è fondata.

Risulta dunque evidente la ragione per cui si è scelto di trattare del *debate* mettendone in relazione la pratica con l'*accountable talk* e la *discussione come ragionamento collettivo*: dal confronto operato con le altre due strategie didattiche, infatti, emerge che, rispetto ad esse, il *debate* ha, nel dover competere e nel proporre argomentazioni che reggano di fronte alle obiezioni dell'altro interlocutore, un elemento di motivazione ulteriore e di impegno a ricercare le informazioni adatte a sostenere la competizione. Ciò si traduce in uno stimolo a usare con destrezza le informazioni trovate sulla rete, a vagliarne l'attendibilità, confrontando le fonti, ad approfondire i diversi temi in modo da fronteggiare adeguatamente la massa di informazioni che si trovano nella rete. Tutto questo ha un indubbio valore formativo perché richiede abilità che saranno fondamentali anche nel futuro degli studenti a scuola conclusa. Se poi a questo si aggiunge l'approfondimento di temi di attualità, oltre a coinvolgere gli studenti nella comprensione della realtà contemporanea, si può realizzare finalmente una didattica motivante nell'insegnamento dell'educazione civica che è stata invece da sempre la cenerentola degli insegnamenti a scuola.

*Anna Maria Ajello*