



# RicercaAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

APPROFONDIMENTO

RICERCA

INNOVAZIONE

**DIBATTERE SUL *DEBATE***  
**RICADUTE, CRITICHE E PROSPETTIVE MULTIDISCIPLINARI**

SPECIAL ISSUE

Volume 15  
numero

**2**  
bis

DICEMBRE  
**2023**  
RIVISTA  
SEMESTRALE

prase

numero

2<sub>bis</sub>  
Vol. 15

# RicercaAzione

Six-monthly Journal on Learning, Research and Innovation in Education

<https://ricercazione.iprase.tn.it/>

**SPECIAL ISSUE**

Dicembre 2023

*EDITORS*

*Claudio Girelli  
Maria Arici*

*GUEST EDITOR*

*Chiara Tamanini  
Manuele De Conti*

*ASSISTANT EDITOR*

*Alessia Bevilacqua*



Ricercazione has been accredited by the National Agency of Evaluation of the University System and Research as a Scientific Journal of Class A in two scientific-disciplinary categories: Pedagogy and History of Pedagogy; Teaching Methods, Special Education, Educational Research.

## **Editors**

Claudio Girelli - Università di Verona

Maria Arici - IPRASE

## **Assistant Editor**

Alessia Bevilacqua - Università di Verona

## **Editorial Management**

Tatiana Arrigoni, Marcella Cellurale, Michela Chicco, Debora Cristanelli, Ludowica Dal Lago, Alma Rosa Laurenti Argento, Anita Erspamer, Cinzia Maistri, Bruno Mellarini, Mattia Oliviero, Caterina Scapin, Roberta Silva, Roberto Strangis, Ivan Traina, Marco Ubbiali, Federica Valbusa

## **National Scientific Board**

Gabriella Agrusti - LUMSA University, Roma

Annamaria Ajello - Sapienza University, Roma

Federico Batini - University of Perugia

Guido Benvenuto - Sapienza University, Roma

Giovanni Bonaiuti - University of Cagliari

Paolo Calidoni - University of Parma

Mario Castoldi - University of Torino

Lucio Cottini - University of Urbino

Liliana Dozza - Free University of Bozen-Bolzano

Ettore Felisatti - University of Padova

Franco Fraccaroli - University of Trento

Patrizia Ghislandi - University of Trento

Dario Ianes - Free University of Bozen-Bolzano

Matteo Lancini - Istituto Minotauro, Milano

Angelo Lascioli - University of Verona

Piero Lucisano - Sapienza University, Roma

Michela Maschietto - University of Modena-Reggio Emilia

Luigina Mortari - University of Verona

Elisabetta Nigris - University of Milano Bicocca

Elena Nuzzo - University of Roma 3

Loredana Perla - University of Bari

Emilia Restiglian - University of Padova

Pier Cesare Rivoltella - Catholic University, Milano

Alessandro Rosina - Catholic University, Milano

Franca Rossi - Sapienza University, Roma

Francesco Sabatini - Accademia della Crusca

Paolo Sorzio - University of Trieste

Pierpaolo Triani - Catholic University, Piacenza

Roberto Trincherò - University of Torino

Ira Vannini - University of Bologna

Paola Venuti - University of Trento

Renata Viganò - Catholic University, Milano

## **International Scientific Board**

Daniela Acquaro - The University of Melbourne (Australia)

Adula Bekele Hunde - Jimma University (Ethiopia)

Luca Consoli - Radboud University (Netherlands)

Michael D. Burroughs - California State University (USA)

Eduardo Garcia Jimenez - Sevilla University (Spain)

Michael Schratz - University of Innsbruck (Austria)

Gerry MacRuairc - NUI Galway University (Ireland)

Dolf Van Veen - Windesheim University (Netherlands)

## **Principal Contact**

Maria Arici, IPRASE

Phone: +39 0461 494382

maria.arici@iprase.tn.it

## **Support Contact**

Sonia Brusco IPRASE

Phone: +39 0461 494379

sonia.brusco@iprase.tn.it

**Director Manager:** Giampaolo Pedrotti (Ufficio stampa PAT)

Six-monthly Journal published twice a year.

© 2019 Provincia autonoma di Trento Editore

Registered at Court of Trento - N. 6, April 28, 2015.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

Fondato nel 1990, l'*Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa (IPRASE)* è un Ente strumentale della Provincia Autonoma di Trento, previsto dall'art. 33 della L.P. 16 giugno 2006, n. 3. Opera secondo quanto stabilito dall'art. 42 della L.P. 7 agosto 2006, n. 5 e s.m. e sulla base di un proprio Regolamento che ne definisce l'ordinamento e le funzioni (D.P.P.3 aprile 2008 n.10-117/Leg. e s.m.). Al fine di assicurare l'efficacia delle proprie iniziative, l'Istituto agisce d'intesa con il Dipartimento provinciale Istruzione e Cultura, l'Assessorato provinciale all'Istruzione e attiva cooperazioni e accordi con Enti operanti nell'ambito della ricerca educativa sia a livello nazionale che internazionale, anche d'intesa con il Ministero dell'Istruzione, il Ministero dell'Università e della Ricerca e con le Agenzie ad essi collegate. La mission di IPRASE consiste nella promozione e realizzazione di azioni finalizzate alla ricerca, alla sperimentazione, alla documentazione, allo studio e all'approfondimento di tematiche educative e formative e di iniziative a sostegno dell'innovazione didattica e dell'autonomia scolastica. Le linee di lavoro dell'Istituto, impegnato a costruire l'educazione per il futuro nella prospettiva di contribuire, a fianco delle scuole, a preparare oggi le generazioni del domani, nascono e si sviluppano attraverso modelli di condivisione e di cooperazione con le professioni educative, con le comunità locali, con il mondo delle imprese e delle professioni. Vengono definite sulla base di un "Piano strategico", messo a punto da un apposito *Comitato Tecnico scientifico*, e riguardano il capitale professionale delle scuole della provincia, lo sviluppo delle conoscenze scientifiche sui processi di apprendimento e sulla loro organizzazione e la promozione dell'innovazione indispensabile per affrontare il futuro. L'attenzione al mondo dei discenti si realizza anche attraverso l'attuazione di

studi e ricerche su aspetti educativi, culturali e sociali della realtà giovanile.

Per l'aggiornamento e la formazione continua dei docenti, dei dirigenti, del personale ATA e AE delle Istituzioni scolastiche provinciali, l'Istituto opera di concerto con le scuole e in collaborazione con tutti i protagonisti presenti sul campo (scuole, associazioni professionali, istituzioni accademiche e culturali,...).

Attraverso specifici progetti di ricerca, di base e applicata, IPRASE esplora nuove tematiche emergenti, affronta l'osservazione e l'analisi delle pratiche didattiche, predispone percorsi di valutazione sulla qualità degli apprendimenti degli studenti anche nel quadro del testing nazionale e internazionale e supporta il monitoraggio dell'innovazione didattica.

Per favorire la conoscenza, la condivisione e la diffusione delle pratiche efficaci, l'Istituto raccoglie e mette a disposizione la documentazione relativa ai processi didattici e di apprendimento nonché gli esiti delle indagini, condotte dai propri team di ricerca, rendendoli pubblici anche attraverso la rivista *RicercAzione*.

#### IPRASE

Comitato Tecnico-Scientifico

**Angelo Paletta** (Presidente)

**Francesca Mussino**

**Gabriella Agrusti**

**Matteo Lancini**

**Roberto Ricci**

**Alessandro Rosina**

Direttore

**Luciano Covi**

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it  
Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto  
Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

Founded in 1990, the Provincial Institute for Educational Research and Experimentation (IPRASE) is an agency of the Autonomous Province of Trento, as envisaged by art. 33 of L.P. June 16, 2006, n. 3. The Institute operates in line with art. 42 of L.P. August 7, 2006, n. 5 and subsequent amendments and on the basis of its own Regulations that define its organisation and functions (D.P.P. April 3, 2008 n.10-117/Leg. and subsequent amendments).

In order to ensure the effectiveness of its initiatives, the Institute works in agreement with the Provincial Department of Education and Culture, the Provincial Office of Education. Moreover, it actively cooperates with agencies and bodies operating in the field of educational research both nationally and internationally, also in agreement with the Ministry of Education, the Ministry of University and Research and their related Agencies.

The mission of IPRASE consists in the promotion and implementation of activities related to research, experimentation, documentation, study and in-depth analysis of educational and training issues and initiatives to support educational innovation and school autonomy.

The Institute's work agenda, committed to building education for the future with a view to contributing, along with schools, to preparing tomorrow's generation today, derives and develops through models of cooperation with educational professions, local communities, and the business and trade world.

This agenda is defined based on a "Strategic Plan", developed by a special Technical and Scientific Committee. The agenda mainly focuses on the professional capital of the Province's schools, the development of scientific knowledge about learning processes and their organisation and the promotion of innovation, which is essential to face the future.

The focus on the world of learners is promoted also through the implementation of studies and research on educational, cultural and social aspects of the youth community.

For the continuous professional development of teachers, managers, ATA staff and AE staff of the Provincial educational institutions, the Institute works together with schools and all the actors in the field (schools, professional associations, academic and cultural institutions, ...).

Through specific basic and applied research projects, IPRASE explores new emerging issues, monitors and analyses teaching practices, develops assessment procedures on the quality of students' learning also in the framework of national and international testing systems and supports the monitoring of teaching innovation.

In order to promote the knowledge, sharing and dissemination of effective practices, the Institute collects and makes available the documentation relating to teaching and learning processes as well as the results of the research works carried out by its research teams, making them public also through the journal *RicercAzione*.

#### IPRASE

Scientific Technical Board

**Angelo Paletta** (President)

**Francesca Mussino**

**Gabriella Agrusti**

**Matteo Lancini**

**Roberto Ricci**

**Alessandro Rosina**

Director Manager

**Luciano Covi**

www.iprase.tn.it | iprase@iprase.tn.it  
Via Gerolamo Tartarotti, 15 - 38068 Rovereto  
Phone: +39 0461 494360 Fax: +39 0461 494399

## INDICE / INDEX

RicercaAzione - Volume 15, n. 2 bis - Dicembre 2023

### 9 EDITORIALE / EDITORIAL

9 **Anna Maria Ajello**  
**Debate e dintorni: quando si realizzano convergenze tra diverse prospettive**

16 Debating and similar approaches: when different perspectives are in agreement

### 23 INTRODUZIONE / INTRODUCTION

23 **Chiara Tamanini**  
**Il debate: valenze, criticità e prospettive**  
Debate: values, critical issues and perspectives

### 35 RICERCHE / RESEARCH

37 **Manuele De Conti**  
**Debate ed epistemologie personali: sulla controversia storica di promozione del relativismo**

Debate and personal epistemologies: exploring the historical controversy of encouraging relativism

51 **Massimo Leone**  
**Natura e valore del debate ad uso di chi lo pratica**  
Nature and value of debate for the use of those who practice it

77 **Joseph Zompetti**  
**Exploring debate skills as practical techniques to salvage the demos**  
Esplorare le abilità di dibattito come tecniche pratiche per recuperare le *demos*

95 **Alessandro Cavalli**  
**I dilemmi posti dalla guerra: un approccio educativo attraverso il debate**  
War dilemmas: educational approach through debate

109 **Stephen M. Llano**  
**Practices of navigation: does debate teach skills?**  
Pratiche di navigazione: il *debate* insegna abilità?

121 **Pietro Garofalo, Rita Borali, Felice Cimatti**  
**Mente, linguaggio e società. Il caso del debate**  
Mind, language and society. The case of the debate

143 **Elena Mosa, Silvia Panzavolta**  
**Diventare competenti con il debate**  
Becoming competent by debating

163 **Letizia Cinganotto**  
**Il debate per lo sviluppo delle competenze linguistiche in lingua straniera/seconda**  
Debate for developing language competences in a foreign/second language

183 **Maria Elena Favilla**  
**Il dibattito argomentato come testo orale: le caratteristiche linguistiche**  
Debate as an oral text: linguistics features

201 **Narahiko Inoue**  
**How far can we go in computer-assisted debating?**  
Fino a che punto possiamo spingerci nel dibattito assistito dal computer?

221 **Noemi Russo, Luca Refrigeri**  
**Il contributo della pedagogia alla valutazione degli apprendimenti attraverso il debate**  
The contribution of the pedagogy to learning assessment through debate

237 **Juan Mamberti**  
**Competitive debate formats analysed in light of the pragma-dialectical theory of argumentation's rules**  
I formati di dibattito competitivo analizzati alla luce delle regole della teoria pragma-dialettica dell'argomentazione

255 **Matteo Giangrande**  
**Lo schema dell'argomentazione comparativa e la sua rilevanza per il competitive debate**  
The scheme of comparative argumentation and its relevance for competitive debate

### 269 ESPERIENZE E RIFLESSIONI / EXPERIENCES AND REFLECTIONS

271 **Martina Michelotti, Paola Ferrari**  
**"A suon di parole" ed ECC: integrazione e trasversalità. Il torneo di dibattito all'Istituto Guetti**

275 **Elena Trainotti**  
**La conquista delle parole e della capacità di argomentare. L'esperienza del debate nell'IeFP**

279 **Tatiana Arrigoni, Angelamaria Goio, Anna Goio**  
**Sul dibattito in lingua straniera (tedesca). Riflessioni e buone pratiche**

285 **Niccolò Ottaviani**  
**Il debate in Virtual Reality. Una nuova frontiera per l'apprendimento interattivo**

L'uso dell'argomentazione implica la rinuncia al ricorso esclusivo alla forza, implica che si riconosca un certo pregio all'adesione dell'interlocutore ottenuta con l'aiuto di una persuasione ragionata, che non si tratti l'interlocutore stesso come un oggetto, ma si ricorra alla sua libertà di giudizio.

(Da: Perelman C., Olbrechts-Tyteca L. (1966), *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*, Torino, Einaudi, p. 59)

## 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.italy.it/repertorio-bibliografico/orale-e-scritto-verbale-e-non-verbale-la-multimodalita%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 curricula 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 Pittsburgh. 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 vygotskiana, 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*» (Vygotskij, 1974, p. 196).

Gli studi di Vygotskij, 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-

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*

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.

## EDITORIAL

### Debating and similar approaches: when different perspectives are in agreement

Debating is situated at a crossroads in relation to different study and research perspectives, having some characteristics in common with other educational methods, while maintaining certain peculiarities that distinguish it from these in Italy and other countries, particularly the USA. More specifically, *debating*, *accountable talk* and *discussions as collective reasoning* are the three main strategies based on the positive role that social interaction can have in the classroom, revolving around verbal interaction.

There are also several points of contact from the theoretical point of view; indeed, arguments and studies that presuppose such strategies, albeit more or less explicitly, (Toulmin, 1958; 1975, first of all<sup>1</sup>) represent common ground; reference to different psychological perspectives, such as cognitive-oriented studies (Resnick, 1987; 1995; Resnick, 1999<sup>2</sup>) or Vygotskian or neo-Vygotskian oriented studies (Vygotsky, 1960; 1974<sup>3</sup>; Pontecorvo, 1985<sup>4</sup>) instead represent itineraries that clearly distinguish the configurations of the different strategies.

To deal with the focus on debating as fully as possible in the few pages that follow, it seems appropriate to compare its peculiarities and methods of implementing the practice in comparison to the two other strategies mentioned. To better understand debating, after having summarised certain characteristics, we will therefore go on to discuss the educational aspects of these different strategies and their implications. Lastly, we will conclude by referring to the increasing interest in this type of study in western society.

#### Experience of debating in Trentino

The first trials of debating in Italy include the programme started up in 2010-2011 in the Autonomous Province of Trento (for detailed presentation of educational aspects and different theoretical points of view see Sommaggio and Tamanini, 2020<sup>5</sup>) and its widespread

and rapid diffusion shows that debating responds to several needs not satisfied with standard teaching methods<sup>6</sup>.

To summarise, as a format, debating requires two interlocutors - usually small groups or whole classes competing with each other - defending opposing arguments and presenting subject matter to support their ideas, in such a way as to win the competition. Evaluation is entrusted to a number of judges, usually three, who issue a verdict on the basis of specific known criteria and recognise the winners. Acceptance of the result represents an important aspect, at times the most difficult, and is also highly educational for pupils.

Preparation of the competition requires pupils to research and choose information in order to best support their ideas, to identify weak points and to recognise the fallacy of arguments presented by the opposing party; all this requires collaboration, not only in relation to the cognitive aspect - what information to use, how to process and present it bearing in mind the characteristics of the interlocutors etc. - but also the language to adopt, presentation skills, public speaking training, and recognition of pupils within the group who can best cover the different roles. As can be seen, it is a question of implementing specific abilities, which we will call soft skills, that can be pursued in the activities requested. In this sense, we are not dealing with generic appeals to promote these abilities, but rather of soft skills that can be recognised, increased and assessed precisely by being directly and clearly linked to the performance required.

The themes proposed for the various debates, in Trentino relating mainly to the “A suon di parole” project (TN: “By force of words”), have mainly concerned questions of general interest and current affairs, and for this reason debating tournaments have been linked to the teaching of Civics, given different titles over time (e.g. Citizenship and Constitution) and usually directed at pupils in upper secondary schools. In the provincial tournament, then also extended at regional level, themes related to specific disciplines have never been adopted for tournaments in Italian and especially in foreign languages. Such themes can instead be used by teachers in their own classes, on the basis of their educational choices, given that the “A suon di parole” format also lends itself to use in the context of a specific discipline. Furthermore, debates in foreign languages were adopted much earlier in Trentino than at national level - with an original aspect being the holding of debates also in German in addition to English - and have taken place with reference to interdisciplinary motions.

The range of contributions presented in this special issue of the magazine shows the great versatility of this strategy in relation to different themes and contexts, going from political concern regarding the problems raised by citizens' disinterest in democratic institutions, to interaction with computers, the learning of oral language and foreign languages and so on. It is precisely the possibility of making reference to this strategy for different educational purposes

1. Toulmin S. (1958). *The uses of Argument*. Cambridge University Press, London; Italian transl.: *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 (Italian transl.: Imparare dentro e fuori la scuola, pp. 61-83, in Pontecorvo C., Ajello A. M., & Zucchermaglio C., 1995. *I contesti sociali dell'apprendimento*. Milano: LED).  
3. Resnick L. B. (1999). Make America Smarter, *Opinion Education Week* (June 16).  
4. Vygotskij L. S. (1960/1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*. Firenze: Giunti Barbera.  
5. Pontecorvo C. (1985). Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione, in *Rassegna di psicologia*, 1-2, pp. 23-45.  
6. Sommaggio P., & Tamanini C. (2020). *A suon di parole. Il gioco del contraddittorio*. Milano; Mimesis Edizioni.

6. I thank Chiara Tamanini for the information and suggestions provided regarding experience of debating in the Autonomous Province of Trento. As regards this, see 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 multi modalità nell'ora di lezione*, <https://post.italy.it/repertorio-bibliografico/orale-e-scritto-verbale-e-non-verbale-la-multimodalita-C3%A0-nellora-di-lezione>.

that illustrates the role it may have in renewing teaching methods. The key role of pupils in debating is indeed implicit, an aspect often underlined, only to return to transmissive teaching methods in the classroom routine, despite this awareness. It is surprising that overcoming this form of teaching is entrusted to different strategies that nevertheless pursue the same objective: to ensure pupils are active and involved in what they are learning; the diffusion of debating could be the Trojan horse, so to speak, that makes its way into the fortified stronghold still represented by the classroom, to reawaken pupils' interest.

## Accountable talk

Overcoming transmissive teaching techniques is another element that debating has in common with a further two strategies to which it is intended to make reference: accountable talk (Resnick, 1999; Resnick, Asterhan e Clarke, 2018<sup>7</sup>) and discussion as collective reasoning (Pontecorvo, 1985; 1987<sup>8</sup>; Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio, 1992<sup>9</sup>); indeed, this comparison will make it possible to underline and discuss certain aspects highlighting the social origin of how the mind works (see also Garofalo *et al.*, *infra*).

There is a different motivation behind the two proposals, although there are points of contact between them. Accountable talk has a clearly political and educational inspiration.

