

INTRODUZIONE

Il *debate*: valenze, criticità e prospettive

IPRASE, Istituto per la ricerca e la sperimentazione educativa del Trentino, è stato tra le prime realtà non accademiche a promuovere e sostenere in modo sistematico ed esteso il progetto di dibattito argomentativo denominato “A suon di parole” nel sistema scolastico della propria Provincia, proponendo a una rete di scuole e istituzioni cittadine un formato elaborato nell’anno scolastico 2009/10 assieme al Dipartimento di Giurisprudenza dell’Università di Trento. Questa origine del dibattito provinciale ha caratterizzato in modo peculiare il suo format ancora vigente e molto praticato tra gli Istituti scolastici. La questione centrale a cui è dedicato questo numero monografico della rivista RicercaAzione parte da questa considerazione cercando, allo stesso tempo, di andare oltre. Infatti, proprio grazie alla lunga esperienza di dibattiti, ormai quasi quindicennale, costituita da numerose sperimentazioni, valutazioni e contributi di persone del mondo della scuola e della società civile, IPRASE, che ha la missione di promuovere documentazione, ricerca e approfondimenti su tematiche educative e formative a sostegno dell’innovazione didattica e dell’autonomia scolastica, ha ritenuto importante sollecitare una riflessione critica plurima e diversificata sullo stato dell’arte del *debate*.

Nel primo decennio del nostro secolo, in un periodo dunque abbastanza breve, il dibattito ha avuto una diffusione ampia nella scuola italiana ed è stato apprezzato, a volte con manifesto entusiasmo, sia dagli studenti sia dagli insegnanti, cosa non facile e non accaduta per altre pur pregnanti metodologie didattiche. È come se si fosse manifestata un’ondata di ritorno da antiche pratiche dialettiche europee, che avevano nel frattempo trovato nuovi impulsi e diffusione scolastica in altre aree geografiche, in particolare di matrice anglosassone. Significativa è stata la valorizzazione del *debate* in area nazionale da parte di INDIRE, con il movimento delle “Avanguardie educative”, e della rete Wedebate che nel 2013 ha assunto il modello della WSDC (World School Debate Championship) facendolo diventare il protocollo più diffuso nel nostro Paese. Tanto è vero che quando si scrive e parla di *debate* si intende riferirsi quasi automaticamente a tale format, anche se i modelli possibili e praticati sono molteplici e vari¹.

Perché uno special issue sul *debate*

Tramite la collaborazione tra la scrivente, promotrice del dibattito in formato trentino, ma esperta anche del WSDC, e la Società Nazionale Debate Italia APS² nella figura del suo presidente Manuele De Conti, si è inteso promuovere una riflessione critica sulle caratteristiche peculiari del dibattito regolamentato, invitando alcuni dei principali promotori del *debate* a livello nazionale e internazionale a proporre le proprie analisi pedagogiche, storiche, epistemologiche, etiche e sperimentali più recenti sull’argomento.

Alfred Snider (2011) sostiene che il dibattito è un metodo possibile per preparare i giovani alle nuove sfide del ventunesimo secolo:

«Those wet each to day will spend the rest of their lives in the future. It is essential that we understand how the present is different from the past and design our educational experiences accordingly. All over the

1. Giangrande M. (2020), *Le regole del Debate. Guida ai protocolli per coach e debater*, Milano, Pearson. Cinganotto L., Mosa E., Panzavolta S. (2021), I modelli di Debate a confronto. In Cinganotto L., Mosa E., Panzavolta S., *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*, (pp. 183-220), Roma: Carocci Editore.

2. Si veda il sito <https://www.sn-di.it/> [Accessed: 07.11.23].

world educational systems are being reorganized to emphasize active learning, critical thinking and creativity. I do not pretend to believe that debating is a magic bullet for all of the issues we face, but I do think it is a very strong candidate for something that can be done to better prepare students for the future³».

Agli autori dei contributi presenti in questa pubblicazione è stata posta, tra le altre, proprio la questione se il *debate* possa costituire una strategia per sviluppare nei giovani alcune delle competenze rilevanti richieste nei prossimi decenni per il mondo dello studio e del lavoro. Non a caso, proprio nel primo decennio del nostro secolo, ancora prima del grande disorientamento dovuto alla pandemia di COVID-19 e agli attuali conflitti armati, molteplici organizzazioni, istituzioni e associazioni internazionali come l'ONU, l'UNESCO e l'Unione europea, nonché teorici ed esperti di educazione in vari settori, si sono interrogati sui caratteri che avrebbero dovuto avere l'educazione e la formazione nel futuro. Se ne accennano di seguito alcuni esempi.

Premesso che il futuro, per definizione, è imprevedibile, ma che comunque da alcune tendenze comuni in tutto il mondo si può capire come apprendere, adattarci e financo progredire rispetto a ciò che ci aspetta, OCSE ha avviato nel 2015 il progetto "Future of Education and Skills 2030" a partire dalla domanda:

«Come possiamo preparare gli studenti a lavori che non sono ancora stati creati, ad affrontare sfide sociali che non possiamo ancora immaginare e a utilizzare tecnologie che non sono ancora state inventate? Come possiamo attrezzarli a vivere in un mondo interconnesso in cui devono saper comprendere e apprezzare diverse prospettive e visioni del mondo, interagire con gli altri e rispettarli, intraprendere azioni responsabili verso la sostenibilità e il benessere collettivo?»⁴.

La metafora adottata è quella della bussola per indicare la necessità per gli studenti di imparare a navigare da soli in un mondo sempre più complesso, fluido e incerto⁵. È da segnalare che in questa ricerca dell'OCSE si fa riferimento alla competenza come concetto olistico che include conoscenze, abilità, attitudini e valori.

«Le competenze sono la capacità di svolgere processi e di utilizzare in modo responsabile le proprie conoscenze per raggiungere un obiettivo (OCSE, 2023). Le competenze fanno parte di un concetto olistico di competenza, che coinvolge l'utilizzo di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori per soddisfare richieste complesse⁶».

Come è noto, nel 2018 anche il Consiglio d'Europa definisce le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente in considerazione del fatto che:

«Il pilastro europeo dei diritti sociali sancisce come suo primo principio che ogni persona ha diritto a un'istruzione, a una formazione e a un apprendimento permanente di qualità e inclusivi, al fine di mantenere e acquisire competenze che consentono di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro⁷».

Con riferimento a tali definizioni, in alcune pubblicazioni sul *debate*, con un'interpretazione forse amplificata delle abilità promosse da tale metodologia didattica, si osserva che la definizione delle competenze chiave europee «descrive in modo pressoché completo le abilità che il dibattito permette di sviluppare in chi lo pratica⁸».