In a famous speech opening the annual Congress of American Psychologists in 1987, Lauren Resnick already underlined the need to change school curricula and teaching methods; in the article reporting it (Educational Researcher, 16/9, 1987, pp. 13-20) Resnick states: «*School is not just a place to prepare people for the world of work and practical everyday problems. It is also a place in which a particular type of work is done, intellectual work that engages reflection and reasoning*» ... «*If we value reason and reflection in social, political, or personal life, we must maintain a place devoted to learning how to engage in this extremely important process. School, at its best, is such a place*» (Resnick, 1987; 1995, p. 80). She continues: «*When we speak of the civic functions of education, we then envision a culture of reason, analysis, and reflection, based on certain shared knowledge. Realising this vision will require a civic consciousness that goes beyond the individualist one of current classroom learning models*» (ibidem, p.81).

At the beginning of the new century, after around fifteen years of research carried out with schools, in a joint article Resnick (2007)<sup>10</sup> suggested that accountable talk represented the strategy that should orient teaching activities to promote skills allowing schools to pursue the civic roles stated in the 1987 article. This goal need not be pursued merely with discussions on

civic or current affairs (which would make accountable talk more similar to the Trentino version of debating) and in an interview in 1999, Resnick already affirmed its utility for teaching all other disciplines: «*in accountable talk the types of evidence that are appropriate in a given discipline take different forms; for example, proof in a mathematics class, experimental data in a science class, details of the text in literature, or documents in history*». In this context, accountable talk has indeed been tried out at different levels of schooling in the USA education system, not just at the highest level.

In the same interview, Resnick (1999) insisted as regards the need to adjust curricula to make America more intelligent ("Make America smarter"), thus underlining once again the urgency of pursuing educational objectives in line with the current times and the need for a democratic society: accountable talk is presented as the most appropriate strategy. Over twenty years later Zompetti underlined this same question (*infra*), given that difficulties have unfortunately remained in western democracies in terms of promoting citizens' engagement in this form of government and encouraging their participation in an active and aware manner.

As can be seen, in Resnick's opinion accountable talk represents a powerful tool for making an overall change to the education system and for pursuing more general policy goals in order to reinforce human capital, let us say in economic terms, which the American democracy badly needed according to the cognitivist psychologist, at the time operating at the University of Pittsburgh. Compared to debating, accountable talk is thus attributed a more extensive and powerful role, but in the current situation we do not know whether things have effectively proceeded in this direction in the USA, debating nevertheless being present and widespread in schools starting from middle school level.

## Discussion as collective reasoning

Yet another approach is based on discussion as collective reasoning in the classroom.

The theoretical psychological perspective on which this is based comes from Vygotsky, with reference to the Soviet psychologist's formulation of the «*general genetic law of development: every function in the child's cultural development appears twice: first, at social level, and later at psychological level, namely firstly as a category of interpsychological functioning that then becomes intrapsychological*» (Pontecorvo, 1992, pp. 30-31).

A further reference regards the link between discussion and reasoning: «*Children's evidence emerges from discussion with their peers and is then interiorised as reasoning that can be considered as internal discussion*» (Vygotsky, 1974, p. 196).

In other words, Vygotsky's studies represented the scenario based on which systematic research has been undertaken, making it possible to bring to light many different aspects allowing discussion in the classroom to become collective reasoning, both in whole classes and in small groups, as well as the conditions necessary to implement a similar educational

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.

strategy. The premises necessary to start up a discussion of this kind have thus been identified, with the role of the initial intervention by the teacher or the working instructions for discussion in a small group, the type of intervention by pupils, the role of the teacher during the discussion and the role of the closing comments. Furthermore, methods of cognitive processing specific to different disciplines have been identified, also focusing on the peculiarities of reasoning in a scientific-naturalistic field and in a historical-social context.

The general premise is that discussion, in certain conditions, makes it possible to “solve a problem” that the participants would be unable to resolve individually; while at the same time each of them makes a contribution to the processing necessary to solve the problem.

In order for discussion as a form of collective reasoning to take place, it is necessary to have a common experience that is sufficiently ambiguous to lend itself to different interpretations; at the same time, the introductory comments (or working instructions in the case of an activity carried out in a small group) are fundamental in order to direct the participants’ attention to the aspects on which it is intended to focus. Clearly this is something that the teacher can consider in advance, evaluating the different lines of reflection that their intercession may lead to. The situation is very different as regards their participation while the discussion is underway, “in the heat of the moment”, requiring strong self-control by the teacher, because they must abide by the methodological plan, without offering solutions or giving information, but playing different roles: *recovery* of an important element mentioned by one of the pupils (for example, Piera said...), *encouraging the expression of dissent* if it is clear that not everyone agrees (Does anyone see this differently? Do we all agree?), *summing up*, *acting as a recall* of the discussion (up to now, you have said...) or clearing the cognitive field from elements not relevant to continuation of the discussion (*summing up and discarding elements* that may distract from proceeding effectively), and also *reproducing* comments from pupils who participate little or not particularly effectively (*selective reproduction*, namely only partial).

When there are situations of stagnation or tiredness, it is important that the discussion comes to a close, summarising what has been said so that the final “dragging on” does not give rise to the feeling that the whole of the previous discussion was useless. If solutions have not been reached, for varying reasons, it is a good idea to clarify that the question will be resumed at another time, recovering information that is not available at the moment.

As we can see, these are “professional” intercessions by the teacher that require reflection and practice in conducting discussions, if it is hoped that these will take on the role of a sort of cognitive training ground, where processing is achieved that could not be developed fully by individual pupils.

As far as the participants in the discussions are concerned, there are clearly recognisable roles: the sceptics, those who call into question what has been said by someone else, those who make reference to personal experience that confirms or contradicts what is being said, those who exaggerate a case or situation, and those who take certain elements from what has

already been said and combine them in a different way to propose “the solution”.

Then there are rules to be provided as established and agreed: not to repeat anything that has already been said, giving precedence to those who have not yet spoken; these are simple procedures, easy to follow but that must become a habit with pupils.

Further clarification regards the different characterisation of discussions involving scientific-naturalistic content compared to historic-social content. While the former can be considered as fully-fledged discussions to find the solution to a problem, given that the solutions are recognised as such in scientific terms, discussions of a social nature are in effect reasoning processes, because as demonstrated by James Voss’ studies (Voss e Post, 1988<sup>11</sup>; Voss, Perkins e Segal, 1991<sup>12</sup>), one goes from a “poorly structured” problem to redefine it, proposing a new representation of the problem whose correctness gives rise to a reasoning process.

We will not give further consideration to the characteristics of classroom discussions as collective reasoning, making reference to publications dealing with the matter for further information. Here we wish instead to highlight the specific features of these three different methods, which starting from the recognised social origin of the human mind, use the social relations of the class as a useful and suitable basis for progressively promoting more complex cognitive skills.

### Debating, accountable talk and discussion as collective reasoning: final considerations

Through dialogue, conversation, debate and discussion, social interaction continues to have an important role for psychological studies with different theoretical orientations. Recently the magazine of the American Psychological Association, *Monitor of Psychology* (2023) dedicated a monothematic section to conversation and its different roles in people’s wellbeing<sup>13</sup>.

The three educational strategies referred to here have common points of reference linked to this different way of working in the classroom in relation to the use of pupils’ social skills, reasoning and the promotion of specific soft skills. Debating and accountable talk also share the promotion of attitudes paying attention to data among pupils, and this is a fundamental aspect, if it is hoped to avoid the pervasive sloppiness currently widespread in conversation. There are other aspects that are instead different. Indeed, the competitive nature of debating is a characteristic that is unique to this method, while accountable talk pursues a goal in terms of educational policy, at least in the intentions of those proposing it, and aims to radically change teaching methods in the current era. Lastly, discussion as collective reasoning is proposed as a more circumscribed teaching method, examined in depth in the trials on which it is based.

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.

It is thus clear why it was decided to deal with debating by relating it to methods involving accountable talk and discussion as collective reasoning. Indeed, from comparison with the other two educational strategies, it emerges that compared to these, debating involves an additional motivation and commitment to searching for information suitable for responding to the competition, given the need to compete and propose arguments that stand up when faced with the objections of the other party. This is translated into a stimulus to use the information found online with dexterity, assess its reliability, compare sources, and delve more deeply into different subjects in order adequately deal with the mass of information found on the internet. All this is of undoubted educational value because it demands skills that will also be fundamental in the future for pupils once they have finished school. If in addition to this we add greater knowledge of current affairs, as well as involving pupils in understanding the reality of the contemporary world, it is possible to finally promote motivating teaching methods for civic education, which has instead always been the Cinderella of subjects taught at school.

Anna Maria Ajello

## 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 RicercAzione 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 vari<sup>1</sup>.

### 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 APS<sup>2</sup> 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 future<sup>3</sup>».

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?»<sup>4</sup>.

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 incerto<sup>5</sup>. 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 complesse<sup>6</sup>».

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 lavoro<sup>7</sup>».

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 pratica<sup>8</sup>».

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

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, flusso<sup>9</sup> che, tra l'altro, è proprio alla base delle dinamiche del *debate*.

Nel capitolo dedicato all'Istruzione, lo storico Youval 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?»<sup>10</sup>.

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 dura<sup>11</sup>»

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 soli<sup>12</sup>».

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

3. Snider A. (2011), *Debate: Critical Method for the 21<sup>st</sup> 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](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](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].

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° secolo<sup>13</sup>».

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'IA<sup>14</sup>; 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 caotica<sup>15</sup>. 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 Zoppi 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

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 Refriferi 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

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].

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 schema<sup>16</sup>. 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 ricerca<sup>17</sup>.

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"<sup>18</sup>. 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 professionale<sup>19</sup>.

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 Office of the European Union. La pubblicazione in lingua italiana è a cura di Arici M. e Girelli C. (2023), *LifeComp*, IPRASE, in <https://ricercazione.iprase.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 sanno<sup>20</sup>, 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'Italia<sup>21</sup>) 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 (Liano, 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'involuzione<sup>22</sup>, caratterizzata dal dominio della tecnologia, un tipo di pensiero costantemente aperto che nasce dalla relazionalità è presente nella Philosophy for Children (P4C)<sup>23</sup> 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 italiano<sup>24</sup>, specie dopo il COVID-19.

Anche in questo senso la P4C si definisce come nettamente contrapposta al *debate*. Nella tabella seguente<sup>25</sup> 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 radicali<sup>26</sup>. 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 ridotte<sup>27</sup>, 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 curricolare<sup>28</sup> 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 regolamento<sup>29</sup>:

«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 parti<sup>30</sup>. Si può produrre in tal modo un contesto mediatico 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 indissolubile dalla vita e dalla responsabilità che implica. Le considerazioni svolte, come un segnava 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 altri<sup>31</sup>».

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 erronee<sup>32</sup>».

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 disciplinari<sup>33</sup>», 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 utilizzato<sup>34</sup>. 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](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 metaverso<sup>35</sup>, 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 centrale<sup>36</sup>.

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 rigoroso<sup>37</sup> 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-laurea<sup>38</sup>. 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 regolamentato<sup>39</sup>.

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].

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15313

Articolo su invito

## Debate ed epistemologie personali: sulla controversia storica di promozione del relativismo

### Debate and personal epistemologies: exploring the historical controversy of encouraging relativism

Manuele De Conti<sup>1</sup>

#### Sintesi

Questo articolo entra nella controversia storica sul ruolo attribuito al *debate* nello sviluppo delle epistemologie personali dei partecipanti a questa pratica. Nello specifico contesta la critica, tutt'ora avvertita, che il *debate* promuova un atteggiamento relativista. Tale difesa è condotta sviluppando la tesi secondo la quale l'approccio relativista, per le sue implicazioni sociali ed epistemologiche, sia pedagogicamente preferibile alle concezioni ingenuamente realiste o dogmatiche da cui le stesse critiche al *debate* provengono.

**Parole chiave:** *Debate*; Relativismo; Pedagogia; Polarizzazione; Epistemologie personali.

#### Abstract

This paper engages in the historical controversy regarding the role attributed to Debate in the development of personal epistemologies of its participants. Specifically, it challenges the still-felt criticism that Debate promotes a relativistic attitude. This defense is conducted by developing the argument that the relativistic approach, due to its social and epistemological implications, is pedagogically preferable to the naively realistic or dogmatic conceptions from which the criticisms of Debate themselves originate.

**Keywords:** Debate; Relativism; Pedagogy; Polarization; Personal epistemologies.

1. Università Cattaneo - LIUC, [mdeconti@liuc.it](mailto:mdeconti@liuc.it).

## 1. La critica al *debate* come promotore di relativismo: premesse storico-pedagogiche

Il *debate*, o dibattito regolamentato, è una metodologia didattica di lunghissima tradizione nella cultura Occidentale: affonda le proprie radici nella cultura della Grecia antica, almeno nelle riunioni dialettiche codificate da Aristotele; nel Medioevo fu introdotto nelle istituzioni educative universitarie come metodologia didattica privilegiata, la disputa; dal XVIII secolo, ottiene larga diffusione nella società civile e nell'istruzione, partendo dalla cultura anglosassone fino a estendersi ai sistemi scolastici di tutto il mondo. Ciononostante, rientra tra i problemi etico-pedagogici quello dell'epistemologia personale che il *debate* promuove in chi lo pratica, ossia del tipo di *concezione di conoscenza*, delle specifiche coordinate all'interno delle quali il soggetto conosce (Pulvirenti, 2011), dei suoi processi gnoseologici (Gramigna, 2015), oggetto privilegiato della formazione. Già a partire dall'antichità, e lungo tutto il corso della storia, filosofi e pedagoghi si sono infatti preoccupati che il confronto dialettico e le dispute conducessero al *relativismo*, ossia a quella posizione che prevede non esistano affermazioni conoscitive fattuali, etiche o estetiche assolute, ma che ogni affermazione sia valida in un dato contesto o a una relativa persona e che ogni affermazione sia equivalente, e cioè non migliore o non peggiore, delle altre, compresa la verità che sarebbe quindi impossibile da definire e *minacciata* di non essere diversa dall'opinione.

La pratica delle antilogie - attribuita anche a Protagora - ossia dell'opposizione di due tesi che si escludono a vicenda, o dei *Dissòì lógoi*, ossia dell'esposizione o della scrittura di argomentazioni sia a sostegno sia a negazione di una stessa tesi - e che nelle intenzioni dell'autore doveva servire a sostegno del relativismo (Prezotto, 2017) - erano diffuse nell'antica Grecia ma anche ampiamente criticate. Aristofane, nella sua commedia *Le nuvole* facendo vincere il Discorso ingiusto sul Discorso giusto suggerisce che l'insegnamento oratorio dei sofisti fosse finalizzato non al bene o alla verità ma alla relatività di valori enorme, all'inganno dell'interlocutore e all'immoralità. Platone, nel *Fedone* esprime la medesima critica:

«Ora tu sai che coloro che sciupano il loro tempo a fare dei discorsi in un senso e in quello contrario finiscono col ritenere di essere diventati sapientissimi e ad essere i soli ad avere intuito che non c'è assolutamente nulla di saldo e sicuro in tutte le questioni e neppure nei ragionamenti, ma che tutte le cose esistenti, come nell'Euripo, vanno continuamente su e giù e non si fermano in nessun luogo neppure un istante». (2000, 90c)

Anche la pratica della *disputatio*, diffusa nel Medioevo come metodo didattico e per risolvere controversie teologiche, era soggetta ad analoghe critiche. Furono gli umanisti rinascimentali italiani i primi a criticare le dispute vedendole come un elemento di arretratezza del periodo medievale, immagine che si tramandò nel mondo anglofono (Novikoff, 2012). Il filosofo britannico John Locke nel suo *Saggio sull'intelletto umano* (2013, op. orig. 1690) nel capitolo X, dedi-

cato all'abuso delle parole, riferendosi alla disputa medievale, ma che ancora si praticava nelle università del suo tempo, diceva: «la tanto ammirata Arte della Disputa ha aggiunto molto all'imperfezione naturale delle lingue, perché è stata usata e adattata più per rendere perplessi circa il significato delle parole che non per scoprire la conoscenza e la verità delle cose» (p. 542) e che «la vittoria viene aggiudicata, non a chi abbia la verità dalla sua parte, ma a chi abbia l'ultima parola nella disputa» (p. 542). Nel romanzo ironico e fantascientifico *Il viaggio sotterraneo di Niels Klim* di Ludvig Holberg (1994, op. orig. 1741), storia del viaggio di un giovane baccelliere precipitato in un universo sotterraneo, emergono i pregiudizi del tempo nei confronti delle dispute:

«[...] queste competizioni erano molto stimolate, ma l'esperienza aveva insegnato che le dispute possono nascondere la verità, rendere sfrontata la gioventù, provocare sommosse e soffocare gli studi più solidi, e tali esercizi furono perciò trasferiti dalle accademie ai circhi. I risultati poi dimostravano che con il silenzio, la lettura e la meditazione i giovani imparano più rapidamente». (p. 37)

Le critiche precedentemente riportate sono solo alcune delle molte sviluppate tra l'antichità, il Medioevo e il Rinascimento e che individuano nel confronto retorico-dialettico o nelle dispute la causa di un atteggiamento relativista alla verità<sup>2</sup>. Anche nella contemporaneità le critiche sulle ricadute pedagogiche del *debate* non sono né diverse né meno frequenti. Già Richard Murphy (1957) professore all'Università dell'Illinois raccolse molte obiezioni sul *debate* del suo tempo tra cui

compaiono le idee che sostenere posizioni che non si condividono non conduce a valutare prove e argomenti in modo approfondito e che c'è bisogno di giovani che sostengano ardentemente la posizione giusta piuttosto che giovani capaci di sostenere pro e contro al lancio di una moneta. Anche il famoso filosofo e logico statunitense, Willard Van Orman Quine, critica in questi termini il *debate*. Quine, in *Quiddities: an intermittently philosophical dictionary* (1987, p. 183), alla voce "Retorica", scrive che il dibattito viene promosso nelle scuole come stimolo a parlare efficacemente e pensare in modo incisivo ma pone l'obiettivo della persuasione al di sopra dell'obiettivo della verità. Pubblicazioni più recenti dichiarano apertamente che «Sostenere costantemente il pro e il contro di uno stesso tema, conduce gli studenti che dibattono [...] a credere, a volte, che non ci sia una sola risposta giusta alle domande morali» (Nebel et al., 2013). E la "patologia relativista" sarebbe additata al *debate* anche da docenti italiani, il contesto più immediato con il quale lavoriamo quotidianamente, a volte espressa come timore, a volte come consolidata verità (Cfr. Rigotti, 2024; Tedoldi, 2022):

«E poi, coerentemente con la recita della tolleranza, la patologia relativista: nessun giudice ti valuterà secondo il criterio vero/falso, ma secondo quello del lecito/illecito, secondo il primato del protocollo normativo. [...] Il relativismo è anche morale: sarebbe intollerante dire che non si dibatte sulla tortura o sulla schiavitù; quando gli stereotipi del senso comune ci arriveranno, dibatteremo anche sul cannibalismo, sui suicidi di massa, sulle stragi utili». (Tedoldi, 2022)

Gli autori che si occupano di *debate* sen-

2. Per conoscere quali altre ricadute negative furono attribuite a questo approccio didattico si veda la sintesi delle preoccupazioni manifestate dal teorico dell'educazione spagnolo Juan Luis Vives effettuata da Giangrande (2021).

tono l'esigenza di giustificarsi da tali critiche, anche quando la fonte di queste critiche non è esplicitata (Cfr. Cattani, 2012, pp. 23-26; Thomas, 1983, pp. 16-17), a dimostrazione di quanto tali giudizi siano invalsi anche nel nostro tempo, e in genere rifiutano tali accuse considerandole una caricatura (De Conti & Giangrande, 2017, p. 12). In ogni caso negano la validità o l'assolutezza della millenaria tesi che ritiene il *debate* causare una postura epistemica relativistica. In questo articolo, invece, la direzione argomentativa sarà di verso opposto e assumerà la tesi della causalità diretta del *debate* nello sviluppo di una postura relativistica ribaltandone gli esiti pedagogicamente pregiudizievole, con una provocazione: siamo proprio sicuri che un po' di relativismo non serva?

## 2. La polarizzazione nella società contemporanea

È difficile negare che stiamo vivendo anni complessi nei quali la polarizzazione politica e sociale si erge a specifica forma di relazione di questa epoca e cultura. Le dichiarazioni rilasciate al Congresso degli Stati Uniti da Frances Haugen, *product manager* e *data engineer* di importanti aziende informatiche quali Google, Pinterest, Yelp e Facebook, hanno messo in evidenza come l'amplificazione della divisione, della polarizzazione, ossia il fenomeno in cui le opinioni o le tendenze di un gruppo diventano sempre più contrapposte, radicate, estreme o accentuate, attraverso la strutturazione della percezione degli utenti, anche minori,

fossero per Facebook un sistema adottato scientemente per incrementare i profitti (United States Senate Committee on Commerce, Science and Transportation, 2021). Lontano dall'essere una situazione circoscritta, quella rappresentata da Facebook è una tendenza della società americana che si sta sempre più diffondendo e consolidando non solo a causa degli algoritmi divisivi impiegati nei social media (Cfr. Benkler *et al.*, 2018). Già Deborah Tannen nel suo *The Argument Culture* (1998) metteva in evidenza la polarizzazione dilagante negli ambiti della stampa, della politica e su tematiche civili che affliggeva la cultura americana. Una ricerca realizzata nel 2017 dal Pew Research Center, un centro studi bipartisan americano con sede a Washington e che svolge indagini su questioni sociali, opinioni pubbliche e tendenze demografiche che plasmano gli Stati Uniti e il mondo, ha rilevato e misurato questa inesorabile tendenza: la distanza tra i repubblicani e i democratici su alcuni valori politici fondamentali - sul governo, questioni razziali, l'immigrazione, la sicurezza nazionale, la protezione dell'ambiente, etc. - dal 1994 al 2017 è sostanzialmente più ampia che in passato. Mentre la differenza attuale tra i democratici e i repubblicani è di 36 punti percentuali, due decenni prima il divario era solo di 15 punti (Pew Research Center, 2017). E questa tendenza si è persino aggravata in seguito alla pandemia come dimostrano ricerche interne agli Stati Uniti (Carothers & O'Donohue, 2017; Carnegie Endowment for International Peace, 2020) o estere (Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China, 2023).

Questa tendenza, sebbene abbia un andamento differente, non è molto dissimile neanche in Europa. L'analisi longitudinale dal 2002 al 2017 dell'*European Social Survey* (ESS)<sup>3</sup> mette in evidenza come la tendenza a sostenere partiti politici di estrema sinistra o di estrema destra sia in aumento in tutta Europa. Questa polarizzazione avrebbe origine da una serie di crisi quali la crisi economica globale del 2008 e la crisi migratoria europea del 2015 che avrebbero condotto i partiti radicali a intercettare l'insoddisfazione degli elettori nei confronti delle politiche, dei partiti e delle istituzioni più tradizionali. A ulteriore conferma del divario di opinioni, le motivazioni che guidano il sostegno degli elettori per i partiti di estrema sinistra e di estrema destra sono marcatamente diverse: mentre gli elettori di estrema sinistra si focalizzano sulle questioni socioeconomiche, incentrate sulla redistribuzione e l'uguaglianza, gli elettori di estrema destra sono più focalizzati sulle questioni socio-culturali legate all'identità nazionale, alla cultura e all'immigrazione (ESS, s.d.). Situazioni di polarizzazione si presentano anche in Italia. La stessa pandemia ha condotto a una marcata polarizzazione sociale sul tema delle vaccinazioni rilevata sia all'interno dell'Europa (Henkel *et al.*, 2023) sia specificatamente in Italia (Crupi *et al.*, 2022). Ma questo non è l'unico ambito di polarizzazione o estremizzazione. In Italia, dopo due mesi di isolamento, i temi sui quali la società italiana si è polarizzata furono l'immigrazione (considerata o meno una minaccia per la sicurezza del nostro Paese), e l'Unione Europea (considerata o meno una cosa buona per l'Italia). L'estre-

mizzazione si è verificata invece sulle opinioni secondo le quali la ricerca medica è guidata sostanzialmente dagli interessi delle case farmaceutiche e sulla priorità alla salute pubblica rispetto alla libertà individuale (Iannelli *et al.*, 2020).

In questa situazione nella quale anziché intraprendere processi e interventi di depolarizzazione testimoniamo un aumento progressivo delle regolamentazioni per censurare o limitare gli spazi di discussione online anche su pressione dei governi; nella quale gli stessi interventi di depolarizzazione promossi includono espressioni quali "promuovere i nostri valori", "combattere la disinformazione" o "depolarizzare le narrative anti-EU" e manifestano invece un'aperta tendenza a eliminare o escludere, piuttosto che integrare; nella quale esperiamo che il discorso pubblico veicolato dai media tradizionali diventa sempre più unilaterale e carico di sentimenti d'odio - come le campagne contro chi si asteneva dalle vaccinazioni e ora, a causa del conflitto tra Ucraina e Russia, contro i Russi e i loro simpatizzanti; nella quale verificiamo che sempre più insistenti vengono riproposte dai canali informativi "verità inviolabili" brandite come bastoni pronti a punire severamente, col discriminare o ritorsioni, chi le mettesse in discussione, violazione questa del primo principio di una discussione critica, ossia il principio di libertà proposto dalla *pragmadialettica*, siamo proprio sicuri che un po' di relativismo non serva?

3. L'*European Social Survey* (ESS) è un sondaggio transnazionale guidato da accademici, fondato nel 2001. È stato condotto fino ad oggi in 40 Paesi. I suoi tre obiettivi sono, innanzitutto, monitorare e interpretare l'evoluzione delle opinioni e dei valori pubblici in Europa e indagare come interagiscano con le istituzioni europee; in secondo luogo, avanzare e consolidare metodi di misurazione dei sondaggi transnazionali in Europa e oltre; e infine, sviluppare una serie di indicatori sociali europei, inclusi gli indicatori di atteggiamento.

### 3. L'abbandono del concetto di "verità" da parte delle epistemologie contemporanee

Il sempre maggior radicamento dell'opinione pubblica nella "verità", tendenza presente anche in alcuni ambiti disciplinari, soprattutto quelli marcatamente scientifici, diverge nettamente dalle conclusioni dell'epistemologia contemporanea, anche quella più empirista e razionalista. Secondo il filosofo ed epistemologo austriaco Karl Popper (1902-1994), infatti, dalle esperienze percettive non potremo mai arrivare a distillare la scienza perché queste devono essere interpretate e i nostri soli mezzi per interpretarle sono le idee ardite, le anticipazioni ingiustificate e le speculazioni infondate (Popper, 1974, p. 310, op. orig. 1959). Questa constatazione conduce Popper a riconoscere come l'ideale della *episteme*, ossia della conoscenza certa e dimostrabile, sia solo un *idolo* (p. 311).

«La scienza non è un sistema di asserzioni certe, o stabilite una volta per tutte, e non è neppure un sistema che avanzi costantemente verso uno stato definitivo. La nostra scienza non è conoscenza (*episteme*): non può mai pretendere di aver raggiunto la verità, come la probabilità. E tuttavia la scienza ha qualcosa di più che un semplice valore di sopravvivenza biologica. Sebbene non possa mai raggiungere né la verità né la probabilità, lo sforzo per ottenere la conoscenza, e la ricerca della verità, sono ancora i motivi più forti della ricerca scientifica.» (Popper, 1974, p. 308).

Da questa prospettiva il progresso scientifico non consisterebbe nel procedere per

costante e coerente accumulazione di verità empiricamente accertate secondo un medesimo standard razionale o paradigma di razionalità, bensì nella capacità di proporre problemi sempre più profondi (Popper, 1972).

Anche per Thomas Kuhn (1922 - 1996), filosofo della scienza statunitense che ha introdotto nella riflessione epistemologica il concetto di "paradigma", ossia di insieme delle leggi, teorie, metodologie e strumenti condivisi da una comunità scientifica, il processo di cambiamento di paradigma da parte di un ricercatore non è un graduale e razionale cambiamento di prospettiva ma avviene per conversione. Non essendoci infatti punti di contatto tra i paradigmi che ne permettano un confronto oggettivo o la valutazione in termini logici, e quindi neppure la "verità", le argomentazioni tra i sostenitori di paradigmi in competizione possono fondarsi solamente sulla persuasione o sul riferimento a valori extra scientifici (Kuhn, 1969). Con queste affermazioni Kuhn rifiuta la visione teleologica e positivista della scienza che la vedrebbe progredire verso la verità.

In questa direzione si muove anche il filosofo e storico della scienza ungherese Imre Lakatos (1922-1974) che presenta una visione della scienza smalzata. Lakatos propone di sostituire il concetto di "paradigma" con quello di "programma di ricerca" dove per "programma di ricerca" intende un insieme di teorie, o una serie di teorie, che contengono gli stessi assunti comuni, detti nucleo "duro", "resistente" o "euristico", circondati da una "cintura protettiva" di ulteriori ipotesi dette ausiliarie. Un programma di ricerca *progredisce* dal punto di vista teo-

rico se la nuova teoria risolve l'anomalia affrontata dalla vecchia ed è testabile in modo indipendente, facendo nuove previsioni. Un programma di ricerca, per Lakatos, non è né vero, né falso e tantomeno ha senso credervi razionalmente.

«La scienza progredisce attraverso la competizione di programmi di ricerca, e non semplicemente attraverso congetture e confutazioni. Ma un programma è un'entità complessa, costituita da un particolare slittamento di problema (ossia una *serie* di proposizioni), più alcune teorie matematiche e osservative e tecniche euristiche che forniscono gli strumenti per fare rapidi progressi. Un programma di ricerca nel suo complesso non può essere né vero né falso. [...] chi sostiene la tesi che la scienza è credenza razionale potrebbe ancora ribattere: «e che dire del "sistema della conoscenza tecnologica" che tu stesso ammetti essere coerente? Non lo descrivi forse come "affidabile" [*reliable*] e "attendibile" [*trustworthy*]? Perché questo sistema non dovrebbe essere degno di "credenza razionale"?». In risposta, posso solo rilevare che la scienza è cresciuta mediante sostituzioni progressive a partire dai miti greci. Potrebbe anche essersi sviluppata a partire dalle credenze medievali o, per esempio, Zande. Le proposizioni che appartengono al "sistema della conoscenza tecnologica" sono, nel migliore dei casi, gli ultimi prodotti di questi slittamenti di problema progressivi. Ma perché dovremmo credere nell'ultimo anello di uno slittamento di problema le cui proposizioni iniziali si reggevano, dopo tutto, su una mera credenza animale? *A che punto in uno slittamento di problema si verifica l'improvviso passaggio dalla credenza animale alla credenza razionale?* In nessun punto». (Lakatos, 1985, pp. 284-285).

Ancora più esplicita e cruda è la teoria criti-

ca, un paradigma fortemente influenzato dalla tradizione marxista, e per il quale la teoria ha come obiettivo pratico la ricerca di condizioni ragionevoli di vita, attraverso l'emancipazione dell'essere umano dalla schiavitù o dalle forme di oppressione imposte su di esso. Per la teoria critica ciò che emerge dall'approccio scientifico è una conoscenza sovrasociale, astratta, indipendente e distaccata dalla società, nonché incapace di far comprendere la rilevanza della teoria per la vita umana e per la società stessa (Horkheimer, 2002, pp. 188-243). Anzi, sarebbe addirittura funzionale al soggiogamento della natura e allo sfruttamento della forza lavoro e all'accumulo di capitale privato o statale e usata per sottomettere l'uomo stesso anziché mirare alla conoscenza della felicità (Horkheimer & Adorno, 1966). Per la teoria critica, quindi, l'idea di una conoscenza oggettiva è da rigettare sulla base della constatazione che essa è sempre legata alle condizioni storiche e sociali in cui si è sviluppata e quindi per sua natura storica e politica. Diversamente dall'essere oggettiva la conoscenza è invece modellata dagli interessi umani. Tale tipo di conoscenza deve quindi essere destabilizzata per generare forme alternative di conoscenza informate da interessi sociali democratici ed egualitari (Friesen, 2008).

Nella prospettiva dello "smascheramento" della relazione tra l'epistemico e il sociopolitico, il motto *una società libera è una società relativista* esprime schiettamente il pensiero di un altro autorevole filosofo della scienza e sociologo, austriaco, vissuto tra il 1924 e il 1994, Paul Feyerabend. Per Feyerabend la conoscenza non è una serie di

teorie in sé coerenti che convergono verso una concezione ideale o graduale alla verità ma è piuttosto un oceano sempre crescente di alternative reciprocamente incompatibili (2016, p. 27). Per una conoscenza obiettiva è necessaria la varietà di opinione; essa è l'unico metodo che incoraggi la verità e che sia al tempo stesso compatibile con una visione umanitaria. Infatti, chiede Feyerabend, come possiamo eliminare qualcosa che stiamo usando continuamente? Come possiamo analizzare i termini nei quali esprimiamo di solito le nostre osservazioni più semplici e dirette e riportarne in luce i presupposti? Non certamente dall'interno del sistema che stiamo assumendo. Bensì abbiamo bisogno di un modello di critica esterno, di un sistema di assunti alternativi poiché i pregiudizi vengono identificati per contrasto e non per analisi (2016). E il rapporto tra epistemologia, o una *specific* epistemologia, e la politica e la società è descritto in modo chiaro, sebbene politicamente di parte, in un passaggio del suo *La scienza in una società libera*:

«Questa simbiosi fra lo stato e una scienza non sottoposta a esame conduce a un problema interessante per gli intellettuali e particolarmente per i liberali. Gli intellettuali liberali sono sempre all'avanguardia nella lotta per la democrazia e per la libertà. Con voce alta e persuasiva essi proclamano e difendono la libertà di pensiero, di parola, di religione e, talvolta, azioni politiche piuttosto folli. Gli intellettuali liberali sono anche "razionalisti", e considerano il razionalismo (che per molti di loro coincide con la scienza) non un'opinione fra molte, ma la base della società e persino della libertà. Ciò significa però che essi hanno una concezione particolare della libertà, e

che anche tale concezione può essere realizzata secondo loro solo in condizioni limitanti». (Feyerabend, 1981, p. 98).

E per comprendere queste parole nella loro portata dirompente ed esplicativa del rapporto tra epistemologia, politica e "verità" è esemplificativo confrontare l'ultimo paragrafo della traduzione italiana con quello in lingua originale, direttamente dalla voce di Feyerabend, rilevandone autonomamente le omissioni:

«Liberal intellectuals are also 'rationalists'. And they regard rationalism (which for them coincides with science) not just as one view among many, but as a basis for society. The freedom they defend is therefore granted under conditions that are no longer subjected to it. It is granted only to those who have already accepted part of the rationalist (i.e. scientific) ideology». (Feyerabend, 1978, p. 76)<sup>4</sup>

La riflessione critica sul concetto di "verità" ha investito anche la pedagogia. Jerome Bruner (1915 - 2016), psicologo e pedagogista statunitense, descrive dettagliatamente come si sviluppa il processo che conduce a considerare "veri" i costrutti mentali che vanno sotto il nome di "teorie". Prendendo ad esempio le teorie dello sviluppo umano, Bruner sottolinea come queste, una volta accolte dalla cultura, non operano più semplicemente come descrizioni della natura ma conferiscono realtà sociale ai processi e ai "fatti". Quando infatti tali teorie sono entrate a far parte delle conoscenze implicite di una cultura, quelle che inizialmente erano solo delle teorie scientifiche assumono una

funzione prescrittiva e definiscono il reale. Anche quando si parla di verità in ambito fisico, come ad esempio per le teorie della luce, ondulatoria o corpuscolare, la verità è solo per particolari contesti. E ciò è quanto avviene anche per le teorie dello sviluppo, vere solo relativamente ai contesti culturali a cui quelle teorie vengono applicate (Bruner, 1988), pp. 164-165). E l'eredità pedagogica dell'epistemologia contemporanea è ben rappresentata dalle sintesi operate da Egon Guba e Yvonna Lincoln, autori e ricercatori noti nel campo della ricerca qualitativa, in particolare nel contesto dell'educazione e delle scienze sociali, che hanno contribuito in modo significativo allo sviluppo della ricerca qualitativa e della metodologia della ricerca in generale. Non solo, sulla scorta delle riflessioni sviluppate da Kuhn, individuano e descrivono buona parte della molteplicità dei paradigmi che popolano l'ambito del pedagogico e del sociale - positivism, postpositivism, teoria critica, costruttivismo, ecc. (Cfr. De Conti, 2016) - ma rivelano anche come ciascun paradigma vari per la diversa ontologia che propone, per la diversa epistemologia assunta, per i diversi valori che ne guidano la ricerca e la valutazione della ricerca, e per la differente concezione della verità e della conoscenza sviluppata (Lincoln *et. al.*, 2018).

#### 4. Il *debate* conduce al relativismo?

Le antiche e taglienti critiche mosse al *debate* come strumento promotore di relativismo si scontrano con una realtà sociale ed episte-

mologica che vedrebbe nel relativismo un atteggiamento più consonante di quanto non sia il realismo ingenuo, dal quale spesso le critiche al *debate* che abbiamo accennate vengono mosse. Polarizzazione e incapacità di integrare le riflessioni epistemologiche contemporanee sono conseguenza, la prima, e causa, la seconda, di una tendenza lontana dal pluralismo, implicato invece dal relativismo, e che forse rinvia nell'egocentrismo, ossia la tendenza a subordinare la realtà al proprio "io", ostacolo allo sviluppo della persona e della sua intelligenza (Gramigna, 2021). Illuminanti a questo riguardo anche le osservazioni prodromiche di Francesco Mattei e Benedetto Vertecchi che nell'editoriale del volume 3° della rivista *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica* da loro diretta assieme a Cristiano Casalini e intitolato *Il confronto e la disputa* dichiarano:

«Paradossalmente, l'intero filone delle utopie negative tende a un intento da utopia positiva, che è quello della soppressione del conflitto. Ma lo fa a condizione di sopprimere le due condizioni fondamentali dello sviluppo della cultura, costituite dal *confronto*, ovvero dall'esposizione esplicita del pensiero, qualunque esso sia, e dalla *disputa*, che ha luogo quando si contrappongono uno o più argomenti sui quali da più soggetti sia richiamata l'attenzione. Sono molti gli aspetti della vita sociale contemporanea che, dopo aver raggiunto traguardi da utopia realizzata, stanno virando in altre direzioni, delle quali la più gravida di conseguenze negative è proprio l'angustia del confronto e la tendenza a sopprimere la disputa. I mezzi di comunicazione sociale, che in una prima fase sono stati essenziali per spingere alla realizzazione dell'utopia, ora tendono nella direzione contraria, favorendo il

4. «Gli intellettuali liberali sono anche "razionalisti". E considerano il razionalismo (che per loro coincide con la scienza) non solo come una prospettiva tra molte, ma come una base per la società. La libertà che difendono è quindi concessa sotto condizioni non più soggette ad essa. È concessa solo a coloro che hanno già accettato parte dell'ideologia razionalista (cioè scientifica)». T.d.A.



conformismo che si appoggia a un senso comune indimostrato, ma abilmente diffuso da apparati concettualmente non dissimili da quelli che Orwell riassumeva nell'espressione *Ministero della Verità*. L'antidoto all'affermarsi di utopie deviate dovrebbe essere costituito dalla critica rigorosa di quanti hanno responsabilità in campo culturale, scientifico ed educativo. Ci si attenderebbe da parte di costoro un confronto senza remore e una pratica intransigente della disputa. Si è di fronte ad una regressione autoritaria del pensiero, che sempre più di frequente assume caratteri prescientifici. Le nuove *auctoritates* non sono quelle che nel tempo sono state riconosciute tali per la forza e la coerenza del pensiero espresso, ma sono espressione d'interessi parziali, per lo più collegabili a sistemi di potere e a interessi economici». (pp.4-5)

Pertanto, alla questione valoriale implicita nell'adagio storico che il *debate* condurrebbe a relativismo, ossia se il relativismo sia pernicioso o giovevole, la risposta che ritengo si possa derivare è che di un po' di relativismo ci sarebbe bisogno, consapevole che l'espressione provocatoria "un po' di relativismo" sia ambigua da un punto di vista epistemologico e che un ulteriore sviluppo teorico della posizione sostenuta in questo articolo dovrebbe focalizzarsi sul tipo di relativismo da assumere e promuovere.