Analisti e studiosi hanno a loro volta evidenziato che per affrontare le sfide del futuro bisogna far

3. Snider A. (2011), *Debate: Critical Method for the 21st Century*, in Cattani A. (a cura di), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito*, pp. 99-100, Napoli, Loffredo editore. L'articolo ripropone una relazione tenuta da Snider nel 2010 in un convegno presso l'Università di Padova.

4. OECD (2018), *Future of Education and Skills 2030 project background*, p. 2. In https://www.oecd.org/education/2030-project/about/E2030%20Introduction_FINAL_rev.pdf [Accessed: 11.12.23].

5. I 7 elementi che compongono la bussola per l'apprendimento sono descritti in OECD (2023), *OECD Learning Compass. Concept Note Series*, pp. 15-17. In https://issuu.com/oecd_publishing/docs/e2030-learning_compass_2030-concept_notes?fr=xKAE9_zU1NQ [Accessed: 11.12.23].

6. Ivi, p. 86 [Accessed 11.12.23]. Per una sintesi del progetto OCSE "Future of Education and Skills 2030" cfr. Bardelli M. (2023), *La bussola per l'apprendimento*, OCSE 2030, Bologna: in riga edizioni.

7. La *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* è pubblicata in [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=CELEX:32018H0604(01)) [Accessed: 11.12.23].

crescere un nuovo tipo di studente che abbia capacità e motivazione in un apprendimento permanente, che sappia gestire complessità e cambiamenti radicali e che sia in grado di essere in costante dialettica con gli altri e con se stesso, in un'incessante dinamica di autoriflessione. Si sottolinea inoltre che un vero apprendimento avviene soltanto in un flusso continuo tra sfera emozionale e razionale, flusso⁹ che, tra l'altro, è proprio alla base delle dinamiche del *debate*.

Nel capitolo dedicato all'Istruzione, lo storico Yuval Noah Harari, nel libro *21 lezioni per il XXI secolo*, scrive:

«L'umanità sta vivendo rivoluzioni senza precedenti, tutte le nostre vecchie storie stanno andando in frantumi e nessuna nuova narrazione è finora emersa per prenderne il posto. Come possiamo preparare noi stessi e i nostri figli per un mondo scosso da tali inediti sconvolgimenti e radicali incertezze? Un bambino nato oggi avrà trent'anni nel 2050. [...] Che cosa dovremmo insegnare a questo/a bambino/a per aiutare lui o lei a sopravvivere e avere successo nel mondo del 2050 o in quello del XXI secolo? Quali competenze professionali dovranno avere lui o lei per trovare un'occupazione, comprendere quello che gli/le succede intorno e orientarsi nel labirinto della vita?¹⁰».

L'autore non ha risposte precise di fronte all'incertezza di un futuro che sarà probabilmente dominato dall'Intelligenza Artificiale e dalle biotecnologie, ma condivide con molti teorici dell'educazione che bisogna fare riferimento alle '4 C': pensiero critico, capacità comunicative, capacità di lavorare in team, creatività. E, riassumendo, conclude: la cosa più importante sarà la capacità di gestire i cambiamenti, di imparare cose nuove e mantenere l'equilibrio mentale in contesti sconosciuti. Ripropone, soprattutto, un'esortazione antica, ma quanto mai attuale in una realtà in cui i *Big Data* e l'apprendimento automatico - utilizzati dai grandi monopoli e dai governi - conoscono e conosceranno tutto di noi, motivo per cui l'"autorità si trasferirà a loro". Il vecchio ma innovativo consiglio è "conosci te stesso". Scrive Harari:

«Questo consiglio non è mai diventato così pressante come nel XXI secolo, poiché a differenza dei tempi di Lao-Tze o di Socrate, adesso la concorrenza è dura¹¹»

A sua volta, Andreas Schleicher, responsabile del programma OCSE per la valutazione, osserva che la crescente complessità della vita moderna, per gli individui, le comunità e le società, suggerisce che le soluzioni ai nostri problemi saranno complesse e che in tale contesto:

«Gli individui dovranno pensare in un modo più integrato che riconosca le interconnessioni. Alla base di queste competenze cognitive c'è l'empatia (la capacità di comprendere la prospettiva di un altro); l'adattabilità (la capacità di ripensare e cambiare le proprie percezioni, pratiche e decisioni alla luce di nuove esperienze, nuove informazioni e intuizioni aggiuntive); e la fiducia. La capacità di affrontare novità, cambiamenti, diversità e ambiguità presuppone che gli individui possano pensare da soli¹²».

Più avanti sottolinea che questa nuova educazione può essere impartita solo da un nuovo tipo di insegnante, inteso come coach in grado di alimentare la passione e la capacità di apprendimento.

E tuttavia, nonostante tutte queste ricerche e prospettive su un'educazione e istruzione che deve radicalmente cambiare, non si può non notare che la maggior parte degli studenti del XXI secolo hanno ancora insegnanti che «utilizzano pratiche pedagogiche del XX secolo in organizzazioni

8. Tamanini C., A suon di parole il dibattito come innovazione didattica, in Sommaggio P., Tamanini C. (2020). *A suon di parole. Il gioco del contraddittorio*, pp. 36-45, Milano: Mimesis Edizioni. Cinganotto L., Mosa E., Panzavolta S., Il debate per lo sviluppo delle competenze chiave (2021), in Cinganotto L., Mosa E., Panzavolta S., Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave, pp. 109-181, cit.

9. Goleman D., Senge P. (2016), *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*, Milano: Rizzoli Etas.

10. Harari Y. N. (2018), *21 lezioni per il XXI secolo*, p. 377, Firenze: Bompiani.

11. Ivi, p. 390.

12. Schleicher A. (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, p. 240, OECD Publishing: Paris.

scolastiche del 19° secolo¹³».

Queste, e non solo queste, sono state alcune suggestioni generali proposte agli autori invitati a riflettere, per lo special issue, sullo stato attuale del *debate* e sulle sue prospettive, nell'intento, come si è detto, di evidenziare se e come tale metodologia, ormai ampiamente diffusa nella pratica scolastica, possa rispondere ad alcune delle questioni educative attuali e più urgenti.

Il *debate* e le questioni della nostra epoca

In modo esplicito o implicito quasi tutti gli autori prendono le mosse dalla situazione di conflittualità tipica della stessa situazione umana e diventata particolarmente evidente a livello generale nel periodo storico che stiamo vivendo. Esemplificando, nei vari contributi l'attenzione è posta sui seguenti problemi: la crisi della democrazia che diventa sempre più evidente con la polarizzazione politica crescente che porta - specie nelle giovani generazioni - all'apatia e al disinteresse verso l'impegno politico; il ritorno dei conflitti armati anche in Europa e in aree del globo sempre più estese; la sfida posta dal rapido avanzamento della tecnologia e dallo sviluppo dirompente dell'IA¹⁴; la debolezza formativa nei giovani che tendono a descrivere più che ad argomentare e che li rende indifesi rispetto a un tipo di comunicazione sempre più ingannevole e caotica¹⁵. E così via, fino alla messa in evidenza della crisi maggiore che incombe sull'umanità, rispetto alla quale mancano consapevolezza teoriche e pratiche e per la quale è stato coniato il termine "Antropocene" a indicare l'era geologica in cui viviamo, caratterizzata da cambiamenti ambientali e climatici causati dall'uomo e mai visti prima.

Pur con prospettive diverse, epistemologiche, storiche, psicologiche, pedagogiche, linguistiche e più esplicitamente riferite alle teorie dell'argomentazione, la maggior parte dei contributi converge nel ritenere che la pratica del *debate* sia fondamentale per sostenere e sviluppare la consapevolezza e il coinvolgimento dei giovani rispetto a cruciali problemi che interessano la nostra epoca.

In questa prospettiva, nel suo articolo Manuele De Conti difende la "postura epistemica relativistica" implicita nel dibattito regolamentato che, secondo antiche e recenti critiche, condurrebbe a derive eristiche. Il *debate*, se condotto correttamente e non come arte di prevalere sugli avversari, promuove piuttosto un atteggiamento epistemologico critico, capace di cogliere gli aspetti molteplici di questioni complesse e promuove pluralismo e tolleranza rispetto a dogmatismo e radicalismo.

Similmente, anche attraverso una ricostruzione storica della dialettica e del dibattito inteso come sport e gioco, Massimo Leone mostra come le opinioni e le convinzioni "si forgiavano in un'agone" e che "non c'è libertà di parole, se non c'è libertà di fare confluire (costruttivamente) le idee".

Joseph Zampetti ritiene a sua volta che dibattito e argomentazione siano l'anima dell'educazione civica e che la democrazia appassisca senza l'incoraggiamento a un dialogo ragionevole e significativo su questioni controverse.

Alessandro Cavalli constata che lo stato di guerra mette in crisi l'esistenza di una società pluralista e che di fronte a questa situazione i giovani vanno resi consapevoli delle questioni che emergono dai conflitti armati e indirizzati verso un'educazione alla pace.

Per Stephen Llano, invece, il dibattito non può insegnare abilità per il futuro: il futuro non è concettualizzabile perché la nuova era geologica dell'Antropocene non è comprensibile in base alle nostre attuali competenze e abilità tecniche. Il dibattito va concepito in modo destrutturato e del tutto diverso dai format vigenti in quanto deve prospettarsi come gioco di ricerca, come "insegnamento della

13. In OECD (2023), *OECD Learning Compass. Concept Note Series*, cit. p. 8.

14. Floridi L. (2022), *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*, Milano: Raffaello Cortina editore.

15. Sui frequenti slittamenti dall'argomentativo all'espositivo anche nei testi scritti degli studenti, si veda la ricerca IPRAE: Mellarini B. (2023), *Come cambia la scrittura a scuola. Quaderno n. 2: Forme dell'argomentazione, connettivi e altri aspetti formali*, in <https://www.iprae.it/documents/20178/9523644/Come+cambia+la+scrittura+a+scuola.+Quaderno+n.+2+-+quarta+parte.+Forme+dell'E2%80%99argomentazione%2C+connettivi+e+altri+aspetti+formali.pdf/d9e70c75-67fe-4374-ace2-a39e73261fcc> [Accessed: 12.01.24].

relazionalità”. Solo in questo modo potrà promuovere nuovi contesti di confronto in cui l’attivazione di una capacità immaginativa possa tessere, in modo creativo, orientamenti del tutto inediti.

Pietro Garofalo, Rita Borali e Felice Cimatti, con riferimento alle teorie psicologiche di Vygotskij e Bruner e a quelle psicoanalitiche di Bion, evidenziano come la mente umana è intrinsecamente sociale e che i pensieri sono oggettivi perché non dipendono da chi li pensa e si riconoscono nella relazionalità. La disponibilità ad accoglierli è una dimensione decisiva nella formazione del futuro cittadino e cittadina: “nel *debate* si mette in pratica effettivamente una situazione socio-cognitiva intrinsecamente civile”.

Elena Mosa e Silvia Panzavolta indagano il carattere inclusivo del *debate* formativo, mentre Letizia Cinganotto valorizza l’importanza dell’*oracy* e mette in luce le potenzialità del *debate* nello sviluppo delle competenze comunicative linguistiche e multilinguistiche in lingua straniera e in italiano nell’ambito della produzione, ricezione, interazione e mediazione. Nella prospettiva del gruppo di ricerca INDIRE, il dibattito regolamentato favorisce, nel suo impatto olistico, la coscienza civica.

Maria Elena Favilla, in un testo in cui tratta questioni finora poco indagate, mette in luce le caratteristiche linguistiche dell’argomentazione nel dibattito in quanto modalità di comunicazione parlata e sollecita l’insegnamento “tecnico” dell’argomentazione orale allo scopo di contrastare le carenze degli studenti in questa fondamentale abilità.

Con un contributo su tematiche attuali, Narahiko Inoue ricapitola le vicende del *debate* condotto con il supporto del computer a partire dagli anni Ottanta. Il dibattito accademico fa un uso della tecnologia in modo dapprima complementare e poi sempre più integrato - specialmente a partire dalle restrizioni legate al Covid - fino ad arrivare ai dibattiti basati sull’IA avanzata. L’utilizzo della tecnologia può contribuire a favore la partecipazione di studenti di lingue e provenienze diverse e di persone con disabilità e favorire dunque l’inclusione. Certo, come è avvenuto nelle competizioni sportive, bisogna individuare delle regole affinché il potenziamento offerto dalla realtà aumentata contribuisca a situazioni di equità e non a vantaggi competitivi. Tali regole di “assistenza informatica” renderebbero peraltro obsolete alcune categorie dei *debate* accademici attuali. Inoue si mostra preoccupato di fronte alla prospettiva che avatar cibernetici o future tecnologie, che possono prescindere dalla dimensione della temporalità, mettano a repentaglio il mondo fisico e la partecipazione diretta delle persone. Bisogna pur tuttavia considerare che già nel passato nuove tecniche, come la scrittura, hanno completamente mutato il nostro modo di pensare e di comunicare: la presenza sempre più “normale” della tecnologia avanzata avrà un impatto significativo anche nel *debate*.