Rimane però un altro interrogativo: partecipare ad attività di *debate* conduce a essere relativisti? A questa domanda fattuale forse ancora non è possibile dare una risposta fondata empiricamente in modo diretto. La ricerca sulle epistemologie dei partecipanti alle attività di dibattito (Cfr. De Conti, in stampa) è forse appena iniziata e benché le critiche rivolte

al dibattito seguano la sua nascita, le strategie argomentative per risolvere questo dilemma hanno privilegiato rivolgersi alle abilità critiche promosse dal *debate*, considerate contraddittorie al relativismo. Ma anche qui sarebbe opportuno chiedersi se il pensiero critico sia contraddittorio o meno al relativismo o se a limitare il pensiero critico siano atteggiamenti epistemici più rigidi.

Indirettamente, invece, il *debate* sembra promuovere atteggiamenti non contraddittori al relativismo e che il relativismo può implicare, quando non viene promosso come battaglia, seppur intellettuale, tra opposte fazioni, e quindi secondo l'ermeneutica bellica (Cfr. Cattani, 2006). Il *debate* scoraggia il dogmatismo e il radicalismo. Questi atteggiamenti, infatti, vengono assunti quando non si possiede la comprensione delle diverse prospettive attorno a un tema controverso mentre il *debate* conduce a una maggior cautela verso affermazioni radicali o infondate (Capp & Capp, 1965) senza tuttavia ricadere nel tradizionalismo o nel falso liberalismo (Ewbank & Auer, 1941). La possibilità di dibattere un tema da entrambe le posizioni riduce le dicotomizzazioni spesso rappresentate o appositamente create con finalità propagandistiche dai mass media. Il *debate* evita di incorrere nel vicolo cieco della scelta polarizzata e svincola dall'adesione involontaria alle teorie e posizioni dominanti del contesto culturale e demografico di appartenenza limitando quell'"effetto eco" di produzione di conoscenza a supporto delle credenze (tribali) pre-esistenti (Andrič, 2021), e delle tesi e posizioni che fondate

su impianti teorici e politiche non divulgate attraverso i mass media propongono la loro bontà perché sussunte nelle categorie del "progressismo" o dell'"efficace risposta all'emergenza". Infine, con la capacità del *debate* di favorire la metariflessione e la flessibilità mentale intorno ai propri ragionamenti e alle proprie credenze, si esplicita quel collegamento tra le dimensioni epistemologica e sociale che vede nell'attenuazione o estinzione del dogmatismo il corrispettivo aumento della tolleranza alle opinioni degli altri, anche quando si contrappongono alle nostre. E come Hernàn Bonomo, Juan Mamberti e Jackson Miller indicano in *Tolerancia crítica y ciudadanía activa* la tolleranza consiste:

«[...] nel rispetto, nell'accettazione e nell'apprezzamento della ricca diversità delle culture del nostro mondo, delle nostre forme di espressione e dei mezzi attraverso i quali gli esseri umani si manifestano. La promuovono la conoscenza, l'atteggiamento aperto, la comunicazione e la libertà di pensiero, coscienza e religione. La tolleranza è la ricerca di armonia nella diversità. Non è solo un dovere morale, ma anche una richiesta politica e legale. La tolleranza, virtù che rende possibile la pace, contribuisce a sostituire la cultura della guerra con quella della pace». (2010, p. 12).

Per concludere quindi non possiamo certo confermare che il *debate* conduca al relativismo, ma possiamo rivalutare la bontà di questa tesi qualora fosse avvalorata, concludendo che di un po' di *debate*, oggi, c'è ne è bisogno.

## Bibliografia

---

- Andrič, M.** (2021). Prefazione. Il Debate come metodologia didattica moderna e innovativa. In L. Cinganotto, E. Mosa, and S. Panzavolta. *Il Debate: una metodologia per potenziare le competenze chiave*, (pp. 11-15). Roma: Carocci.
- Benkler, Y., Faris, R., & Roberts, H.** (2018). *Network Propaganda*. New York: Oxford University Press.
- Bonomo, H., Mamberti, J. M., & Miller, J. B.** (2010). *Tolerancia crítica y ciudadanía activa*. International Debate Education Association.
- Bruner, J. S.** (1988). *La mente a più dimensioni*. Roma-Bari: Laterza.
- Capp, G. R., & Capp, T. R.** (1965). *Principles of Argumentation and Debate*. Workbook. Baylor University.
- Carnegie Endowment for International Peace** (2020). *Polarization and the Pandemic*. Reperito il 07/06/2023 da: <https://carnegieendowment.org/2020/04/28/polarization-and-pandemic-pub-81638>
- Carothers, T., & O'Donohue, A.** (A cura di) (2019). *Democracies Divided. The Global Challenges of Political Polarization*. Washington: Booking Institution Press.
- Cattani, A.** (2006). *Botta e risposta. L'arte della replica*. Bologna: Il Mulino.
- Crupi, G., Mejova, Y., Tizzani, M., Paolotti, D., & Panisson, A.** (2022). Echoes through time: Evolution of the Italian COVID-19 vaccination debate. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media* (Vol. 16, pp. 102-113).
- De Conti, M.** (2016). *Paradigmi dell'educazione*. Ferrara: Volta la Carta.
- De Conti, M.** (In stampa). *Le epistemologie dei partecipanti alle attività di dibattito*. Lecce: Pensa Multimedia.
- De Conti, M., & Giangrande, M.** (2017). *Debate. Teoria, pratica, pedagogia*. Milano-Torino: Pearson.
- European Social Survey** (2022). *Exploring public attitudes, informing public policy: Selected findings from the first nine rounds*. Disponibile su: [https://www.europeansocialsurvey.org/sites/default/files/2023-06/ESS1\\_9\\_select\\_findings.pdf](https://www.europeansocialsurvey.org/sites/default/files/2023-06/ESS1_9_select_findings.pdf)
- Ewbank, H. L., & Auer, J. J.** (1941). *Discussion and debate: Tools of a democratic society*. New York: Appleton-Century.
- Feyerabend, P.** (2016). *Contro il metodo*. Milano: Feltrinelli. (Op. orig. 1975).
- Feyerabend, P.** (1981). *La scienza in una società libera*. Milano: Feltrinelli.
- Feyerabend, P.** (1978). *Science in a Free Society*. London: NLB.
- Friesen, N.** (2008). Critical Theory. Ideology Critique and the Myths of E-Learning. *Ubiquity*, 6.
- Giangrande, M.** (2021). Cosa il *competitive debate* può apprendere dalle critiche umanistiche alla *disputatio*. *EDUCAZIONE. Giornale di pedagogia critica*, X, pp. 35-60.
- Gramigna, A.** (2015). Modelli e evidenze: la formazione nella società tecnologica. *Formazione & insegnamento*, 13(3), 15-30.
- Gramigna, A.** (2021). *La fabbrica delle idee. A proposito di educazione e intelligenza*. Milano: Biblion Edizioni
- Henkel, L., Sprengholz, P., Korn, L., Betsch, C., & Böhm, R.** (2023). The association between vaccination status identification and societal polarization. *Nature Human Behaviour*, 7(2), 231-239.
- Holberg, L.** (1994). *Il viaggio sotterraneo di Niels Klim*. Milano: Biblioteca Adelphi.
- Horkheimer, M.** (2002). Traditional and Critical Theory. In M. Horkheimer (Ed.), *Critical Theory. Selected Essays* (pp. 188-243). New York: The Continuum Publishing Company. (Op. orig. *Kritische Theorie*, 1968).
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W.** (1966). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Giulio Einaudi editore. (Op. orig. *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*, 1944).
- Iannelli, L., Splendore, S., Valeriani, A., & Marino, G.** (2020). Studiare la polarizzazione politica nello "shutdown mediale". *Mediascapes journal*, (15), 189-202.
- Kuhn, T.** (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Torino: Einaudi. (Op. orig. 1962).
- Lakatos, I.** (1985). *Matematica, scienza e epistemologia: scritti filosofici II*. Milano: Il saggiatore.
- Lincoln, S. Y., Lynham, A. S., & Guba, G. E.** (2018). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. In Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Locke, J.** (2013). *Saggio sull'intelletto umano*. Novara: De Agostini Libri. (Op. orig. 1690).
- Mattei, F., & Vertecchi, B.** (2014). Il confronto e la disputa. *Giornale di pedagogia critica*, III, 2 (2014), pp. 1-6.
- Ministry of Foreign Affairs of the People's Republic of China** (2013). *The State of Democracy in the United States: 2022*. Reperito il 07/06/2023 da: [https://www.fmprc.gov.cn/eng/wjdt\\_665385/2649\\_665393/202303/t20230320\\_11044481.html](https://www.fmprc.gov.cn/eng/wjdt_665385/2649_665393/202303/t20230320_11044481.html)
- Murphy, R.** (1957). The ethics of debating both sides. *The Speech Teacher*, 6(1), 1-9.
- Nebel, J., Davis, W. R., Van Elswyk, P., & Holguin, B.** (2013). Teaching Philosophy through Lincoln-Douglas Debate. *Teaching Philosophy*, 36(3), 271-289.
- Novikoff, A. J.** (2012). Toward a Cultural History of Scholastic Disputation. *American Historical Review*, 117 (2), 331-364.
- Pew Research Center** (2017). *The Partisan Divide on Political Values Grows Even Wider. Sharp shifts among Democrats on aid to needy, race, immigration*. Reperito il 07/06/2023 da: <https://www.pewresearch.org/short-reads/2017/10/23/in-polarized-era-fewer-americans-hold-a-mix-of-conservative-and-liberal-views/>
- Platone** (2000). *Tutti gli scritti*. Milano: Bompiani.
- Popper, K.** (1972). *Congetture e confutazioni*. Bologna: Il Mulino. (Op. orig. 1969).
- Popper, K.** (1974). *Logica della scoperta scientifica. Il carattere autocorrettivo della scienza*. Torino: Einaudi. (Op. Orig. 1959).
- Prezotto, J. M.** (2017). Discursos Duplos (Dissoi Logoi). *Trans/Form/Ação*, 40(1), 253-288.
- Pulvirenti, F.** (2011). *Responsabilità e formazione: epistemologie personali in reti di incontro*. Pisa: Edizioni ETS.
- Rigotti, F.** (2024, March 7). La gioventù dibatte? *Corriere del Ticino*. <https://www.cdt.ch/opinioni/commenti/la-gioventu-dibatte-345023>.
- Quine, W. V. O.** (1987). *Quiddities: An intermittently philosophical dictionary*. Harvard University Press.
- Tannen, D.** (1998). *The Argument Culture*. Virago: London.
- Tedoldi, L.** (2022). Dobbiamo riformare il Debate. *Il Pensiero Storico. Rivista internazionale di storia delle idee*. Reperito il 05/06/2023: <https://ilpensierostorico.com/dobbiamo-riformare-il-debate/>
- Thomas, A. D.** (1983). The Ethics of Proof in Speech Events: A Survey of Standards Used by Contestants and Judges. *National Forensic Journal*, 1, 1-17.
- United States Senate Committee on Commerce, Science and Transportation** (2021). Statement of Frances Haugen October 4, 2021. Reperito il 05/06/2023: <https://www.commerce.senate.gov/services/files/FC8A558E-824E-4914-BEDB-3A7B1190BD49>

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15305

# Natura e valore del *debate* ad uso di chi lo pratica

## Nature and value of debate for the use of those who practice it

Massimo Leone<sup>1</sup>

### Sintesi

Il *debate* si sta diffondendo rapidamente nelle scuole, in virtù delle sue grandi potenzialità didattiche, che favoriscono l'acquisizione e lo sviluppo di molte competenze trasversali, dal pensiero critico al *cooperative learning*. Prima però di essere un'acclamata metodologia, esso è un gioco competitivo, che nella storia è stato anche uno strumento di indagine filosofica e scientifica. Sorge dunque la domanda: un'attività competitiva può essere un'esperienza educativa? Si può educare, non solo istruire, con il *debate*? Rispondere è cruciale per *coaches*, giudici e insegnanti, perché senza la consapevolezza del suo valore educativo, il *debate* può facilmente perdere le sue qualità e degenerare in forme di insana competitività. Questo articolo cerca appunto di definire il volto educativo del *debate*, risalendo alle sue origini antiche e alla sua storia, in cui si sono forgiati i protocolli oggi in uso, e discutendo con i suoi detrattori che nel tempo hanno mosso critiche ancora attuali.

**Parole chiave:** *Debate*; Gioco; Pensiero critico; *Cooperative learning*; Educazione; Scuola; Oralità.

### Abstract

The debate is spreading rapidly in schools, thanks to its great educational potential, which promotes the acquisition and development of many transversal skills, from critical thinking to cooperative learning. However, before being an acclaimed methodology, it is a competitive game, which in history has also been a tool of philosophical and scientific investigation. The question which arises is: can a competitive activity be an educational experience, too? In other words, can one educate, not just instruct, with debate? Answering is crucial for coaches, judges and teachers, because without awareness of its educational value, the debate can easily lose its qualities and degenerate into forms of unhealthy competitiveness. This article analyzes the educational aspect of the debate, going back to its ancient origins and history, when the debate protocols were established which are still used today, making a point against the ongoing criticism.

**Keywords:** Debate; Gaming; Critical thinking; Cooperative learning; Education; School; Oracy.

1. Docente di lettere presso il Liceo Scientifico dell'IISS 'P. Sette' di Santeramo in colle (Ba), coach e giudice di *debate*, [massimo.leone@sn-di.it](mailto:massimo.leone@sn-di.it).

## 1. Premessa: ciò che facciamo è antico

In questi ultimi anni il *debate* si è diffuso nelle scuole italiane in modo vorticoso, conquistando un numero sempre crescente di docenti e alunni, che hanno scoperto in esso un gioco intrigante e un efficace metodo didattico. Inoltre, dalla finestra della scuola esso ha cominciato a incuriosire diversi settori della società civile, per la sua trasversale utilità nei processi di ricerca, valutazione, selezione e dialogo comunitario. L'onda di questo interesse sta suscitando, in chi pratica e in chi si affaccia al *debate*, la necessità di conoscere meglio la sua natura e il suo potenziale formativo, risalendo la sua storia fino alle origini ed esplorandone la ricchezza educativa. In questo articolo proveremo a fare qualche passo in questo campo di gioco, decisamente vasto, perché il *debate* (nel suo significato più ampio) è un gioco antico quanto il mondo e profondamente umano.

R. J. Brahmam sostiene che «most of the skills, strategies, and purposes that guide today's debaters are ancient in origin» (Brahmam, 1991, p. 4; cfr. anche Weijers, 2013, p. 11 segg.). Se infatti intendiamo per dibattito, in un senso generale, «un confronto argomentativo su temi controversi in cui le parti coinvolte mirano a convincere una giuria o un pubblico della bontà della propria posizione, avanzando, contestando e difendendo argomenti» (De Conti, 2013, pp. 11 e 19), basta sfogliare anche distrattamente l'atlante della storia umana, per rendersi conto che processi di decisione in cui scelte alternative

vengono in qualche modo espresse, supportate, difese, contraddette e comparate di fronte a qualcuno che deve decidere o decidersi, hanno caratterizzato e anzi hanno avuto un ruolo decisivo in quasi tutte le epoche e le culture. Ed è altrettanto facile riconoscere in essi azioni che appartengono all'esperienza quotidiana di ogni uomo: dibattiamo per scegliere la scuola dei nostri figli, stabilire chi sia stato il cantante più bravo del festival, individuare il ristorante migliore per festeggiare una ricorrenza, difendere un'opinione... perché, osserva Brahmam, «Human beings are opinionated creatures» (Brahmam, 1991, p. 1). Il dibattito regolamentato poi, quello che nella versione competitiva chiamiamo (e che qui chiameremo) *debate*, è in fondo una formalizzazione di queste esperienze, per effetto dell'aggiunta di alcuni elementi: un protocollo, il carattere di evento e l'intenzionalità educativa (Snider, 2008). De Conti (2013, p. 21) offre la seguente definizione: il *debate* è un «dibattito caratterizzato come evento e utilizzato come metodo per l'acquisizione di competenze comunicative, argomentative e sociali, e condotto da istituzioni educative in forma di attività strutturata allo scopo di fornire un'occasione d'apprendimento per gli studenti».

La consapevolezza di questo orizzonte, da cui discende la straordinaria ricchezza formativa del *debate*, orientata al miglioramento dei singoli e delle società, è fondamentale per chi nella sua pratica svolge un ruolo educativo (*coaches* e giudici in primis) e deve dunque guardare alla crescita in umanità dei ragazzi. Senza questa consapevolezza è facile smarrire lo spessore culturale e formativo di ciò

che si fa e limitarsi a istruire tecnicamente dei *debaters*, proporre in classe tecniche di insegnamento/apprendimento innovative (ma meglio sarebbe dire semplicemente 'alternative'), esprimere giudizi asettici applicando tecnicamente criteri di valutazione, o, nel peggiore dei casi, accompagnare i ragazzi a qualche torneo. Attività all'inizio interessanti e coinvolgenti, di fatto però esposte a celeri degenerazioni proprie di ogni tecnicismo: ripetitività, aridità e perdita di motivazione, tanto nel *coach* che nei ragazzi.

Da dove partiamo allora?

## 2. In principio fu il conflitto

Il primo *debate* del mondo forse fu questo:

“Quando venne il momento per il Santo Benedetto di creare il primo essere umano, gli angeli ministri si trasformarono in consiglieri in competizione. Alcuni di loro dissero: “Non creare esseri umani” e altri dissero: “Creali”. L'angelo della gentilezza disse: “Creali, perché faranno atti di amorevole benignità”. Allora l'angelo della verità disse: “Non crearli, perché saranno pieni di bugie”. L'angelo della giustizia disse: “Creali, perché stabiliranno la giustizia”. L'angelo della pace disse: “Non crearli, perché saranno in costante conflitto!”. Cosa fece il Santo Benedetto, afferrò la verità e la scagliò sulla terra. Dopodiché gli angeli ministri dissero davanti al Santo Benedetto: “Sovrano di tutti i mondi, che cosa hai fatto? Perché hai castigato così tanto il capo della tua corte? Lascia che la verità sorga di nuovo dalla terra”. (Bereshit Rabbah, VIII, 8. cit. in Bendaud & Volli, 2021, p. 17)

Questo celebre midrash racconta la consultazione di Dio con gli angeli in merito al creare o

meno gli esseri umani. L'uomo viene descritto come un essere conflittuale e complesso, anzi intermedio, a metà strada fra verità e bugia, fra giustizia e iniquità, fra pienezza e mancanza, un essere in tensione fra questi poli opposti. Una lunga tradizione filosofica investigherà su questa caratteristica della condizione umana, ma a noi qui interessa in particolare il rapporto dell'uomo con la Verità. Gli angeli dibattono se sia un bene o un male creare l'uomo, un essere in grado di scegliere fra il bene e il male, e Dio per tutta risposta prende la Verità e la getta sulla Terra, e quando i suoi ministri gli chiedono perché l'abbia umiliata così, risponde: non preoccupatevi, la Verità sorgerà dalla Terra. Scagliata nel mondo, infatti, Essa va in frantumi, ogni uomo ne prende e possiede una scintilla, così che compito di ognuno sarà ricollegarli finché tutta intera riemerge. Concretamente sono le voci degli esseri umani che raccolgono la Verità gettata a terra, e dunque la ricerca di questa si connota necessariamente come confronto fra più voci, tutte rispettabili, perché ciascuna possiede un pezzo della Verità.

L'immagine di un discorso diviso e condiviso ritorna (Bendaud & Volli, 2021, pp. 15-16) nel contenuto etimologico di una parola che ci avvicina molto al concetto di *debate*: dialogo. «*Dialogos*, un *logos* - fra, un *logos* diviso o che, piuttosto, al contempo unisce e separa: spesso è usato dunque dagli autori greci per nominare una <conversazione> o un'<udienza>». E dunque il dialogo sarebbe un paradossale e ossimorico unire (*logos* da *leghein*, 'mettere assieme') e dividere (*dià*, 'separare'), una parola, ancora, che sta in mezzo, un "incontro fra diversi". E l'incontro delle diversità inevitabilmente fa scintille,

come dice l'angelo della pace. La conflittualità caratterizza l'essere umano, ma essa può essere generativa, di significati più profondi, scoperte, nuove visioni delle cose. Al conflitto poi ci porta anche l'origine etimologica delle parole 'dibattito' e 'debate', che è la stessa di 'battaglia': dal latino *battuere*: percuotere, battere, agitare.

Allora non è strano trovare il *debate* nel cuore dell'*Iliade*, alle sorgenti della civiltà occidentale. Efesto lo scolpisce nello scudo di Achille, dove come su uno schermo cinematografico si muove tutto il mondo. Sotto la Luna, l'instabile Sole e le costellazioni che incoronano il cielo vi sono due fiorenti città di uomini, una combatte in guerra con le armi, l'altra è in pace, animata dalle attività di ogni giorno; si celebrano nozze e banchetti, le strade risuonano di canti e balli e se scoppia una contesa, si combatte con parole, ragioni e prove:

Vi fece poi due città di uomini,  
bellissime: in una erano nozze e banchetti,  
conducevano spose dalle loro stanze alla luce di fiaccole  
splendenti, in corteo per la città; si levava in alto  
l'imeneo, e giovani danzatori volteggiavano; fra di loro  
suonavano flauti e cetre: le donne in piedi,  
ognuna sulla sua porta, guardavano con stupore.  
In piazza era raccolto il popolo, e qui sorgeva  
una lite fra due uomini per l'ammenda di un morto:  
uno pretendeva di pagare tutto, dichiarandolo in pubblico,  
l'altro non voleva accettare niente;  
entrambi si appellavano al giudice perché decidesse la pena.  
Il popolo acclamava sostenendo chi l'uno chi l'altro.  
Gli araldi trattenevano il popolo, i vecchi  
sedevano in sacro cerchio su pietre lisce,  
tenendo tra le mani gli scettri degli araldi sonori.  
Con quelli in mano si alzavano e sentenziavano a turno;  
nel mezzo stavano due talenti d'oro,  
da dare a chi pronunciasse la sentenza più giusta.

(Omero, *Iliade*, I. XVIII, vv. 210-11 trad. di G. Paduano,  
Mondadori, Milano 2007, pp. 601-603)

La contrapposizione fra le due città non lascia dubbi sul fatto che nell'*Iliade* la capacità di risolvere dispute e controversie con parole e ragionamenti e non con le armi sia considerata un segno di civiltà e avanzamento culturale (Brahnam, 1991. pp. 5-7). Del resto, nel poema, accanto agli eroi militari agiscono in entrambi gli schieramenti anche eroi della parola, oratori come Polidamante e Nestore, consiglieri scaltri e saggi. I loro argomenti superiori sono sempre sconfitti dalle ragioni della guerra nei processi decisionali, ma trovano la loro vittoria agli occhi dei lettori, nel dimostrarsi poi nei fatti avveduti e corretti. E Atena stessa all'inizio del poema aveva fermato la mano di Achille sull'elsa della sua spada, quando l'eroe era deciso a uccidere Agamennone che lo aveva offeso: 'Su, smetti la lite, non sguainare la spada, contentati d'umiliarlo a parole, dandogli ciò che deve essere' (Omero, *Iliade*, I. XVIII, vv. 210-11 trad. cit., p. 13).

Fatto il suo ingresso nella letteratura, il *debate* vi rimane come figura letteraria dello scontro in infinite pagine della poesia, della storiografia, della trattatistica filosofica, del cinema di tutti i tempi. Ad esempio, a partire da Erodoto e Tucidide gli storiografi inscenano dibattiti, spesso non avvenuti nella realtà, per raccontare dal vivo di una decisione da prendere o per porre sotto i nostri occhi i contendenti di un prossimo conflitto armato; altrove, in ambienti ben più ameni, centinaia di intellettuali alla ricerca della verità discutono nei secoli di virtù, piacere, senso delle cose e Dio nei dialoghi filosofici, mentre discorsi di ogni genere riempiono oggi film e serie TV. L'uomo è un animale narrativo, racconta non solo per diletta, ma anche per spiegare, ipotizzare,

dimostrare, cercare di capire, fare calcoli. Ora, non c'è narrazione senza un conflitto, e spesso i conflitti li abbiamo rappresentati e li rappresentiamo nella forma di scontri verbali dibattuti. Se consideriamo dunque il *debate* rappresentato nell'immaginario di antiche e moderne narrazioni, riconosciamo con evidenza alcune caratteristiche: iscritto nella conflittualità della natura umana, esso è un mestiere proprio dell'uomo; è uno dei modi con cui da sempre gli esseri umani cercano di avvicinarsi alla verità; è un modo per arrivare a buone decisioni; è un segno di civiltà, contrapposto alla violenza e alla sopraffazione.

### 3. Chi ha inventato il *debate*?

Intanto, il dibattito si era insediato anche nella vita pubblica e nelle istituzioni civili almeno dal VI secolo a.C. in Grecia, dove fiorisce soprattutto nel secolo seguente nella grande esperienza della democrazia ateniese. Emblematico è l'esempio dell'*Ecclesia*, l'assemblea popolare che esercitava il potere legislativo, giudiziario e deliberava su questioni di politica estera. Qualunque maschio maggiore che fosse cittadino ateniese poteva accedervi e prendere la parola su fondamentali questioni della vita pubblica, la guerra, le tasse, la difesa. Si decideva solo dopo una discussione, a cui tutti potevano partecipare. Dall'*Ecclesia* di Atene al Foro e al Senato di Roma, *mutatis mutandis*, il dibattito rimane una questione di governo, anche se restringe i ranghi, perché negli agoni decisionali la parola qui è in genere prerogativa di oratori professionali (senatori, avvocati, giudici...) e

non di cittadini comuni. Nella pratica greca e romana il dibattito si specializza e si sistematizza, definisce protocolli e strategie, forgia gli strumenti dell'argomentazione e della confutazione che ancora oggi usiamo (Brahnam, 1991, pp. 7-8). Viene naturale allora chiedersi: chi ha iniziato? Chi può essere considerato il padre, il fondatore, l'inventore del *debate*? Molti, fra cui Diogene Laerzio nelle sue *Vite dei filosofi* (IX, 52), se devono fare un nome, fanno quello di Protagora di Abdera (V secolo a. C.), nonostante il dibattito fosse già presente nelle istituzioni greche dal secolo precedente. Certo, il filosofo che ha affermato: «su ogni cosa è possibile sostenere posizioni contrarie con pari validità» (Clem. Str. VI 65. Cfr. De Conti, 2013, pp. 25-26; De Conti & Giangrande, 2017, p. 2) sembra candidabile al ruolo fondante di ispiratore per le moderne squadre di *debate*, che di fronte a mozioni controverse cercano linee e argomenti per entrambe le posizioni, perché sanno che sono entrambe dibattibili. In realtà il relativismo del motto protagoreo è distante dalla nostra concezione di *debate*. Protagora non considera possibile stabilire cosa sia vero (De Conti, 2013, pp. 24-25), eliminando di fatto dal dibattito qualunque altro fine che non sia quello di prevalere sull'avversario; senza la possibilità per i dibattenti di perseguire "una migliore comprensione della posta in gioco", finisce per dare importanza solo alla forza argomentativa, allo scontro delle parole. Inoltre il relativismo inevitabilmente corrode la possibilità stessa di regolamentare il dibattito, anche le regole sono infatti relative.

Più vicina e più fondante per il dibattito regolamentato moderno (il nostro *debate*) è

l'esperienza del Liceo aristotelico, in cui si praticavano le riunioni dialettiche descritte nei *Topici* (cap. VIII, 101a, 30-36), dibattiti in cui l'esercizio della dialettica mira al miglioramento tecnico («con il possesso del metodo saremo infatti più facilmente in grado di disputare intorno all'argomento proposto»), sociale («esso è utile per le conversazioni poiché una volta passate in rassegna le opinioni della gran massa degli uomini verremo in rapporto con essi non già sulla base dei punti di vista loro estranei, bensì su quella delle loro opinioni particolari») e gnoseologico («potendo sollevare delle difficoltà riguardo ad entrambi gli aspetti della questione, scorgeremo più facilmente in ogni oggetto il vero e il falso»). Promosso da un'istituzione scolastica, nasce il dibattito regolamentato come metodo educativo, che fu uno dei pilastri delle più grandi istituzioni formative antiche (l'Accademia platonica, il Liceo aristotelico, le scuole stoiche) fino ad almeno il I secolo d.C. (Forlivesi & Giangrande, 2020, pp. 102-103) e influenzò fortemente la disputa medievale e ad essa consegnò il testimone (De Conti, 2013, p. 26; De Conti & Giangrande, 2013, p. 2, Brahmam, 1991, p. 13).

Prima di svoltare per fare qualche passo nei corridoi delle Università medievali, giriamo lo sguardo a Est per scoprire che il dibattito si è radicato nelle culture orientali non meno che a Occidente. In India esso sboccia in ambito religioso, in riti sacrificali vedici che erano 'agonistici' (a conferma di quella conflittualità originaria a cui abbiamo fatto riferimento sopra), e prevedevano competizioni di carri e scontri verbali di carattere dottrinario, dette 'brahmodya', che divennero anche

popolari forme di intrattenimento, sempre più accurate sul piano logico e retorico. Il dibattito come metodo di indagine teologica e filosofica diventa scuola con il Buddismo. Correnti filosofiche rivali si scontrano in dibattiti pubblici con tanto di regole, procedure e arbitri. Col tempo le tecniche di dibattito si specializzano fino alla produzione di manuali per *debaters* da parte di alcune scuole partecipanti, la competitività cresce, ma è ferma e diffusa la consapevolezza che quelle competizioni sono un modo per cercare verità spirituali. Anche in Cina lo sviluppo del *debate* è legato alla necessità di discutere grandi temi religiosi e filosofici, soprattutto dopo che la caduta della Dinastia Han (III sec. d. C.) e i grandi cambiamenti sociali che seguirono misero in discussione, almeno da parte di alcune categorie sociali, le dottrine del Confucianesimo. Proprio a partire dal III secolo si diffonde fra l'élite aristocratica una specifica tipologia di discussione retorica su tematiche religiose e sulla valutazione della personalità umana denominata 'conversazione pura'. Essa, che assunse la forma di un *debate* competitivo ed era strutturata come un gioco, divenne «un passatempo raffinato e molto esclusivo dell'aristocrazia, una sorta di 'salotto' in cui i membri dell'élite tenevano i loro dibattiti filosofici e le loro competizioni retoriche e mostravano la loro abilità nel creare giochi di parole e nell'esprimere alcuni temi con parole eleganti, astruse e laconiche». Comunque il fine di questo gioco era giungere a una verità condivisa: infatti quando nel dibattito si arrivava al punto in cui una posizione era riuscita a difendersi da tutte le confutazioni,

anche i suoi oppositori erano invitati ad accoglierla (Zürcher, 1972, p. 93; Brahmam, 1991, pp. 10-12).

Anche in Giappone il *debate*, specialmente su testi storici e letterari, svolse un ruolo importante nell'educazione scolastica per tutto il lungo periodo feudale (Brahmam, 1991, pp. 10-12).

#### 4. Il *debate* va all'Università

L'arte di dibattere arriva nel Medioevo e si presenta alle porte delle sue Università con la benedizione cristiana di Agostino, che elogia la dialettica come disciplina delle discipline in cui la stessa ragione mostra la propria natura<sup>2</sup>, e grazie alla mediazione di Boezio (V - VI sec. d. C.), uno dei grandi anelli di congiunzione fra il sapere antico e la cultura medievale. In particolare questi trasmette ai secoli seguenti la logica e la dialettica aristotelica (che lui attribuisce anche a Cicerone), quel «corretto metodo di discussione» (parola del grande Arpinate), fondato sulla convinzione antica che «nella speculazione e nell'azione sia necessaria la guida della ragione e che questa deve seguire un certo processo per non cadere in errore» (Maierù, 1993, p. 274). Questa teoria si diffonde e si sviluppa: già dal IX secolo si pratica la disputa, esercizio in cui due sfidanti tentano di far contraddire l'altro; si approfondisce la riflessione teorica sul metodo di indagine del vero e su come distinguere questo dal falso; le contese verbali diventano parte dell'insegnamento universitario così come del dibattito pubblico e giu-

ridico (Forlivesi & Giangrande, 2020, p. 104). Fermiamoci allora un po' all'Università. Il metodo principale di studio e commento dei testi qui è la *lectio*: lettura, divisione del testo, spiegazione, commento, che per i passi più oscuri può richiedere un approfondimento dottrinale attraverso la posizione di questioni da discutere (*quaestiones*). Così alle lezioni cattedratiche si affianca un'attività che prevede la partecipazione attiva degli studenti, la disputa. Essa può essere privata, cioè interna alle lezioni su tema stabilito dal *magister* (*quaestio disputata*) o pubblica, aperta cioè ad altri professori e studenti, su temi scelti da altri docenti (*quaestio quodlibetalis*); si svolge fra due o più persone, divise comunque in due ruoli, *opponens* e *respondens*, che possono essere il maestro e il discepolo in classe, oppure uno o più *respondentes* e vari *opponentes* nelle dispute pubbliche svolte sotto la guida del *magister*. Grazie alle numerose trascrizioni scritte rimaste, specie delle discussioni pubbliche, conosciamo la struttura generale di una disputa. Essa si divideva in due parti: nella prima dopo la formulazione del tema da parte del maestro, venivano chiariti i termini della questione e, secondo un certo protocollo, venivano esposti gli argomenti pro e contro da parte dei contendenti; successivamente le posizioni esposte potevano essere confutate dalla controparte. In un secondo momento, il maestro riformulava gli argomenti, presentava la sua soluzione e confutava gli argomenti della soluzione respinta. Come si vede, la disputa non fu solo un metodo di insegnamento, ma anche di in-

2. Agostino, *De ordine*, II, 13 38, a c. di W. M. Green, Turhout 1970, p. 128: «[...] la stessa disciplina delle discipline che chiamiamo dialettica. Essa insegna a insegnare, essa insegna ad apprendere. In essa la stessa ragione si mostra e manifesta la propria natura, il proprio intento, le proprie capacità. Essa soltanto [...] ha la capacità di fare acquisire la scienza». La traduzione è di Maierù, 1993, p. 276. Si rimanda a questo saggio per tutte le questioni relative alla mediazione della logica antica al Medioevo e per come queste hanno influenzato la disputa.

dagine dottrinale (*inquisitio*) e di ricerca, che accompagnò di fatto lo sviluppo delle università, diede un significativo contributo alla elaborazione della Scolastica e sostenne l'adozione di un approccio razionale ai problemi. In tal senso molti sostengono che, oltre a ciò, essa fu una vera e propria *forma mentis* (De Conti, 2013, p. 27). Infatti il suo uso si estese oltre l'ambito filosofico e teologico, al campo giuridico ad esempio, dove, fra le altre cose, fu utile come strumento di risoluzione di contrasti fra autorità, ma influenzò anche l'architettura e la scienza. Nella società essa aprì un grande agone di libertà, intellettuale e di pensiero (Forlivesi & Giangrande, 2020, pp. 104-107; De Conti, 2013, p. 27; Maierù, 1993, pp. 291-294; Brahmam, 1991, pp. 13-15; Weijers, 2013).

Nei secoli XIV-XV, nonostante anch'essa finisca nel mirino degli umanisti, nel globale attacco di questi al sapere universitario, la disputa, pur perdendo il suo carattere di ricerca aperta, continua a essere presente nei curricula formativi e nella pratica scolastica europea, nelle università, specie tedesche, così come nella *ratio studiorum* dei collegi gesuitici, fino al periodo illuminista, quando declina anche come metodo di insegnamento, ma in forma diversa (il *debate*) attecchisce e fiorisce in Inghilterra e nelle colonie americane.

## 5. Il *debate* alla sbarra

Facciamo una pausa. Nel corso di questi secoli il *debate* ha accumulato anche molte critiche e più di qualcuno ha messo in dubbio la sua pretesa educativa di far crescere uomini e comunità, attraverso un valido meto-

do di ricerca della verità, potenziamento delle capacità di argomentazione e di giudizio, apertura a rapporti sociali tolleranti. Da bravi praticanti non possiamo che dare la parola a questi oppositori, per correttezza, per rispetto del metodo con cui siamo abituati a dibattere, per necessità di mettere alla prova la sua stessa validità. Tanto più che le accuse mosse alla disputa e alle forme di dibattito regolamentato finora definite sono pertinenti e utili anche al nostro *debate* competitivo e innovativo, figlio, come vedremo, delle forme che la disputa assumerà in età moderna (Giangrande, 2021; De Conti, 2013, pp. 60 segg.)<sup>3</sup>.

Concentriamo l'attenzione proprio sugli attacchi alla disputa portati nei secoli XV e XVI dagli umanisti, esemplari e riassuntivi delle critiche generali al *debate*. Giangrande, 2021 (alla cui analisi si fa riferimento nelle pagine seguenti) recentemente ha analizzato la posizione emblematica ed esemplificativa del filosofo spagnolo Juan Luis Vives (1492-1540), che accusa la pratica della disputatio di aver "ottenebrato le menti" e in particolare lamenta: la sua spettacolarizzazione, la sua assolutizzazione, la sua eccessiva conflittualità e la sua deriva eristica.

Punto primo. Dice Vives: perché gli studenti dibattono a scuola? Per sviluppare l'ardore e l'acribia della mente e il desiderio di impegnarsi negli studi anche mediante la competizione. Perché invece disputano i dotti? Non per vincere, ma per discernere il vero, sfrondando la conoscenza da falsi o deboli giudizi. Ebbene, la crescente rilevanza assunta dal pubblico nella pratica della disputa è giunta al punto che tutto in essa è perfor-

mance, il fine pervertito del disputante è diventato ottenere consenso e ammirazione, egli fa di tutto per respingere le accuse, sconfiggere e distruggere l'avversario in un duello senza esclusione di colpi, in cui la *elucidatio veritatis* va a farsi benedire. Non solo, se il pubblico è il fine, esso determina negativamente anche il livello e la bontà del dibattito, considerando che spesso chi ascolta è inadeguato. Inevitabilmente dunque l'elemento sociale di intrattenimento e spettacolo disinnescò il carattere didattico ed epistemico della disputa (cfr. anche Weijers, 2013, p. 273).

Due. Nel sistema scolastico medievale la disputa era diventata invasiva (oddio, lo dicono anche del nostro *debate*!). Trasversale alle discipline, persistente in tutto l'arco dell'istruzione, precoce più che mai, in quanto inflitta anche ai ragazzi, perché considerata fra le attività più nobili, era praticamente diventata il fine dell'intero sistema scolastico: si andava a scuola per disputare. Ma c'era un'altra manifestazione del suo assolutismo forse anche più pericolosa. Si discuteva molto, si discuteva di tutto, la disputa s'aggravava come lupa famelica pronta ad azzannare anche gli aspetti basilari del sapere (quelli che studiavano i piccoli) o quelli all'evidenza indubitabili, per renderli oggetto di discussioni spesso capziose, e coprire col velo della controversia ciò che agli occhi splendeva di luce vivissima. Così si finiva per educare i ragazzi a difendere a denti stretti tesi insensate.

Tre. Chiamiamolo abuso di *pathos*. La tendenza a compiacere un pubblico quasi sempre incompetente induceva i disputanti, come detto nel punto uno, ad assecondarne le caratteristiche e le richieste implicite, e il

pubblico voleva e vuole il sangue, una *pugna* (fra *scholae* diverse magari) più che una discussione. Ciò costringe ad alzare i toni, a essere aggressivi e violenti, perché, appunto, il fine è distruggere l'avversario. In una disputa del genere, in cui bisogna sferrare prima possibile il colpo del ko, non c'è spazio per ragionamenti complessi (richiedono troppo tempo), né per un reale *engagement* che prevede ascolto e confutazione delle tesi altrui, che con l'andare del dibattito vengono semplicemente rifiutate. Conseguenza di questi atteggiamenti è inevitabilmente una corruzione delle discipline e dei costumi. Questi non sono frutti naturali dell'albero della disputa, ma frutti che questo albero dà in molti contesti in cui è piantato.

Quattro. Se non si disputa per cercare la verità, allora non è più né prioritario né importante che ciò che si sostiene sia aderente al vero; l'unica cosa che conta è essere consequenziali, logici e convincenti, poco importa che con le armi della retorica si difendano insensatezze e assurdità. Anzi, la forza dell'ingegno è allenata e usata per sostenere il proprio erroneo punto di vista e ostacolare il raggiungimento stesso della verità: essere capaci di ciò è motivo di vanto.