Noemi Russo e Luca Refrigeri mettono l’accento sul fatto che il *debate* potrà qualificarsi come pratica di insegnamento innovativa utilizzabile in tutti i gradi scolastici solo quando, accanto alla valutazione formativa, si riuscirà a individuare un modello di valutazione sommativa: “riuscire ad attribuire un voto allo studente è l’elemento imprescindibile per consolidare l’utilizzo del *debate* in ambito curricolare”.

Juan Mamberti e Matteo Giangrande si confrontano con due teorie dell’argomentazione che hanno caratterizzato lo sviluppo della retorica nella seconda metà del Novecento: la pragma-dialettica dell’argomentazione della scuola olandese di van Eemeren e Grootendorst e l’argomentazione comparativa con particolare riferimento a Toulmin. Mamberti mostra come i protocolli di *debate* competitivi più utilizzati differiscano dal modello ideale di discussione critica sviluppato dalla teoria pragma-dialettica in quanto essa fa riferimento all’argomentazione come procedura per risolvere una diversità di opinioni e “la diversità di opinioni si risolve quando gli argomenti presentati portano l’antagonista ad accettare il punto di vista del protagonista o quando il protagonista ritira il suo punto di vista come risultato della

critica all'antagonista". Nei dibattiti regolamentati, invece, gli oratori cercano di persuadere una parte terza, i giudici, che come riferimento nella loro valutazione devono riferirsi alla prospettiva di una "persona ragionevole media". L'autore analizza le quindici regole dell'argomentazione elencate dagli autori olandesi, illustrando i modi in cui i protocolli del dibattito competitivo si discostano da esse. Nonostante tali differenze, le regole del *debate* hanno altre preziose finalità che si possono sintetizzare nel loro valore educativo e di sviluppo di competenze utili per altri contesti come i processi, i dibattiti politici e la sfera pubblica in generale. Giangrande propone una riflessione da cui emerge come l'argomentazione comparativa abbia potenzialità spesso sottovalutate nel dibattito competitivo. In questa direzione l'autore illustra le peculiarità storiche, strutturali e critiche dell'argomentazione comparativa e sostiene che praticare il *debate* competitivo basato su di essa può aumentare "la consapevolezza della complessità delle questioni" e aiutare "da un punto di vista epistemologico a identificare e analizzare i campi in cui sono necessarie ulteriori indagini". Mostra, inoltre, come lo schema dell'argomentazione comparativa possa essere trasposto nel modello di Toulmin e come il *debate* abbia punti di corrispondenza con tale schema¹⁶. Tale convergenza rafforza molti aspetti del dibattito competitivo quali: la versatilità di applicazione, la ricerca di osservazioni significative, la capacità persuasiva, l'equilibrio di giudizio. Questa ipotesi di connessione isomorfa tra lo schema dell'argomentazione comparativa e la struttura intrinseca del *debate*, richiederà peraltro approfondimenti di ricerca¹⁷.

La pur sommaria sintesi dei contributi dei vari autori, intesa solo come invito a leggerli nella loro articolata ricchezza, sembra mostrare come in quasi tutti si ponga esplicitamente o implicitamente la questione di come il *debate* possa contribuire a far fronte alla complessità e imprevedibilità delle crisi inedite che stiamo vivendo e a promuovere sia *hard skill* sia *soft skill*. Vale infine la pena di evidenziare come in vari articoli, e specialmente quelli in cui si fa particolare attenzione ai comportamenti degli studenti nei *debate* e al carattere intrinsecamente sociale dello stesso, si ritiene che dibattere in modo argomentato contribuisca allo sviluppo emotivo degli allievi. Uno dei temi non nuovi, ma di recente sottolineato come essenziale per l'apprendimento, riguarda proprio le competenze qualificate come "character skills", più frequentemente chiamate "soft skill" o "live skill"¹⁸. Tali competenze interessano la sfera socio-emotiva e sociale delle persone, la loro capacità di relazionarsi con gli altri e di operare scelte rispetto alla realtà. Anche se non c'è condivisione nella definizione precisa di tali competenze e dei loro modelli di riferimento, nella pratica didattica e nella letteratura le *character skill* sono ritenute essenziali per uno sviluppo equilibrato degli individui e della loro capacità di agire nell'ambito formativo e professionale¹⁹.

In considerazione di tutte le riflessioni esposte, ci si potrebbe peraltro chiedere quanto la scuola, e nello specifico la pratica del *debate*, possano contrastare il contesto dominante e in particolare la crisi della democrazia, dal momento che proprio la democrazia, assieme all'assenza di guerre, è la condizione che rende possibile un confronto razionale tra opinioni diverse. La domanda, espressa in tal modo, sembra portare a una circolarità intrinseca. La sollecitazione che emerge, tuttavia, è forse quella di non rinunciare allo sforzo educativo di contrastare il clima culturale dominante. Anche se talvolta tale sforzo sembra sconfinare in un'ideale tensione regolativa.

16. Alotto P. (2022), *Le mappe argomentative. Strategie e tecniche per visualizzare ragionamenti e argomentazioni*, Roma: Audino editore; Gilardoni A. (2005), *Logica e argomentazione*, Milano: Mimesis.

17. Un testo che esplora l'argomentazione in tutti i suoi aspetti è Lo Cascio V. (2009), *Persuadere e convincere oggi. Nuovo manuale dell'argomentazione*, Torino: Accademia Universa Press. Per un punto di vista linguistico: Prandi M. (2023), *Retorica*, Bologna: il Mulino.

18. Chiosso G., Poggi A. M., Vittadini G., a cura di (2021), *Viaggio nelle character skills. Persone relazioni, valori*, Bologna: il Mulino.

19. Fondamentale per questi temi è la pubblicazione Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., Cabrera Giraldez, M. (2020), *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, Publications Luxembourg: Office of the European Union. La pubblicazione in lingua italiana è a cura di Arici M. e Girelli C. (2023), *LifeComp*, IPRASE, in <https://ricercaazione.iprase.tn.it/issue/view/41> [Accessed: 11.12.23].

Il modello preso a riferimento dalla ricerca OCSE nell'indagine sulle competenze sociali ed emotive fa riferimento ai "big five": task performance: self-control, responsibility, persistence; emozional regulation: stress resistance: optimism, emotional control; collaboration: empathy, trust; co-operation: open-mindedness, tolerance, curiosity, creativity; engaging with others: sociability, assertiveness, energy. OECD (2021), *OECD Survey on Social and Emotional Skills. Technical report*. In <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/sses-technical-report.pdf>. [Accessed: 11.12.23].