Sono critiche cinquecentesche alla pratica disputatoria del tempo, eppure alzi la mano chi fra gli addetti ai lavori non ha sentito rivolgere qualche critica simile al *debate*, o chi non si è interrogato su qualcuno di questi rischi, che sembrano particolarmente attinenti alle attuali forme competitive del *debate*. Questo, che alla disputa è legato da vincoli di discendenza e parentela, condivide con essa il rischio di essere snaturato quando perde il

3. Il testo di Vives a cui ci si riferirà è *De causis corruptarum artium*, c. VII, consultabile in J. L. Vives, *Opera omnia*, vol. 8, Valencia 1782-90.

fine che gli è proprio, il prevalere sugli avversari, la vittoria nell'argomentazione.

Potremmo controbattere agevolmente in prima istanza, citando lo stesso Vives, consapevole che le degenerazioni della disputa non erano intrinseche alla sua natura, quanto dipendenti dall'uso errato che se ne faceva (cfr. De Conti, 2013, pp. 60 segg.; Giangrande, 2021, pp. 56-60). Infatti, a ben guardare la radice di tutte le sue perversioni era la spettacolarizzazione, con le esigenze sempre più becere di un pubblico ignorante divenuto giudice e la necessità tirannica di vincere; di qui la distorsione di fini, obiettivi, struttura, costruzione logica e rapporto con la verità, con tanto di ben servito al fairplay. L'attacco umanistico alla *disputatio* è dunque più sociale che dialettico. Pensando poi alle competizioni di *debate* contemporanee, possiamo aggiungere a questa prima difesa un'evidenza inoppugnabile che viene dall'osservazione e dall'esperienza: nulla è meno mediatico, teatrale, telegenico di una gara di *debate*. Ci hanno provato e ci provano in molti a renderlo un evento pubblico spettacolare, ma il *debate* applicato nei suoi protocolli competitivi, da questo tentativo sa difendersi da solo. I tempi, i ritmi e gli oneri pesanti del format, che non tollera alcuna variazione agli schemi prefissati, né tanto meno intemperanze, la densità di contenuti che richiede un'attenzione alta, impossibile per un pubblico generico, sono elementi incompatibili con lo spettacolo. Adattarlo a questo sarebbe possibile solo snaturandolo, e a quel punto il *debate* sarebbe poco responsabile delle sue degenerazioni. Ancora: raramente le gare di *debate* prevedono

un pubblico numeroso, ciò avviene solo in qualche grande occasione (come la Grand final del WSDC), ma in questi casi il pubblico è composto da *debaters*, *coaches*, autorità, cioè persone normalmente molto competenti.

Tuttavia, non si può negare che la competizione può innescare alcuni rischi: cercare l'evento, allargandolo a un pubblico inesperto; concentrarsi sulla vittoria, mettendo in secondo piano i momenti più formativi, come quello della ricerca e della costruzione; e, certamente, più degli altri, l'animosità e l'aggressività. Aleggja insomma su queste riflessioni lo spettro di una domanda decisiva: può la competizione essere un luogo educativo?

Prima di rispondere, concedeteci di riprendere la storia del *debate* per raccontare brevemente di quando il dibattito regolamentato è diventato una competizione scolastica.

## 6. Dai Parlamenti alle scuole

Nei secoli XVII-XIX riguardo al *debate* due fenomeni invertono le loro strade in Europa per incrociarle poi in America: da un lato la disputa come metodologia didattica e metodo di ricerca declina definitivamente con l'avvento della società dei Lumi e la perdita di centralità delle Università; dall'altro il dibattito regolamentato trova stabile dimora nei Parlamenti democratici e costituzionali, in uno dei quali (quello inglese) s'era piazzato già da tempo. Brahmam, 1991 (pp.15-21) ricorda, infatti, come fosse rilevante la libertà di dibattere nel Parlamento inglese già a partire dal Regno di Edoardo III (1327-1377). Non è un caso quindi che nella seconda metà del secolo XVIII, «nel contesto della socia-

lizzazione borghese nel Regno Unito e negli Stati Uniti», nascano le prime associazioni di dibattito moderne (Boschetti, 2021, p. 1). In Gran Bretagna in questo periodo si dibatteva in club privati e nelle società pubbliche, in cui chiunque, pagando un'iscrizione settimanale, poteva discutere di temi letterari, artistici e anche politici. Ampi strati del ceto medio, sottolinea Boschetti, 2021 (p. 1), anche artigiani e commercianti frequentavano le società pubbliche, che rispondevano al loro bisogno di «intrattenimento intellettuale». Questi dibattiti divennero un'attrazione di grande successo, che garantiva agli organizzatori notevoli profitti. Il pubblico era ampio e diversificato, c'erano anche le donne, che col tempo presero la parola e furono così coinvolte, per la prima volta, in dibattiti pubblici politici. A fine secolo i temi politici divennero preminenti, si discuteva della Rivoluzione francese, dei suoi ideali, dell'estensione del suffragio, tanto che per contenere la diffusione delle idee rivoluzionarie, le società pubbliche furono soppresse. Ma il loro modello era vivo e attecchì nelle associazioni universitarie di dibattito, come la *Cambridge* e la *Oxford Union Societies* fondate ad inizio XIX secolo. Strutturate come assemblee deliberative, esse diffusero la cultura parlamentare e influenzarono «le varie pratiche di *debating* pre-esistenti orientandole verso un modello chiaramente ispirato al dibattito parlamentare» (Boschetti, 2021, p. 2). Dal loro fusto nacquero anche i club di *debate* dei college femminili, che, lontani dalle finalità commerciali delle vecchie società pubbliche, furono luoghi di formazione civile e di impegno politico delle donne.

Intanto l'idea del dibattito parlamentare

aveva messo radici nelle colonie americane, in ciascuna delle quali operava un'assemblea elettiva in cui si prendevano decisioni su vari aspetti della vita comunitaria; non solo: dopo la Rivoluzione americana l'influenza del dibattito nella definizione delle politiche nazionali crebbe di pari passo al potere federale e il Congresso divenne il luogo in cui ogni questione rilevante dello Stato veniva discussa. Ma a dibattere non erano solo i deputati. Sin dal '600 nelle colonie erano attivi incontri cittadini pubblici in cui si discutevano e si cercavano soluzioni a problemi comunitari. Dal XVIII secolo club e società di *debate* si diffondono a macchia d'olio, per i cittadini delle classi medie e soprattutto basse sono occasione di miglioramento e avanzamento sociale. Si dibatte di tutto, non solo di questioni di governo, nei club e nelle società brilla infatti la fiaccola dei Lumi, che in nome della ragione e della libertà dà spazio alle diverse opinioni e offre la possibilità di esprimersi a chi non l'aveva. Il tema più discusso negli Stati Uniti del XIX secolo fu la schiavitù: fra mille difficoltà le società abolizioniste diedero voce a categorie a cui questa era e sarebbe stata negata per molto tempo: afro-americani e donne. La bravura e il successo dei loro speakers contribuì a combattere gli stereotipi razziali e sessisti e ad aprire a loro l'accesso ai diritti negati.

In particolare il *debate* si radica nelle università, in cui le società di dibattito si sviluppano a partire dalle società letterarie, esperienze extracurricolari in cui gli studenti s'impegnavano non solo in dibattiti, ma in varie attività di comunicazione orale, come letture e orazioni, ispirandosi alla tradizione oratoria



latina. Queste società fiorirono fino all'epoca della guerra civile, e pur non essendo curriculari furono molto incentivate e rese di fatto obbligatorie, perché costituivano «una parte integrante della formazione degli studenti, contraltare di un'istruzione caratterizzata dalla memorizzazione e da esposizioni orali incentrate sulla recitazione anziché sull'argomentazione» (Boschetti, 2021, p. 3). Nel curriculum infatti gli studenti affrontavano dibattiti di stampo diverso, dispute in latino simili alle forme medioevali dell'*ars obligatoria*, sbarcata oltreoceano nei pacchetti formativi delle università della madrepatria. Paradossalmente, l'esperienza delle società letterarie declinò quando l'eloquenza, l'oratoria e molte pratiche relative al *debate* entrarono formalmente nei curricula universitari come discipline di studio e finirono nel campo più vasto di un nuovo settore di studi, la comunicazione. Intanto questa pratica aveva abbandonato il latino e dato origine alle *forensic disputations* su temi politici, nate in accademia ed estese poi alle società, di cui abbiamo detto. Ne nascono due cose alla fine del XIX secolo. La prima è una disciplina, la *forensic*, su cui ebbe un impatto fondamentale la riforma degli studi giuridici introdotta da Christopher Columbus Langdell presso la Law School di Harvard. Nella rivoluzione didattica voluta dal rettore Langdell, che rifonda scientificamente la giurisprudenza, il *debate* diventa forma di insegnamento del diritto, gli studenti a lezione infatti discutono di casi approfonditi in precedenza (Gambaro & Sacco, 2018, pp. 144-149; Giangrande, 2021, pp. 37-38). Si inaugurano poi le gare di dibattito fra college

come anche fra istituti scolastici secondari, gare che possono ritenersi «l'ultima forma di evoluzione della disputa» (Giangrande, 2021, p. 38). Eccoci arrivati a scuola.

In questo lungo viaggio fra epoche e culture, il *debate*, nelle varie forme assunte, oltre a mostrare le sue potenzialità formative e scientifiche, ha chiarito a tutti un concetto: le opinioni, le convinzioni, le idee si forgiavano davvero in un agone. In contesti pubblici competitivi il dibattito ha potuto ergersi a garante delle libertà di pensiero, di ricerca, delle libertà democratiche, dell'accesso ai diritti negati. Sembra di poter dire che non c'è vera libertà di parola, se non c'è libertà di far confluire (costruttivamente) le idee<sup>4</sup>. Per realizzare ciò, bisogna saper dibattere. In ogni epoca e latitudine è riconosciuto che dibattere è un'arte, che richiede competenze alte per essere esercitata. Documentarsi, studiare, argomentare e difendersi, analizzare, distinguere fra ciò che è importante e ciò che è marginale, fra vero e falso, parlare in pubblico rispettando delle regole, sono competenze che vanno affinate con la pratica e l'allenamento. Gli studenti di Aristotele, come quelli universitari medioevali e americani andavano a scuola e imparavano a dibattere in corsi specifici. Così il dibattito regolamentato, quello esercitato nelle forme competitive, è entrato nei sistemi di istruzione, mostrando la corrispondenza profonda fra le competenze che servono a un *debater* e quelle che deve imparare uno studente.

## 7. Una palestra di competenze

In queste ultime riflessioni si riconoscono e si incrociano due anime del *debate*, plasmate nella sua storia millenaria, a partire dalla comune radice nel carattere complesso e conflittuale della natura umana: l'anima didattica e quella ludico-sportiva. Una terza, quella epistemica, a tratti le ha attraversate entrambe e oggi cerca nuovi interpreti e settori di applicazione, in virtù della capacità del *debate* di mettere alla prova ipotesi e confrontare dati scientifici alla luce del popperiano principio della falsificabilità: resistono le teorie che reggono meglio alle confutazioni e critiche ricevute<sup>5</sup>. Concentriamoci tuttavia ora sulle prime due, più diffuse e direttamente attinenti alla pratica comune, per tirare le somme e rispondere alle domande che ci siamo posti a inizio capitolo.

Secondo la prima, la metodologia del *debate* è capace di rinnovare la didattica scolastica e in genere i processi formativi, favorisce l'acquisizione di competenze chiave, fondandosi su un apprendimento cooperativo, in cui i discenti sono realmente protagonisti e costruttori di sapere, coinvolti in una relazione nuova con i docenti, nel ruolo di *coach*. Da Aristotele ad Avanguardie educative, il *debate* didattico giunge a noi sull'onda di una tradizione gloriosa, che ha accumulato una lunga lista di allori e

che fondamentalmente non è stata messa in discussione da nessuno. L'ennesima conferma storica di ciò viene dalla recente e contagiosa diffusione in Italia di questa metodologia, che ha portato alla creazione di una vivace comunità nazionale del *debate*, una rete di relazioni, scambi professionali, attività trasversali, che unisce tutta la penisola<sup>6</sup>. Dal momento che una vasta letteratura (Snider, 2006, pp. 2-15; Snider, 2008; Snider, 2014, pp. 1-11), e una altrettanto vasta esperienza, attestano l'efficacia di questa pratica scolastica, può risultare utile indicare l'ampia gamma di competenze che possono essere potenziate attraverso la pratica del *debate* (De Conti, 2013, pp. 43-59, con integrazioni; cfr. anche Cinganotto *et al.*, 2021). Il *debate* favorisce:

- l'acquisizione delle conoscenze e delle idee intorno a problemi antichi e attuali, e la promozione dell'interdisciplinarietà;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità logiche e argomentative;
- l'acquisizione o sviluppo del pensiero critico;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità di ascolto;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità di lettura e scrittura;
- l'acquisizione o sviluppo delle abilità oratorie e comunicative, verbali e

5. Su questo uso scientifico del *debate* e su altri possibili in campi extrascolastici ed extracompetitivi si veda l'intervento di G. Perillo nel MOOC 'Valutare e giudicare nel *debate*', week 6 'Oltre la didattica e la competizione' realizzato da Politecnico di Milano in partnership con ITE 'E. Tosi' di Busto Arsizio (Va) e disponibile al seguente link: [https://www.pok.polimi.it/courses/course-v1:Polimi+DBT102+2022\\_M3/about](https://www.pok.polimi.it/courses/course-v1:Polimi+DBT102+2022_M3/about).

6. La larga diffusione del *debate* nella didattica in Italia in questi anni è frutto e merito delle centinaia di docenti, alunni ed ex *debaters* impegnati a promuovere il *debate* ogni giorno in classe e fuori, e di numerose agenzie educative. Vogliamo ricordare la decisiva azione di Avanguardie Educative di Indire, della Rete *We debate* promossa dall'ITE 'E. Tosi' di Busto Arsizio (Va), una rete di scuole estesa in tutta Italia con oltre trecento scuole aderenti, che organizza da sei anni i Campionati nazionali (ex Olimpiadi nazionali di *debate*); ancora la Società Nazionale *Debate* Italia, che promuove il *debate* nelle scuole (di I e II grado) come nella società civile, esprime la Nazionale italiana, che rappresenta il nostro Paese nel WSDC, e organizza da tre anni il Campionato italiano giovanile di *debate*, una competizione che dura tutto l'anno scolastico e raccoglie squadre (da quest'anno anche della secondaria di I grado) di tutta Italia. Dal 2006 è attivo poi il progetto dell'Università di Padova "Palestra di Botta e risposta" rivolto alla scuola secondaria di I e II grado.

4. W. Lippmann citato da Brahanam, 1991, p. 19 dice: «In the absence of debate, unrestricted utterance leads to the degradation of opinions [...] the freedom to speak [...] can be maintained only by promoting debate».

non verbali;

- l'acquisizione o sviluppo delle abilità di ricerca e dell'attitudine alla ricerca;
- il miglioramento dei risultati scolastici;
- l'acquisizione o sviluppo dell'abilità di gestire il tempo costruttivamente;
- l'acquisizione o sviluppo della prontezza mentale (e del pensiero veloce);
- l'acquisizione o sviluppo di atteggiamenti e abilità cooperative e di risoluzione dei problemi stimolando il *cooperative e active learning*;
- l'acquisizione o sviluppo di un atteggiamento mentale aperto, flessibile (e tollerante);
- l'acquisizione o sviluppo delle capacità di risoluzione dei conflitti e dei dissaccordi;
- l'acquisizione o sviluppo delle capacità decisionali e di *leadership*;
- l'acquisizione o sviluppo della capacità di controllare l'aggressività;
- la promozione dell'indipendenza personale e della maturità di giudizio e sociale;
- la promozione e sviluppo di atteggiamenti positivi come: autocritica, autostima, sincerità e onestà;
- la promozione dell'attitudine al dialogo democratico, alla partecipazione e alla tolleranza;
- lo sviluppo della chiarezza interiore e del coraggio;
- il consolidamento della relazione educativa docente-alunno;
- l'acquisizione di una solida preparazione pre-professionale;
- la riduzione del divario sociale.

Risulta evidente la pertinenza di questo elenco con le previsioni e le richieste più aggiornate della società del futuro (e non parliamo solo di mondo del lavoro), in cui saranno decisive competenze di progettazione, programmazione, competenze umanistiche come la creatività, l'originalità, il pensiero critico, la negoziazione, la flessibilità e la capacità di risolvere problemi complessi, per dirne alcune, tutte presenti più o meno direttamente nell'elenco riportato sopra (Giangrande, 2019b, pp. 4-11; Atchison, 2017, pp. 5-24; Cinganotto *et al.*, 2021).

Per chiarire però più esplicitamente l'attualità e lo straordinario valore formativo della metodologia del *debate*, spendiamo qualche parola su due cenerentole della didattica, in particolare italiana, e sulla loro cronica attesa di un principe azzurro: il ragionamento critico e le competenze di oralità. Il primo, obiettivo centrale dell'insegnamento nelle scuole anglosassoni e non solo già da metà dello scorso secolo, e invece negletto per decenni nella nostra, ha riguadagnato terreno solo di recente, entrando nelle varie Indicazioni nazionali e Linee guida per i curricoli di ogni ordine e grado, che stabiliscono l'orizzonte didattico in cui ogni scuola deve muoversi. È significativo che il pensiero critico abbia messo radici profonde già nelle Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012, pp. 5-12), le quali, perfettamente consapevoli del mutato scenario in cui si è chiamati a educare e vivere oggi, assegnano alla scuola le finalità prioritarie di «far sì che gli studenti acquisiscano gli strumenti di pensiero necessari per apprendere e seleziona-

re le informazioni [...], favorire l'autonomia di pensiero degli studenti [...]». Di qui ecco una scuola che offre “stimoli per sviluppare il pensiero analitico e critico” e avviare a una “comprensione critica dei messaggi provenienti dalla società”, obiettivi trasversali che vengono poi ripresi nelle singole discipline, tutte intese come strumenti di comprensione della complessità e non in ottica trasmissiva (cfr. Paglieri, 2016, pp. 59 segg.). L'enfasi sul pensiero critico si estende poi agli ordini di scuola superiori fino ai Pecup (Profili educativi, culturali e professionali dei ragazzi in uscita dalle scuole superiori, 2005), che per ogni ragazzo in uscita dalla scuola prevedono l'acquisizione “dell'autonoma capacità di giudizio” come base per “l'esercizio della responsabilità personale e sociale”. Si può dire con soddisfazione che il pensiero critico ha guadagnato giuste attenzioni in tutta la cultura italiana, ormai consapevole del ritardo accumulato dalla nostra didattica, delle sue conseguenze a tutti i livelli e del gap con altri Paesi. A testimonianza di ciò vediamo il pensiero critico assurgere a protagonista di solenni dibattiti, come quello che ha animato le pagine della “Domenica” del “Sole-24ore” qualche anno fa, di energiche levate di scudi e di molteplici slogan. Tuttavia tutta questa attenzione culturale è rimasta eterea, non si è tradotta in un'altrettanto martellante didattica concreta. Ma come si fa a insegnare e ad apprendere il pensiero critico? Per dirne una: il suo carattere transdisciplinare lo rende scomodo per l'inserimento nel rigoroso impianto disciplinarista tradizionale della nostra scuola.