Il carattere competitivo del *debate*

Nell'editoriale dello special issue, Annamaria Ajello descrive tre modalità di discussione in classe come ragionamento collettivo (*debate*, *accountable talk* e *discussioni come ragionamento collettivo*) e indica come carattere specifico del dibattito regolamentato la competizione “nel porre argomentazioni che reggano di fronte alle obiezioni dell'altro interlocutore”. Sicuramente la competizione è un'importante motivazione che spinge gli studenti a impegnarsi nelle regole del gioco del *debate*, a mostrare ciò che sanno fare con ciò che sanno²⁰, sviluppando direttamente, nell'attività didattica in cui sono impegnate, un insieme interconnesso di abilità. Va da sé che la competizione deve essere correttamente intesa come strumentale al “gioco” del *debate*. E che compito dei coach e degli studenti è di salvaguardare, appunto, un corretto equilibrio dei due elementi. Partendo da questa base comune, la competitività viene però intesa nei vari tipi di dibattito regolamento con gradazioni diverse.

Semplificando in modo estremo, i format internazionali di *debate*, pur adattati alla cultura educativa dei Paesi in cui sono praticati, sono più finalizzati all'agonismo, anche perché la prospettiva è quella di fare arrivare le squadre migliori alle competizioni nazionali (Campionato nazionale di *debate* per l'Italia²¹) e a quelle continentali e intercontinentali. La spinta motrice di queste gare, oltre a quella formativa, è di fare emergere team di *debater* e, parimenti, di coach, eccellenti. Le squadre sono quindi composte da un numero ridotto di studenti che si autopropongono e/o che sono scelti dagli allenatori. Questi tipi di *debate* competitivi hanno un repertorio di regole e di documenti di accompagnamento consistente e molto articolato che devono essere ben introiettati dai *debater* e dai giudici (cfr., ad esempio, Leone, *infra*).

Coloro che sottolineano preferibilmente il carattere sociale, civico ed educativo del *debate*, ne evidenziano invece principalmente la sua valenza formativa pur non rifiutandone l'aspetto agonistico (cfr. ad esempio Mosa, Panzavolta e Cinganotto, *infra*). A questa tipologia fanno riferimento i vari formati di dibattito argomentato pensati principalmente a scopi didattici. In questo tipo di gare si tende a includere più studenti, fino a comprendere classi intere e coinvolgere anche allievi di istituti professionali e di istruzione e formazione professionale. In questi formati la regolamentazione, che pure va rispettata, è semplificata allo scopo di rendere i modelli facilmente integrabili con gli obiettivi educativi e formativi dei contesti (classi, scuole e territori più ampi) in cui vengono praticati. Nello special issue si fa riferimento anche a un *debate* senza regole precostituite (Lliano, *infra*) in grado di creare, attraverso le relazioni, modalità originali capaci di tratteggiare e attraversare percorsi inediti.

Nella nostra civiltà occidentale, di cui si mette in luce l'involuzione²², caratterizzata dal dominio della tecnologia, un tipo di pensiero costantemente aperto che nasce dalla relazionalità è presente nella Philosophy for Children (P4C)²³ e nelle comunità di ricerca pratica e sociale della Philosophy for Community. Va chiarito che nelle sessioni di P4C non si parla direttamente di filosofia, ma si prende le mosse dalle credenze del “senso comune” per toglierle dalla fissità e immetterle in un movimento di auto-superamento. Tali attività si realizzano in comunità di ricerca che aprono uno spazio nel quale è possibile mettere in discussione, generare domande e pensieri divergenti, creare concetti o riproporre - argomentando - quanto già pensato, compiendo quindi una serie di operazioni criti-

20. Wiggins G. (1993), *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*, San Francisco: Jossey-Bass.

21. In Italia, grazie alla rete WeDebate, il campionato - inizialmente appellato “Olimpiadi” - è stato introdotto nel 2017. Nel sito del MIUR il Campionato è inserito nel “Programma per la valorizzazione delle eccellenze per l'anno scolastico 2023/2024 (Circolare n. 29294 del 6 settembre 2023 e Decreto ministeriale 157 del 2 agosto 2023) che ha lo scopo di riconoscere i “livelli di eccellenza conseguiti dagli studenti della scuola secondaria di secondo grado”. In: <https://www.miur.gov.it/web/guest/tematiche-e-servizi/scuola/eccellenze/valorizzazione-delle-eccellenze/competizioni> [Accessed: 12.01.24].

22. Cardini F. (2023), *La deriva dell'Occidente*, Bari: Laterza.

23. La metodologia nasce dalla proposta di Matthew Lipman e collaboratori: Lipman M. (2005), *Educare al pensiero*, Milano: Vita e Pensiero. Il pragmatismo americano è uno dei riferimenti della P4C (Peirce, Dewey) accanto agli psicologi Mead e Vygotskij.

che consentono una rimozione dei pregiudizi che possono opacizzare le capacità di analisi e scelta. Non si intendono qui approfondire le finalità e i metodi della P4C: si vuole invece evidenziare che questa attività del pensare si sta diffondendo anch'essa nelle scuole e, se pur in modo più ridotto, in ambienti extrascolastici. La co-costruzione delle argomentazioni e dei significati da parte della comunità di ricerca è apprezzata nelle scuole proprio perché la conflittualità nelle classi si è resa più evidente data la situazione problematica del mondo scolastico italiano²⁴, specie dopo il COVID-19.

Anche in questo senso la P4C si definisce come nettamente contrapposta al *debate*. Nella tabella seguente²⁵ si propone un confronto tra il *debate* e il modello di dialogo della P4C, in cui si ritrovano alcuni elementi già discussi in questa pubblicazione.

Debate	Dialogo P4C
Presenza di un uditorio giudicante	Auto-referenzialità dei dialoganti
Uno vince, l'altro perde	Tutti vincono o perdono
Uso della retorica. Lunghi e accattivanti discorsi (macrologia)	Uso della dialettica. Procedimento domanda-risposta (brachilogia)
Adesione solo formale alla tesi sostenuta	Messa in gioco delle proprie credenze
Logica binaria, improduttiva di nuovi punti di vista	Logica aperta, produttiva di nuovi punti di vista
Spirito di rivalità e dell'arroccamento difensivo	Spirito della ricerca e della cooperazione

A sua volta la Philosophy for Children (modificabile in "Philosophy with Children") è stata oggetto di critiche di vario tipo, anche radicali²⁶. Sembra tuttavia interessante proporre punti di vista diversi sul valore o meno della competitività nelle pratiche educative.