D'altro lato anche l'oracy (termine coniato

negli anni '60 per designare l'abilità di usare le competenze orali di ascolto e parlato) ha sofferto, non solo in Italia, di una considerazione tardiva. Per secoli ritenuta dai programmi scolastici solo l'ancella della scrittura, vera regina dell'insegnamento linguistico, è stata riscoperta come una miniera di benefici che travalicano discipline e metodologie. Oggi sappiamo che insegnare ad ascoltare e a parlare vuol dire insegnare a imparare per il resto della vita, a pensare criticamente (ancora!), vuol dire aiutare a superare disagi cognitivi e sociali, anzi per gli studenti più svantaggiati l'oracy a scuola può essere la seconda e ultima chance di riscatto personale. Eppure essa fatica ancora a trovare una sua didattica specifica, un po' per l'antico pregiudizio che la considera una competenza tutto sommato naturale (c'è davvero bisogno di insegnare a parlare nella lingua madre? E addirittura ad ascoltare?), un po' per il contrario: perché, consapevoli della sua enorme ricchezza trasversale ci si trova privi degli strumenti didattici necessari a perseguirla (Leone, 2019; ma soprattutto Mercer, & Mannion, 2018; su tutto e tutti, Ong, 1982). Ebbene, il *debate* può aiutare entrambi, pensiero critico e oralità, a trovare il posto che meritano nelle aule scolastiche. Preparare un dibattito, infatti, vuol dire applicare in modo consapevole e rigoroso un processo scientifico di costruzione del sapere, anche se, per ovvi limiti di tempo e di mezzi, non sempre questo può produrre risultati scientifici. In questo processo entrano in gioco tutte le competenze in cui pensiero critico e oralità si declinano. Immaginate che in una classe i ragazzi divisi in gruppi debbano discutere di questioni come queste, eviden-

temente ispirate a contenuti del programma scolastico: L'arte è imitazione o creazione? La democrazia è la migliore forma di governo? Nelle vicende umane conta più la virtù o la fortuna? Qualunque sia la posizione da difendere, gli alunni sono chiamati ad acquisire sulla questione un sapere approfondito, specifico e consapevole dei suoi vari aspetti, oltre che dei diversi possibili punti di vista su di essa. Per farlo devono applicarsi nella ricerca documentale, cercando, valutando e selezionando fonti e informazioni corrette e utili a elaborare le proprie argomentazioni. Un pensiero originale e critico su un argomento si fonda infatti su uno studio e una conoscenza profonda (primo step per niente scontato nella cultura dominante e nemmeno a scuola). La ricerca documentale, va detto, è praticamente un dono gratuito che il *debate* porta ai programmi scolastici, nei quali non c'è traccia di essa, a meno di non recuperarla dall'implicito di indicazioni ministeriali per l'insegnamento dell'educazione civica che parlano globalmente di "capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali". Individuare poi argomentazioni a sostegno della propria posizione è come formulare ipotesi di ricerca. Come posso dimostrare, ad esempio, che la democrazia è da considerarsi la miglior forma di governo? Posso pensare che essa è quella che più d'ogni altra garantisce la pace. Allora, al lavoro con il gruppo per verificare e dimostrare che è proprio così; serviranno ragionamenti, dati, evidenze, da articolare in una struttura (logical!) stringente che è appunto l'argomentazione, e che dovrà essere difesa dalle confutazioni avversarie e rico-

struita (con le armi della logical!). Ora, non si può confutare, arte sottile, se non si sa ascoltare bene, individuando e mappando i contenuti degli avversari, riconoscendone rilevanza, impatto e punti deboli. Una dimostrazione evidente che, come vuole l'oracy, parlare significa anche ascoltare, cioè, detto in termini pedagogici: l'ascolto è una competenza del parlato. Inoltre, argomentazioni, confutazioni e ricostruzioni non sono pezzi slegati, esposti in performance individuali, sono tasselli di un'unica linea argomentativa, con cui l'intero gruppo dimostra la propria posizione. Strategia e struttura; due caratteristiche del pensiero critico, che sa cogliere i nessi, sa creare sviluppi, sa individuare e scegliere le cose più rilevanti e sa metterle in una serie. Tornando al parlato, poi c'è da esporre tutto questo in discorsi 'pubblici', che sono diversi dalle tante prove orali della scuola (interrogazioni, presentazioni...), perché questi hanno delle regole stabilite, si muovono in un protocollo e la maniera in cui vengono eseguiti, lo stile, è importante, è parte della loro persuasività, sicché dibattere introduce a scuola anche l'arte del *public speaking*, cioè la capacità di usare corpo, voce, gesti per essere più chiari e convincenti. Anche questo un guadagno, e non da poco, per recuperare la fisicità della comunicazione, spesso persa nell'astrattezza e nella virtualità. Infine, (ma questo i ragazzi lo direbbero per prima cosa) il *debate* è un'attività cooperativa, si fa squadra, si deve fare squadra. Sono richieste abilità diverse che devono amalgamarsi: ci vogliono quelli bravi a cercare informazioni nel breve tempo a disposizione, quelli capaci di scrivere, quelli che sanno sintetizzare (magari anche ciò che gli

altri hanno scritto troppo per esteso), chi sa confutare e chi sa riassumere. Se queste capacità non si armonizzano, non si può sostenere una posizione e tanto meno reggere agli attacchi avversari. Anche fare squadra è una competenza che si impara, e ci vuole qualcuno (il docente - *coach*) che la insegni. Insomma, il *debate* è una palestra di competenze o, con un'altra metafora, uno scrigno del tesoro, che contiene tanti pezzi pregiati, da usare all'occorrenza anche separatamente, per cui essere *coach* e giudice di *debate* per un insegnante è un arricchimento notevole.

Intanto l'idea della palestra è particolarmente appropriata per rappresentare il contributo maggiore che il *debate* porta alla didattica scolastica: il richiamo a una progettualità specifica su pensiero critico e oralità, progettualità, come detto, ancora assente nonostante i numerosi proclami che da più parti la invocano. Si confonde ancora spesso la didattica dell'oracy e del pensiero critico per l'organizzazione o la partecipazione a eventi e attività occasionali che prevedono l'esercizio di queste competenze. La reale acquisizione di queste richiede un training specifico, costante, verificabile e delinea un profilo nuovo del docente come *coach*.

Volendo riassumere sinteticamente quanto detto sulla rilevanza e l'impatto del *debate* come metodologia didattica, proviamo a farlo con due numeri, un 4 e un 5.

Sul piano del curricolo, cioè della traduzione in didattica delle esigenze culturali di rinnovamento che vengono dalla realtà in cui viviamo e vivremo, il *debate* ci offre un programma di sviluppo linguistico e critico che incrocia oralità e pensiero in 4 grandi aree di

competenze: A) ascolto, comprensione e risposta, B) stile ed espressione, C) contenuti e ragionamento (argomentazioni, prove, dati, idee, confutazioni), D) strategia e struttura. Sono pronte a essere declinate in conoscenze, abilità e competenze più specifiche e a essere inserite nelle nostre programmazioni.

In merito al numero 5 lascio la parola a F. Paglieri: quanto egli scrive sulle condizioni di "felicità razionale" di un gruppo, conclude perfettamente questa parte, senza bisogno di commenti o integrazioni. Egli infatti sostiene (Paglieri, 2016, pp. 179-183) che un gruppo, quindi anche una classe, una squadra, una scuola, funziona bene dal punto di vista del ragionamento, se si verificano 5 condizioni:

- diversità di opinioni: nel gruppo circolano idee differenti e alternative, e quelle di ciascuno sono messe alla prova da chi la pensa diversamente;
- struttura poco gerarchica: il confronto è basato sul merito, cioè sulla competenza di chi si esprime sul tema, più che essere orientato da rapporti di potere;
- bassi costi reputazionali: tutti sono liberi di esprimersi senza temere che la propria immagine sia compromessa;
- libertà di parola: non ci sono barriere di nessun tipo all'espressione (attenzione, barriere non vuol dire regole);
- criteri di valutazione condivisi: i partecipanti condividono la definizione di ragionamento corretto. Non vale dire: 'è questione di gusto', 'chi sei tu per dire che non è così?'

Poi prosegue: un modello di gruppo che funziona così sono le squadre di dibattito. È auspicabile che esse si diffondano nelle scuole italiane come già avviene all'estero. Che altro dire? Game, set, match.

## 8. Giocare, finalmente, al *debate*

Il *debate* però appena può svicola dalle aule scolastiche, vi si trova bene ma gli stanno strette. La sua natura competitiva si presta a dar vita, come abbiamo visto, a una metodologia didattica particolarmente raccomandabile, ma poi cerca gli agoni delle gare. Ed è qui che dobbiamo seguirla per completare il discorso sulla sua natura e valore e rispondere ai detrattori.

Quando i ragazzi dibattono in classe, si vede subito una cosa. Mostrano un coinvolgimento diverso da quello che normalmente hanno nelle prove e attività didattiche curricolari. Tensione, ansia, impegno, e anche gioia e soddisfazione sono i segni dell'ingresso in uno spazio e in una struttura formale diversi dalla quotidianità scolastica. Stanno giocando. Sono nello spazio sospeso del gioco, dove, certo, è importante imparare contenuti e acquisire competenze didattiche e civili, ma anche sperimentare gratuitamente nuovi ruoli e nuove regole di comportamento e magari scoprire qualcosa di nuovo di sé. Un luogo in cui è bello stare per il solo piacere di giocare. C'è in questo l'adrenalina di un impulso spontaneo, leggero, di tutti, ragazzi e adulti, che spinge ad allontanarsi ogni tanto dalla realtà e tuffarsi in un'attività regolata e valutata, fine a se stessa, come un piccolo mondo altro. Il *debate* è anzitutto un gioco e possiamo

tratteggiarne in questo senso il profilo (Giangrande, 2019a; Giangrande, 2019b), possiamo affermare che appunto esso si colloca fra le attività umane che definiamo ludiche, fini a se stesse, in quanto hanno lo scopo gratuito di allontanare il partecipante dalla routine di azioni che sono mezzi per raggiungere un fine preciso. Fra i giochi poi il *debate* è uno di quelli il cui scopo è interno e perseguibile solo attraverso il rispetto delle regole e delle procedure previste. In pratica non c'è da affidarsi alla sorte per vincere, ma alle proprie abilità. Quest'ultimo tratto ci porta a sottolineare un punto fondamentale: la cruciale importanza nel *debate* del protocollo o format, termine più in uso ma forse meno preferibile (Giangrande, 2019a e De Conti, 2015). Il protocollo è «l'insieme di obiettivi, norme e attività che struttura, regola e caratterizza il dibattito stesso permettendone uno svolgimento lineare e completo» (De Conti, 2013, p. 30). È una forma che determina sensibilmente la sostanza, poiché tutte le abilità di un dibattito sono influenzate dal suo protocollo. Da esso infatti dipende quanto devi sapere del tema, come organizzare la ricerca di informazioni e la costruzione della linea argomentativa, ma anche il carattere delle argomentazioni e delle confutazioni, la strategia e la cooperazione di squadra, in pratica tutto il contenuto formativo dell'esperienza.

A tal riguardo abbiamo già evocato il protocollo come garanzia contro la spettacolarizzazione del dibattito, origine e causa di molte degenerazioni. Un concetto da approfondire. I giochi come le attività agonistiche sono costituiti da regole, nelle quali risiede il loro fine principale, esse

tracciano infatti il percorso per raggiungere 'lo scopo del gioco'. Questo dunque non è riposto nel consenso o gradimento di un soggetto esterno come il pubblico, come avviene ad esempio per le performances artistiche o teatrali. D'altro lato, i giochi e gli sport possono avere un pubblico, anzi in molti casi gli incontri sportivi sono inseriti in manifestazioni rivolte a un pubblico più o meno numeroso, che gode di ciò che vede partecipando alle dinamiche interne del match (le azioni degli atleti, l'andamento del risultato...). Ecco, appunto, il piacere che il gioco dà ai partecipanti e a chi assiste nasce da ciò che avviene all'interno del gioco stesso, a conferma che esso, anche in presenza di spettatori, conserva il suo fine intrinseco, dettato dalle regole. Ma sappiamo anche che l'ingerenza del pubblico e delle sue esigenze talvolta diventa preponderante, per ragioni economiche o per esigenze televisive legate ai profitti da ricavare dall'evento, e in questi casi biasimiamo il rischio di perdere lo spirito del gioco, il suo fine, il fatto che esso diventi uno show. Anche per il *debate* è così. Spesso, mossi da buona volontà tanti docenti o dirigenti nelle nostre scuole sono tentati di organizzare eventi spettacolari di *debate*, drammatizzandolo, costruendo scenografie e palinsesti in cui i ragazzi più che dibattere, finiscono per recitare un copione, perdendo così il valore formativo dell'esperienza e godendo solo in parte dell'effetto di un gioco, svago e divertimento. Questo succede perché in questi casi il fine di ciò che fanno non è più giocare al *debate*, ma la sua rappresentazione pubblica. È la prova, se ce ne fosse ancora bisogno, che il *debate*

è un gioco.

Non finiscono qui, però, le virtù educative del protocollo. Aggiungiamone un'altra: esso è forse la risposta più efficace al rischio di assottigliamento del *debate*. Preparare entrambi i lati di una questione, rispettare uno schema e un'etica argomentativa, attenersi a tempi e regole, sono strumenti potenti, nelle mani di tutti coloro che nel *debate* educano (*coaches*, insegnanti e giudici), per tenere la forma al servizio della sostanza, per evitare cioè che la tecnica diventi un fine, stravolga i contenuti e finisca per abituarsi a difendere tesi insensate. Inoltre, la preparazione richiesta per un dibattito è lunga, faticosa, deve essere necessariamente approfondita, è il momento più difficile e noioso per i ragazzi, tanto che molti lo eviterebbero volentieri, ma proprio per questo è l'antidoto migliore al vuoto di contenuti in cui può cadere il dibattito. E l'impromptu allora? E il British Parliamentary, in cui i *debaters* hanno solo 15 minuti per prepararsi? L'esperienza mostra che più i *debaters* sono esperti, più i loro impromptu rassomigliano a dei preparati per ricchezza e pertinenza di contenuti presentati. Questo succede perché l'abitudine alla ricerca è divenuta un *habitus* mentale, si è capaci di richiamare contenuti già studiati e approfonditi, di condividere e accedere alle enciclopedie personali dei membri della squadra nei ridotti momenti di preparazione, ciò garantisce spessore alla linea e alle argomentazioni elaborate. Non è forse questa la maturità culturale richiesta ai ragazzi (talvolta anche esageratamente) nelle prove scritte e orali scolastiche, soprattutto gli Esami di stato? Non è questo un tratto del profilo educa-

tivo che i ragazzi dovrebbero avere in uscita dalla scuola secondo i vari PECUP? Il *debate* fa sviluppare e allena la maturità culturale e la capacità di usare e rielaborare contenuti appresi in modo molto più efficace della didattica ordinaria, che spesso nella sua struttura trasmissiva le perde di vista. Chiudendo questo punto, vogliamo azzardare una risposta a una recente acuta critica al dibattito competitivo mossa da Zalewska, 2021 che si pone nella linea di quelle appena affrontate. Riferendosi all'esperienza scolastica polacca dell'*Oxford debate*, un protocollo competitivo molto formalizzato, in tutto simile al WSD, l'autrice rileva in sintesi che: 1) la rigida struttura del protocollo in cui gli interventi delle due parti si contrappongono soltanto con il fine di prevalere, inficia lo scopo persuasivo del dibattito, lo rende invece "apersuasivo"; si persegue la logica della vittoria non quella della negoziazione e della ricerca di una soluzione. 2) L'assegnazione per sorteggio della posizione da difendere e l'ostinata difesa di essa a cui sono indotte le squadre dal format ha un impatto negativo sulla socializzazione, cioè sui modi con cui i ragazzi si abilitano a partecipare degli ordini civili, politici, professionali della società; in pratica si diventa simili a quei politici che "mantengono un dissenso rituale" pur di ribadire la propria identità partitica sulla scena. 3) Le regole di questo protocollo limitano fortemente l'autonomia degli studenti; se tema e tesi sono imposti, essi possono usare le loro risorse intellettuali e creative solo per "raggiungere obiettivi fissati da qualcun altro"; ciò che è peggio è che questo rende i *debaters* indifferenti ai contenuti, inconsapevoli dello scopo, del significa-

to e del tema del dibattito, soldatini pronti a supportare qualunque sistema.

Dunque, una premessa e tre brevi risposte. Anzitutto, le critiche dell'autrice mettono il dito nelle piaghe di rischi reali e derive possibili del *debate*, aggiornando quanto già lamentato dagli umanisti. Si tratta di moniti da tenere sempre presenti per *coaches*, insegnanti, scuole, organizzatori di tornei ed eventi, perché il valore educativo del *debate* è tanto straordinario quanto fragile ed esposto a facili manipolazioni. Tuttavia la sensazione generale è che questa analisi, letta con gli occhi di un'esperienza diversa dei dibattiti anche competitivi, guardi, per così dire, alla testa del *debate*, ma perda di vista il cuore. E naturalmente succede che nella pratica, non solo del *debate*, si perda per strada l'anima e il cuore e si rimanga solo con la testa.

Cosa vogliamo dire? I protocolli disegnano strutture che garantiscono significatività culturale al dibattito e ne permettono uno sviluppo lineare e rigoroso. Se applicati senza consapevolezza da *coaches* e *debaters* finiscono per diventare scheletri artificiali e vuoti. Facciamo degli esempi in riferimento alle critiche citate.

- 1) Proporre a due squadre un tema su cui dibattere difendendo due posizioni opposte (pro e contro) è stato per secoli un modo, efficace, di studiare e comprendere questioni. Il conflitto e la competizione didattica sono in questo potenti strumenti di approfondimento: motivano a scavare, a capire più a fondo possibile e ad acquisire una comprensione completa di tutti gli aspetti del tema, che infatti,

fra l'altro, normalmente deve essere preparato per entrambe le posizioni; impongono l'ascolto delle posizioni altrui, perché senza ascolto non si può confutare in modo efficace; richiedono collaborazione in team, intesa e scelte strategiche vincenti. Il conflitto poi scorrendo sui binari del protocollo mette alla prova due tesi, vincerà quella che reggerà meglio alle confutazioni e alle ricostruzioni dell'altra parte, secondo un processo scientifico di ricerca (nei limiti già segnalati in precedenza), che giustifica la logica della vittoria. Insomma, conflitto, competizione e vittoria sono pensati per essere strumenti a servizio della conoscenza e dell'apprendimento. Tutto ciò è garantito anzitutto dalla consapevolezza di questi valori che *coaches* e *debaters* dovrebbero avere, e poi dai giudici, che vigilano e valutano positivamente l'applicazione corretta di questi processi, sanzionando invece l'uso di tecniche scorrette, finalizzate esclusivamente a prevalere sulla squadra avversaria. In tal senso i giudici, con l'assegnazione dei punteggi e con la restituzione, garantiscono l'eticità del dibattito, che è fondata sui principi di lealtà, equità, onestà intellettuale, rispetto (De Conti & Zompetti, 2019). Per concludere questo punto, a garanzia del valore epistemico del *debate*, sono numerose le testimonianze di *debaters* che dicono di aver fatto un salto di qualità culturale grazie alla pratica del *debate*

competitivo, una consapevolezza che è confermata da risultati scolastici e percorsi universitari. Nulla comunque vieta, come spesso accade in vari contesti pubblici, di aggiungere al protocollo competitivo una terza fase di negoziazione o conciliazione, che potrebbe essere un valore aggiunto, non certo sostitutivo o integrativo, per specifiche finalità didattiche, e che si sommerebbe a quelli già propri della forma competitiva.

- 2) Due tesi, abbiamo detto, meglio forse sarebbe dire che in un dibattito si confrontano due mondi. Compito dei *debaters*, qualunque tipologia di dibattito affrontino, è elaborare e difendere delle visioni di mondo concrete e plausibili a partire da un tema, la cui natura controversa permette la costruzione di una visione parziale (pro o contro) che conservi una parte di verità e credibilità. La posizione di una squadra è tanto più forte quanto più realistica, non quanto più scaltramente logica. Questo i ragazzi, i *coaches* e i giudici lo fanno, per cui lo sforzo di chi dibatte è immaginare, con l'aiuto di una robusta ricerca documentale, mondi possibili, realisticamente funzionanti nei loro meccanismi. Qui si apre lo spazio della creatività, dell'originalità argomentativa e interpretativa, si mettono le mani in pasta nella realtà, non solo scoprendone aspetti sconosciuti per ignoranza o per pregiudizio, ma anche cercando significati, immaginando come essa

potrebbe essere migliore. Dunque la posizione elaborata da una squadra non è né vuota né anonima, è una versione semplice, forse ingenua, ma autentica e verosimile di uno spicchio di realtà, in cui il *debater* può credere, anche a prescindere dalle sue convinzioni personali, e che può difendere con *pathos* sincero. Mi pare significativa una situazione vissuta personalmente durante la preparazione a un *debate*, quella di un colonnello dello Stato Maggiore, a cui fu chiesto un confronto sulle linee pro e contro elaborate dai ragazzi sul topic 'Questa assemblea ritiene che i quattro maggiori paesi dell'Unione europea (Francia, Germania, Italia, Spagna) dovrebbero promuovere una cooperazione rafforzata per la politica estera e di difesa comune'. Colpito dalla preparazione dei *debaters*, dialogò con loro per quasi due ore, rispose alle loro domande incalzanti - *Come funziona questo? Si potrebbe realmente fare quest'altro? Che succederebbe se facessimo così?* - elogiandoli infine per l'Europa che avevano immaginato.