"A suon di parole": un esempio di *debate* formativo

"A suon di parole", il dibattito argomentato più diffuso in Trentino, è stato elaborato attraverso un percorso di ricerca-azione che ha visto fin dall'inizio una collaborazione tra esperti (IPRASE e Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Trento) e docenti delle scuole. In altre parole si è costituito con modalità *bottom up*. Ciò l'ha reso immediatamente molto ben accettato e popolare in ambito scolastico, anche perché monitorato e rendicontato, specialmente nel primo decennio, attraverso questionari con interviste qualitative e rilevazioni quantitative. Il successo del formato ha portato all'allargamento della rete dei sostenitori e fruitori anche a realtà di tipo sociale e politico-istituzionale, come i Comuni delle due principali città (Trento e Rovereto) e a una pluralità di enti e associazioni culturali del territorio. Al di là del successo numerico davvero impressionante in una Provincia di dimensioni ridotte²⁷, uno dei valori aggiunti di "A suon di parole" è la sua espansione al di fuori delle aule scolastiche, la sua capacità di farsi carico, in sintonia con gli eventi culturali ed educativi, di tematiche di interesse culturale attuale e di cittadinanza. I dibattiti argomentati sono stati ospitati in piazze, nelle aule dei consigli comunali, nella sede del consiglio della provincia, nelle aule universitarie e così via. Il dibattito "A suon di parole" ha fatto

24. Argentin G. (2021), *Nostra scuola quotidiana. Il cambiamento necessario*, Bologna: il Mulino. Santi M. (2019), Problem solving collaborativo e Philosophy for Children, in Benadusi L., Molina S., Vitteritti A. (a cura di), *Scuola democratica, learning for democracy*, pp. 83-101, Bologna: il Mulino.

25. Da Cosentino A. (2021), *Socrate dopotutto. La pratica filosofica di comunità*, Milano: Mursia, pp.174-76. Santi M. (2019), Problem solving collaborativo e Philosophy for Children, in Benadusi L., Molina S., Vitteritti A. (a cura di), *Scuola democratica, learning for democracy*, pp. 83-101, Bologna: il Mulino.

26. Chiapperini C., Rossetti L. (2006), *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle giornate di studio di Villa Montecsa* (Città di Castello, 31 marzo-3 aprile 2005), Perugia: Morlacchi Editore U P.

27. Dall'anno 2010 fino all'attuale anno scolastico le classi coinvolte nel torneo sono 836 per le gare in italiano, 52 per le gare in inglese (*Wordgames*) e 42 per quelle in tedesco (*Wortbewerb*) a cui vanno aggiunte le classi del torneo nella scuola secondaria di primo grado. Il COVID-19 ha segnato una battuta d'arresto dopo la quale si è passati al *debate* online. Sempre il COVID ha bloccato la sperimentazione nella scuola primaria, anche perché per gli alunni più piccoli la comunicazione online è difficile da realizzare. Le gare in lingua straniera hanno coinvolto anche la vicina provincia di Bolzano. Per le esperienze di dibattito in lingua straniera si veda, nella sezione "Esperienze e riflessioni" del presente volume, l'articolo di Tatiana Arrigoni, Angelamaria Goio e Anna Goio.

inoltre da traino ad altre esperienze di *debate* riconosciute ufficialmente o spontanee. Tali esperienze esulano dai tornei annualmente organizzati da IPRASE: in questo senso si può dire che in Trentino si è realizzata una vera e propria comunità di scuole e studenti che dibattono.

Preme qui porre in rilievo alcuni aspetti salienti del carattere formativo e nel contempo curricolare²⁸ di “A suon di parole”. Esso prevede infatti di:

- essere assunto come progetto dal Collegio Docenti e dai Consigli di Classe;
- richiedere il coinvolgimento di classe intere (gli studenti si organizzano in gruppi con compiti diversi che poi sintetizzano del *debate*);
- essere sviluppato anche nell’orario delle lezioni;
- fare riferimento a percorsi pluridisciplinari o trasversali che coinvolgono più insegnanti;
- essere coerente con i “Piani di studio” del primo e secondo ciclo di istruzione della Provincia Autonoma di Trento, che valorizzano l’abilità trasversale e verticale dell’argomentazione, e con le “Linee guida per l’Insegnamento dell’educazione civica e alla cittadinanza in provincia di Trento”, in cui il dibattito regolamentato è citato come metodologia adatta all’educazione civica.

Il carattere formativo del *debate* trentino è evidente fin dal primo articolo del regolamento²⁹:

«Il torneo costituisce un percorso formativo alla pratica democratica, al confronto civile, promuovendo lo sviluppo delle competenze sociali e civiche, dello spirito di iniziativa, di intraprendenza e di integrazione europea e in generale di soft skills. Attraverso l’esercizio concreto della costruzione e del pubblico confronto di argomentazioni e contro-argomentazioni, la pratica del torneo intende generare e stimolare nelle giovani generazioni un atteggiamento di fiducia nella ricerca razionale, nel libero confronto delle idee, nella pratica non violenta del dibattito e della discussione, nonché un atteggiamento critico verso le tesi altrui e le proprie in modo da accogliere ogni giudizio con rispetto [...]».

Altri due principali obiettivi progettuali sono stati quelli di elaborare un formato e una griglia di valutazione che insistessero sull’equilibrio tra contenuti del *debate* e “forma”, riferita, soprattutto, all’*actio*, in modo da evitare un disequilibrio a favore del *public speaking*, e di prevenire, nel contempo, l’accusa di deriva eristica. Si è cercato in tal modo di basare il formato di “A suon di parole” su un concetto di contraddittorio come un’opposizione tra i *debater* che consente, nel suo articolarsi, anche di tracciare un “orizzonte di possibilità”, cioè una forma-ponte che, “grazie alle specificazioni che emergono dal tentativo reciproco di superare la posizione antagonista, riesce a collegare” le posizioni soggettive delle parti³⁰. Si può produrre in tal modo un contesto mediativo in quanto le differenze di posizione, reciprocamente comunicate e discusse, si strutturano attraverso uno sfondo che custodisce la possibilità di un loro avvicinamento. In questo senso si fa riferimento a un effetto maieutico che può fare nascere una relazione delle parti con una posizione comune e che mette in moto una dialettica che non si esaurisce nello scontro, ma che, se introiettata, può condurre all’autoriflessione.

«Il procedimento maieutico che si manifesta nel contraddittorio è infatti indisgiungibile dalla vita e dalla responsabilità che implica. Le considerazioni svolte, come un segno e non come un punto di arrivo, mostrano che sempre il contraddittorio chiama in campo la responsabilità (il “rendere conto di sé”) di fronte a se stessi e di fronte agli altri³¹».

Vari studenti, nelle testimonianze raccolte, confermano la capacità che può avere il dibattito di attivare dinamiche autoriflessive e razionali. Come esempio si riporta la riflessione scritta di una studentessa di quarta superiore:

28. Per una descrizione completa del format trentino si veda: Sommaggio P., Tamanini C. (2020), *A suon di parole. Il gioco del contraddittorio*, pp. 36-45, Milano: Mimesis Edizioni.

29. Cfr.: *A suon di parole, il gioco del contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti* (2018). In <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/344322/Regolamento+e+guida+per+gli+studenti+2018-19.pdf/235f9e8a-8ff9-458d-9c77-8749bd4e4059> [Accessed: 31.01.24].

30. Sommaggio P. (2020), Per una cultura del contraddittorio nella scuola italiana. In Sommaggio P., Tamanini C. (2020), *A suon di parole. Il gioco del contraddittorio*, (pp. 57-94), Milano: Mimesis Edizioni.

31. Ivi, p. 93. Sull’interpretazione del concetto di maieutica cfr. pp. 80-92.

«[...] ho riscoperto la Verità come qualcosa di assai labile, mai dovuto e mai scontato, un concetto dinanzi al quale occorre mostrare flessibilità, senza rinunciare a perseguire ciò che appare giusto, ma nemmeno fossilizzandosi irragionevolmente sulle proprie posizioni, imparando ad esercitare una delle più nobili fra le arti della mente: l'arte di riconoscere i propri errori di giudizio e, all'occorrenza, di cambiare idea. È questa la più significativa lezione di vita con cui il progetto "A suon di parole" ha concorso alla formazione della mia persona».

Sulle basi esposte è stato costituito un protocollo in cui argomentazione e contro-argomentazione sono fasi del debate ben distinte - al pari delle griglie di valutazione - e in cui le mozioni sono proposte in formule tali per cui la conclusione del *debate* possa fare riferimento a un sottinteso concetto comune piuttosto che a "mondi" opposti. Questo carattere dei temi proposti nei dibattiti viene illustrato nel regolamento:

«Il tema sottoposto a discussione deve preferibilmente evitare opposizioni dualistiche di opzioni (pro/contro), ed anzi permettere di intravedere un principio comune alle tesi da sostenere. Ciò al fine di sviluppare la consapevolezza che questioni complesse non ammettono in genere soluzioni connotabili come assolutamente positive, e quindi in tutto e per tutto preferibili alle alternative da considerare sotto ogni aspetto erronee³²».

Un esempio di mozione costruita secondo la modalità descritta è la seguente: *Il ricorso sempre più diffuso alla robotica e all'intelligenza artificiale è fonte di aspettativa e speranza/Il ricorso sempre più diffuso alla robotica e all'intelligenza artificiale è fonte di preoccupazione e diffidenza*. Gli studenti argomentano posizioni diverse, ma si muovono entro un orizzonte comune, rispetto al quale fanno emergere concetti e parole, argomenti e articolazioni linguistiche.

L'accentuazione dell'aspetto formativo del *debate* ha portato a una regolamentazione precisa ma snella e ciò ha favorito un utilizzo flessibile, facilmente adattabile a tutti i gradi scolastici e a tutti gli indirizzi scolastici, ai Licei come agli Istituti Tecnici, fino a comprendere l'Istruzione e Formazione Professionale (leFP), molto diffusa in Trentino. Classi di questo indirizzo partecipano ogni anno al torneo e riescono a raggiungere buoni livelli. Nella sezione "Esperienze e riflessioni" del presente volume, Elena Trainotti valorizza l'esperienza del *debate* nell'leFP come "conquista della parola e della capacità di argomentare".

Quando, nell'agosto del 2019, è stato introdotto l'insegnamento dell'educazione civica con le relative linee guida che prevedono «il principio della trasversalità [...], anche in ragione della pluralità degli obiettivi di apprendimento e delle competenze attese, non ascrivibili a una singola disciplina e neppure esclusivamente disciplinari³³», molte classi e scuole della Provincia hanno fatto riferimento alla metodologia didattica del dibattito regolamentato formativo, diffusa grazie alla pluriennale esperienza di "A suon di parole", in quanto adatta a una progettazione trasversale. Le risposte ai questionari sottoposti ai referenti di istituto per l'educazione civica e alla cittadinanza testimoniano che il dibattito è, sia nel primo che nel secondo ciclo di istruzione, l'approccio metodologico innovativo più utilizzato³⁴. Il contributo di Martina Michelotti e Paola Ferrari, nella sezione "Esperienze e riflessioni" del presente volume, illustra efficacemente in tal senso l'esempio dell'istituto "Guetti" di Tione.

32. Regolamento del torneo, cit., articolo 8.

33. Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica, in <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg> e D.M. n. 35 del 22 giugno 2020, Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, in <https://www.miur.gov.it/-/decreto-ministeriale-n-35-del-22-giugno-2020> [Accessed: 31.01.24]. La P.A.T si è dotata di una normativa specifica nel 2020: cfr. Arrigoni T., Carollo M., Covi L., Tamanini C. (2021), Il progetto trentino di accompagnamento delle scuole nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza, "Scuola democratica, Learning for Democracy" speciale/2021, pp. 351-359, Bologna: il Mulino. In: <https://www.rivisteweb.it/doi/10.12828/100693> [Accessed: 31.01.24].

34. Arrigoni T., Damiano V., Losito B. (2023), *L'educazione civica e alla cittadinanza nella Provincia Autonoma di Trento*, Working paper n. 4/2022, IPRASE. Il testo è pubblicato anche in https://www.iprase.tn.it/pubblicazioni-dettaglio/-/asset_publisher/7sljBGdygB6h/content/educazione-civica-e-alla-cittadinanza-nella-provincia-autonoma-di-trento/20178 [Accessed: 31.01.24].

Questioni aperte e prospettive

I contributi di questo volume rendono conto di come gli approfondimenti teorici sul dibattito regolamentato siano vivaci e si muovano in varie direzioni, così come le esperienze compiute nell'ambito della pratica concreta. Si segnalano di seguito alcune prospettive che possono essere oggetto di ulteriore discussione e ricerca:

- le implicazioni epistemologiche e cognitive;
- le connessioni con le teorie dell'argomentazione;
- i caratteri dell'argomentazione orale e lo sviluppo dell'*oracy*;
- il rapporto con le nuove tecnologie e, nello specifico, i caratteri del *debate* online e della sua realizzazione virtuale e immersiva nel metaverso³⁵, fino agli sviluppi più recenti dell'Intelligenza Artificiale;
- la relazione tra competitività e inclusione, nonché la valorizzazione delle eccellenze rispetto all'alternativa di una diffusione più ampia delle procedure dell'argomentazione;
- il confronto tra formati diversi e nuovi di *debate*, con riferimento non esclusivo alla tradizione occidentale;
- la definizione dello "spazio" di socialità in cui si colloca e a cui apre il *debate*;
- il mantenimento negli studenti alla pratica continua dell'argomentazione dopo la conclusione del confronto nel dibattito.

Altre ancora sono le linee di analisi e di ulteriore ricerca offerte dallo special issue.

Un tema di indagine suggerito in un articolo (M. E. Favilla, *infra*) potrebbe vertere sull'importante domanda: come argomentano e contro-argomentano nel parlato i giovani d'oggi? Sarebbe in questo senso interessante registrare un campione di dibattiti allo scopo di individuare se esistano procedure linguistiche e cognitive che si ripetono, errori o punti deboli che ricorrono, aspetti tipici nel lessico, nell'uso dei connettivi e nella costruzione delle frasi e così via. Si potrebbero in tal modo fornire agli insegnanti strategie per migliorare la capacità argomentativa orale dei propri studenti.

Una questione da approfondire con ricerche rigorose è la valutazione nel *debate*, che ha caratteri particolari: non comporta, infatti, il giudizio su un'esposizione verbale orale totalmente libera, come avviene, ad esempio, in certi tipi di interrogazione scolastica, in cui il voto è dato sulla base di criteri impliciti che lasciano spazio a elementi di marcata soggettività. Sembra piuttosto assomigliare alla tipologia di valutazione di un colloquio semi-strutturato in cui lo stimolo è aperto, ma la prosecuzione dell'esposizione orale è condizionata dalle regole formali, contenutistiche e metodologiche definite nelle griglie di giudizio. La valutazione, inoltre, è formulata da più persone (di solito tre) che condividono criteri decritti in modo analitico. A prescindere dalle varie forme di griglie, rivelatrici del modello di *debate* di riferimento, sarebbe utile analizzare in profondità le caratteristiche della valutazione dei dibattiti al fine di capire come limitarne gli elementi di aleatorietà e soggettività. Si tratta di un compito non facile in quanto riferito a fattori complessi, dato che nel giudizio del dibattito l'elemento umano è pur sempre centrale³⁶.

Come si può, inoltre, passare dalla valutazione del *debate* nel suo complesso a una valutazione del singolo studente (L. Refregeri, N. Russo, *infra*)? Questo aspetto è tanto più importante nei casi in cui il dibattito è formativo e ritenuto capace di esercitare competenze trasversali. Si afferma spesso che il *debate* favorisce il *critical thinking*, il *creative thinking*, il *problem posing*, il *problem solving*, l'autostima, la fiducia in sé e così via elencando. Ma cosa denotano precisamente questi concetti?

35. INDIRE ha promosso dibattiti tramite i visori. Una testimonianza di partecipazione al "virtual debate" si trova nella sezione "Esperienze e riflessioni" di questo volume nel testo di Niccolò Ottaviani: "Il *debate* in Virtual Reality. Una nuova frontiera per l'apprendimento interattivo".

36. La prospettiva più adatta sembra quella della valutazione autentica. Cfr. Comoglio M. (2002), La valutazione autentica, in *Orientamenti Pedagogici*, 49(1), pp. 93-112, Trento: Erickson.

Ancora: come si possono valutare le abilità trasversali? Allo scopo di rispondere a questi interrogativi, si potrebbero attuare sperimentazioni in cui mettere a punto indicatori definiti in modo rigoroso³⁷ per capire se rubriche o griglie di osservazione ben costruite e applicate in contesti concreti riescano a valutare comportamenti che persistono anche oltre la performance del dibattito regolamentato.

Nell'articolo di J. Zompetti si cita una ricerca empirica longitudinale in cui si mostra che ci sono relazioni positive costanti tra l'aver partecipato a *debate* e competenze post-laurea³⁸. Ricerche empiriche di questo tipo sono assai rare, ma potrebbero essere importanti per mostrare come il debate non sia solo una pratica con ampio consenso didattico e pedagogico. Le innovazioni dovrebbero infatti essere accompagnate con valutazioni di impatto rigorose, non facili peraltro da realizzare perché necessitano di collaborazione tra esperti di *debate* e professionisti di metodologie della ricerca in ambito educativo. Richiedono inoltre tempo e risorse economiche, oltre che istituzioni interessate a queste indagini. In questa direzione si potrebbe, ad esempio, fare una comparazione tra un campione di studenti che hanno praticato il *debate* e altri che non l'hanno mai sperimentato con i rispettivi risultati in prove standardizzate, ad esempio con gli esiti in italiano delle prove INVALSI. I *framework* di tali prove fanno riferimento a competenze linguistiche che riguardano la comprensione profonda dei testi, ma che sono sviluppate anche nel dibattito regolamentato³⁹.

Ci si può chiedere, infine, quanto possa essere lunga l'onda del favore ottenuto nelle scuole dal *debate*. Uno dei motivi di successo è che permette con mezzi limitati di creare un ambiente di apprendimento che destruttura e ricomponde in modo innovativo il *setting* tradizionale della classe. In tale contesto gli studenti lavorano in team e in modo autonomo per documentarsi con fonti di tipo diverso, in buona misura digitali, per articolare argomentazioni e contro-argomentazioni. Da parte loro gli insegnanti esercitano un ruolo di mentoring, tenendo fermi i criteri delle corrette metodologie di documentazione, argomentazione ed esposizione. Detto in altri termini: il *debate* permette di innovare la didattica e di praticare l'argomentazione - abilità centrale nei curricula scolastici - in modo gradito dagli studenti e come rinforzo dell'insegnamento in classe. È tuttavia da capire se il *debate* possa integrarsi nella didattica quotidiana, assieme ad altri metodi didattici innovativi, o costituisca solo un aspetto importante, ma episodico, di un processo di insegnamento-apprendimento che rimane comunque tradizionale e incentrato sul docente.

Allo stato attuale il dibattito regolamentato è comunque uno strumento didattico utile. Se correttamente inteso, aiuta a difendersi dalla superficialità, manipolazione e falsità della società digitale che minaccia le libertà personali. Promuove il controllo delle emozioni incentivando un percorso razionale finalizzato a mostrare la validità delle proprie idee. Rende consapevoli della complessità delle questioni sottoposte a discussione e aiuta a convivere con l'incertezza e con la dinamicità della realtà e del pensiero.

Chiara Tamanini

37. Non mancano studi su questi concetti. Si veda, ad esempio, il sito OCSE: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/> [Accessed: 31.01.24].

38. Rogers J. E., Freeman N. P. M., Rennels A. R. (2017), Where are they now (?): Two decades of longitudinal outcome assessment data linking positive student, graduate student, career and life trajectory decisions to participation in intercollegiate competitive debate. *National Forensic Journal*, 35(1), pp. 10-28. In <https://cornerstone.lib.mnsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=nfj> [Accessed: 02.02.24].

39. I framework delle prove INVALSI si trovano al sito: <https://invalsi-areaprove.cineca.it/index.php?get=static&pag=qdr> [Accessed: 31.01.24].