3) Questo lavoro faticoso e alla fine appagante qualunque sia il risultato del dibattito, se guidato e agito in un ambiente consapevole dei suoi valori (chiamiamolo: educativo), insegna soprattutto una cosa: a mettere in discussione e a dissentire in modo costruttivo. Questo è il frutto di un lento cambio della forma mentis, che

prima impara a scindere le questioni, in tanti aspetti da considerare, poi si allarga e matura l'interesse per il proprio mondo e per quello globale, si orienta a costruire scenari migliorativi, e nel frattempo trova le parole per dirli. E che fine fanno le convinzioni e le credenze personali? Finiscono nel tritacarte del relativismo? Rispondiamo con la bella riflessione regalata dal filosofo Felice Cimatti ai presenti alla giornata conclusiva delle prime Olimpiadi nazionali del *debate*, celebrata a Roma nella Biblioteca del Senato il 18 novembre 2017. Prima e più che educarci ad ascoltare le posizioni altrui, il *debate* ci educa a non considerare le nostre degli assoluti indiscutibili, cioè ci aiuta ad abbattere il principale impedimento al dialogo. Scoprire, studiare, difendere posizioni diverse dalle proprie ha soprattutto questo effetto salutare, ci rende più tolleranti, anche quando convinzioni e posizioni personali si rafforzano. Alla fine poi, questo toccare la realtà nel gioco, sentirne l'odore vero e cercare di modellarla con l'immaginazione, inevitabilmente genera il desiderio di parteciparvi davvero, nelle forme, nei modi, nelle istituzioni esistenti nella vita sociale. Ci sono tante testimonianze in proposito, l'ultima in ordine di tempo, brillante e particolarmente significativa per quanto stiamo dicendo è il libro dell'ex-*debater* due volte campione del mondo Bo Seo, *The art of disagreeing well* (William Col-

lins, London 2022). L'autore racconta la sua storia, non solo quella di un ragazzo timido che diventa due volte campione del mondo di *debate*, quanto quella di una ragazza che grazie al *debate* impara ad ascoltare e a farsi ascoltare, mostrando come questa pratica (la chiama sport) può arricchire le vite personali e le società.

Parlando delle caratteristiche ludiche del dibattito regolamentato, abbiamo fatto più volte riferimento alla pratica sportiva. Del resto parlando di *debate*, parliamo di club, squadre, campionati, gare, punteggi, risultati, classifiche, tornei, giudici, *coach*... Non si tratta di un lessico metaforico e casuale, perché molte caratteristiche del *debate* inducono a considerarlo non solo un gioco, ma anche uno sport, cosa che effettivamente succede in diversi paesi quali India, Canada, Singapore, USA, Cina, Australia (cfr. Bartanen & Littlefield, 2014, pp. 179-207; Giangrande, 2019a, pp. 5-14; Giangrande, 2019b). Quattro elementi convincono in tale direzione: il *debate* è un gioco, è basato su regole definite e ha lo scopo di divertire e/o esercitare competenze; è una competizione, in quanto prevede un confronto tra squadre al termine del quale un giudice decreta il risultato, e, come detto, tale confronto richiede l'esercizio di abilità, perlopiù mentali; come ogni sport anche il gioco del *debate* è fondato su un'etica, in particolare sui valori di lealtà, equità, onestà intellettuale e rispetto (De Conti & Zompetti, 2019); infine, è dotato di una struttura istituzionale riconosciuta. Esistono numerosi elementi a conferma di ciò: anzitutto l'esistenza di un board mondiale che

organizza i Campionati del mondo, a cui fanno riferimento le federazioni, le società che in tanti Paesi gestiscono e organizzano tornei, selezioni, campionati; in Italia da questo punto di vista stiamo muovendo i primi passi, ma alcune istituzioni come la Società Nazionale Debate Italia sono riconosciute dagli e negli organismi internazionali, e dalla comunità italiana come enti organizzatori di competizioni nazionali e formazione. A tal riguardo, sono elementi istituzionalizzanti anche la diffusione di una formazione specialistica sulle tecniche e i vari aspetti del *debate*, con la conseguente creazione di figure di formatori specifici e addirittura di albi condivisi di formatori, così come la specializzazione professionale di altre figure del *debate*, soprattutto i *coaches*, che in America e in altre parti del mondo, nelle Università e nelle scuole superiori, sono figure educative istituzionali e retribuite. Tuttavia, queste ragioni non sembrano sufficienti ad alcuni per considerare il *debate* come sport, la questione è aperta e tutt'altro che vicina alla conclusione, almeno in Italia. Per i fini del nostro discorso, però, non importa stabilire in modo definitivo i confini tra ciò che è sport e ciò che non lo è. Il *debate* è competizione agonistica e questo porta con sé la domanda che abbiamo lasciato senza risposta qualche paragrafo fa: la competizione può essere educativa?

È tempo di dire a voce alta 'sì', richiamando quanto è stato detto finora fra le righe. Dalla coltre di accuse non sempre infondate, e che anzi costituiscono minacce sempre possibili di degenerazioni del dibattito, abbiamo visto riemergere i valori e le potenzialità del *debate*. Abbiamo in sostanza

mostrato che i limiti attribuiti a esso emergono quando ci si allontana dalle sue finalità e dalle sue potenzialità formative, degradandolo a una pratica narcisistica e diseducativa. Tuttavia questa consapevolezza può non bastare a gestire uno strumento pulsante come la competizione, che tende a sfuggire dalle mani di chi vuole guidarla, essendo altamente coinvolgente e coinvolgendo numerosi interessi e attese anche esterni ai *debaters* e ai loro team (quelli delle famiglie, delle scuole, della cultura circostante che si aspetta sempre di vedere persone vincenti da celebrare). Se vogliamo che il *debate* sia educativo, dobbiamo invertire i termini: dobbiamo cioè decidere di educare attraverso il *debate*: «il dibattito deve essere un'attività educativa attraverso la competizione, non un'attività competitiva che educa» (S. Llano cit. in De Conti & Zompetti, 2019, p. 42). L'inversione dei termini è necessaria per chiarire i due passaggi che ci restano da fare: 1. sapere che promuovere i valori non coincide con educare; 2. capire che per educare oltre alla consapevolezza sono necessarie l'intenzionalità e la progettualità; fra le due cose c'è che educare significa preoccuparsi delle persone nella loro globalità, cioè mirare alla loro crescita in umanità. Nella stessa conversazione il dottor Llano, ad esempio, pone la differenza, per l'organizzazione di un torneo, fra assicurarsi che le regole siano rispettate da *debaters*, *coaches*, giudici (promozione di un valore del *debate*, l'etica) e preoccuparsi che le regole e i protocolli promuovano relazioni etiche fra i partecipanti. Questo richiede intenzionalità specifiche, ad esempio valutare che le strategie dibattimentali siano adatte a

questo obiettivo, inserite in un progetto complessivo, in cui non si attuano azioni occasionali, ma una serie di attenzioni alla persona che insieme creano un ambiente educativo. Infatti è l'ambiente che educa, ed è l'ambiente educativo del *debate* che garantisce alle potenzialità e alla ricchezza formative della metodologia e della sua forma competitiva di diventare un luogo di crescita umana. Per questo in un evento tutte le componenti devono fare la loro parte remando nella stessa direzione, organizzatori, giudici, *coaches*. In questo ambiente la chiave sono le relazioni, perché l'educazione è soprattutto una relazione. Fra le tante figure educative che un *debater* incontra nella sua esperienza quella più importante è senza dubbio il *coach*, che è al centro di tutte le attività e tutte le altre relazioni nella squadra o nel gruppo. Ed è a lui che, concludendo, idealmente lasciamo il testimone di questo articolo, perché nel profilo educativo del *coach* si sintetizza e si incarna quanto detto sul valore formativo del *debate* e si delinea anche una nuova figura professionale e docente. Un tema che richiede un capitolo tutto suo.

## Bibliografia

- Atchison, J.** (2017). *The art of debate*. Chantilly Virginia: The great courses.
- Bartanen, M. D., & Littlefield, R. S.** (2014). *Forensics in America: a history*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield.
- Bendaud, V. R., & Volli, U.** (2021). *Discutere in nome del cielo*. Milano: Guerini.
- Boschetti, L.** (2021). *Debate o storia controversiale? La grande esperienza anglosassone*. Disponibile su: <https://www.historialudens.it/didattica-della-storia/425-lezione-10c-debate-o-storia-controversiale-la-grande-esperienza-anglosassone.html>.
- Branham, R. J.** (1991). *Debate and critical analysis: the harmony of conflict*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum associates, Publish.
- Cinganotto, L. Mosa E., & Panzavolta, S.** (2021). *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*. Roma: Carocci.
- De Conti, M.** (2013). *Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze per la gestione di conflitti e disaccordi*. Tesi di dottorato di ricerca in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione XXVI ciclo, Università degli studi di Padova.
- De Conti, M., & Zompetti, J.** (2019). *L'etica del debate*. Milano - Torino: Pearson.
- De Conti, M., & Giangrande, M.** (2017). *Il debate come metodo didattico*. Milano - Torino: Pearson.
- Forlivesi, M., & Giangrande, M.** (2020). *Disputa*. In *Le parole e i numeri della filosofia. Concetti, percorsi di studio, ambiti professionali*, a cura di Stefania Achella e Clementina Cantillo, Roma: Carocci.
- Gambaro, A., & Sacco, R.** (2018). *Sistemi giuridici comparati*. Torino: Utet.
- Giangrande, M.** (2019a). *Le regole del debate. Guida ai protocolli per coach e debite*. Milano-Torino: Pearson.
- Giangrande, M.** (2019b). *Il debate come sport*. In Obino, A. *Competenze e occupazione nell'era della discontinuità*. Roma: Castlvecchi, pp. 79-95.
- Giangrande, M.** (2021). *Cosa il competitive debate può apprendere dalle critiche umanistiche alla disputatio*. In 'Educazione', X,1.
- Leone, N. M.** (2019). *Il valore dell'oralità a scuola: antidoto al mondo dei social*. Bologna: Opuscoli Adi. Disponibile su: <https://www.sn-di.it/wp-content/uploads/2020/03/Il-valore-delloralita-antidoto-al-mondo-dei-social.pdf>.
- Maierù, A.** (1993). *La dialettica*, in *Lo spazio letterario del Medioevo. Il Medioevo latino*, tomo II. Roma: Salerno, pp. 273-294.
- Mercer, N., & Mannion, J.** (2018). *Oracy across the Welsh curriculum*. Cambridge: Oracy Cambridge.
- Ong, W.** (1982). *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. London and New York: Methuen.
- Paglieri, F.** (2016). *La cura della ragione*. Bologna: Il Mulino.
- Snider, A.** (2008). *The code of the debater. Introduction to policy debating*. New York - Amsterdam - Brussels: Idea.
- Snider, A.** (2014). *Sparking debate. How to create a debate program*. New York - London - Amsterdam: Idea.
- Snider, A., & Schurer, M.** (2006). *Many sides: Debate across the curriculum*. New York -

Amsterdam - Brussels: Idea.

**Weijers, O.** (2013). *In search of truth. A History of disputation techniques from antiquity to Early Modern Times*. Turnhout: Brepols.

**Zalęska, M.** (2021). *Il dibattito come rischio educativo*. In Cattani, A., & Mastroianni, B. (a cura di), *Competing, cooperating, deciding: towards a model for deliberative debate*. Firenze: University Press, pp. 55-65.

**Zürcher, E.** (1972). *The Buddhist Conquest of China: The Spread and Adaptation of Buddhism in Early Medieval China*. Leiden: E. J. Brill.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15310

## Exploring debate skills as practical techniques to salvage the *demos*

### Esplorare le abilità di dibattito come tecniche pratiche per recuperare le *demos*

Joseph Zompetti<sup>1</sup>

#### Abstract

Now more than ever, people who enjoy open societies must recognize democratic fragility while considering practical methods of preserving democratic governance. In this paper, I explore some of the nuances in the relationship between citizen engagement and democratic institutions. I will concentrate on educational deficiencies that occur in a liberal polity as well as address pragmatic strategies that can address the precarious positions experienced in democracies. In particular, I will address the vital skills inherent to academic debate practices. While not a panacea, I will underscore how debate activities promote invaluable life-long skills that are prerequisites for a functional *demos*.

**Keywords:** Citizenship; Political engagement; Democracy; Debate; Civic education.

#### Sintesi

Ora più che mai, le persone che godono di società aperte devono riconoscere la fragilità democratica mentre prendono in considerazione metodi pratici per preservare la *governance* democratica. In questo articolo, esploro alcune delle sfumature nel rapporto tra coinvolgimento dei cittadini e istituzioni democratiche. Mi concentrerò sulle carenze educative che si verificano in una politica liberale e affronterò strategie pragmatiche che possono affrontare le posizioni precarie vissute nelle democrazie. In particolare, affronterò le abilità vitali inerenti alle pratiche del dibattito accademico. Pur non essendo una panacea, sottolineerò come le attività di dibattito promuovano inestimabili competenze per tutta la vita che sono prerequisites per un *demos* funzionale.

**Parole chiave:** Cittadinanza; Impegno politico; Democrazia; Dibattito; Educazione civica.

1. Illinois State University, [jzompe@ilstu.edu](mailto:jzompe@ilstu.edu)



## 1. Introduction

When we think of the concept “democracy,” we often imagine people lining up to vote in elections, conversing about politics at coffee shops, and bipartisan leaders coming together for the good of the country. However, around the world we are witnessing lower voter turnouts (Solijonov, 2016), less conversations about politics in lieu of superficial chats about sports or the weather (Boyon *et al.*, 2019), and political leaders who jockey for power instead of collaborating to improve their country (Wike *et al.*, 2019). Overall, in a survey of 14 countries, Pew Research found that «aside from voting, relatively few people take part in other forms of political and civic participation» (Wike & Castillo, 2018, para. 3). Additionally, studies reveal that political polarization is not a crisis in just the United States (Jungkunz, 2021; Mounk, 2022; Pew Research Center, 2021), but it is severe globally (V-Dem Institute, 2022). Weak political engagement occurs in developed democracies (Saltmarsh & Hartley, 2011) as well as in so-called “emerging” or transitioning democracies (Coffé & van der Lippe, 2010). As a result, and not surprisingly, political polarization is intensifying, and apathy continues to grow (Carothers & O’Donohue, 2019).

More specifically, young people around the world are growing more dissatisfied with democracy and politics in general. While young people can be civically involved in various ways, they are voting less in national elections and, overall, are seemingly

disengaged politically (Barrett, 2018). Indeed, after analyzing the largest global dataset available with nearly five million respondents, Foa *et al.* (2020) found that «across the globe, younger generations have become steadily more dissatisfied with democracy – not only in absolute terms, but also relative to older cohorts at comparable stages of life» (p. 1).

In our globalized world, the concepts of citizenship and democracy increasingly become more complex and contentious. Technological advances, such as the growing number of social media platforms, add even more variables to the intersection of citizenship and democracy as differing beliefs become based more and more on homogenous political messaging, information silos, and discursive incivility (Olaniran & Williams, 2020). As such, now more than ever, people who enjoy open and free societies must recognize democratic fragility while considering practical methods of preserving liberal-based governance. This, quite simply, requires citizens to be informed and to participate in their democratic polity: «Sustaining democracy or transitioning to a democracy requires citizen participation. A noted scholar on citizenship, Russell Dalton, argues that ‘without public involvement in the process, democracy lacks both its legitimacy and its guiding force’ (Dalton, 2009, p. 52). By its nature, democracy is constituted by civic participation» (Zompetti, 2016, p. 189). Since democracy is, by definition, a government by the people and for the people, it necessarily requires citizen engagement. Since global political engagement is waning, democracies are in jeopardy. Other elements also endanger

democracies, although this essay will focus on citizen engagement. Indeed, as Repucci and Slipowitz (2022) report, «As a lethal pandemic, economic and physical insecurity, and violent conflict ravaged the world in 2020, democracy’s defenders sustained heavy new losses in their struggle against authoritarian foes, shifting the international balance in favor of tyranny» (para. 1).

This warning heralds and requires a closer look at how educators can do their part in preserving democracy. As such, I will first explore the relationship between political engagement and citizenship. For an active and sustaining *demos*, citizens must participate in various ways. Next, I briefly describe the importance of this relationship, noting how an engaged citizenry is vital for a vibrant democracy. A waning of citizen participation, or swelling fractionalization, invites tyranny, authoritarianism, or fascism. While outlining the causes and consequences of citizen apathy and polarization are not new, a candid discussion of practical ideas to address these issues offers us new possibilities. Too often cultural and political critics drag us into skepticism, cynicism, and despair. Instead, in this essay, I offer hope to overcome the threats to democracy that we currently face by focusing on argumentation and debate pedagogy.

## 2. Fragility of Democracy

As Canadian theorist and activist Margaret Atwood exclaims, «The fabric of democracy is always fragile everywhere because it

depends on the will of citizens to protect it, and when they become scared, when it becomes dangerous for them to defend it, it can go very quickly» (qtd. in Pradhan, 2022, para. 12). Several recent examples reveal the precarity of democracy, although this is certainly not an exhaustive list. For instance, the American January 6<sup>th</sup>, 2021 insurrection (Repucci & Slipowitz, 2022), corrupt elections in Kenya (Bottin & Creedon, 2022), Bolsonaro in Brazil (Lonoño & Darlington, 2018), the military in Myanmar (Goldman, 2022), war in Ukraine, and the 2007 rigged elections in Nigeria (Herskovits, 2007) all demonstrate the various ways democracies can crumble. Additionally, the jeopardy democracies face emanates from a number of different factors – Chinese economic adventurism, Russian disinformation campaigns, right-wing populism, the pandemic, and a host of economic pressures like high inflation and high unemployment, rising oil prices, global supply chain issues, fears of recession, etc. (Editorial Board, 2021).

Despite the threats against democracy, there are glimmers of hope. We know, for example, that if taught at young ages, citizens can develop the necessary skills to engage and preserve democracy (Winthrop, 2020). Furthermore, while voting trends have generally decreased around the world, the United States experienced «the largest total voter turnout in U.S. history and the first time more than 140 million people voted» for the 2020 presidential election (Lindsay, 2020). In fact, the youth vote increased during the 2020 American presidential election (CIRCLE, 2020b). But, as we know, the voter turnout

momentum from the 2020 election can easily stall or backslide in future elections.

The way younger generations are connecting with political issues also provides some optimism. For those that pay attention to politics, young people often communicate with each other on various social media platforms. According to Zompetti (2016), the «way youth are engaging with media on social, cultural and political issues speaks to vibrant signs of participatory democracy» (p. 192). This phenomenon can be seen from various older studies; and, given that social media use by younger generations has increased exponentially in the past few years, it is probably safe to assume that the politically conscious youth continue to maximize social media for political conversations (Bennett *et al.*, 2011; Jenkins, 2006; Palfrey & Glaser, 2008). Indeed, reports suggest that youth increased their political discussions and awareness during the COVID-19 pandemic (CIRCLE, 2020a).

But, participating in political conversations does not directly translate into engagement. Ideally, the political discourse that occurs on social media could be a barometer of awareness, motivation, and engagement if we knew that the participants were well educated about how to have meaningful conversations as well as being well educated about issue content. Hence, the role of educators and proper civics instruction are absolutely crucial not only for meaningful political conversations, but also for translating those conversations into serious, impactful democratic engagement. As Zompetti (2016) argues,

Civic education essentially entails the

process whereby governments, school boards, school districts, schools themselves and individual teachers orchestrate curricula to teach students to be aware of their governments and the possible roles the students have in the proper functioning of the state. We know, for example, that teaching student-centered, participatory civic education increases political socialization, improves content knowledge for students and parents, and can provide a sense of political efficacy (Hutchens & Eveland, 2009). Especially for democracies, this sort of philosophical approach to teaching civics is crucial, since the «better educated are more likely to vote more often, to be active in their community, to be more knowledgeable about politics, and to be more politically tolerant». (Dalton, 2009, p. 39) (p. 192)

Given the importance of sustaining democracy, it is necessary to understand the critical role education plays in its vitality. Similarly, education is essential for the formation of an active citizenry.

### 3. Political Engagement and Citizenship

When discussing Hannah Arendt's *The Origins of Totalitarianism*, Stephanie DeGooyer *et al.* (2018) argue that, «Arendt knew firsthand that in order to have rights, individuals must be more than mere human beings. They must be members of a political community. Only as a citizen of a nation-state can a person enjoy legally protected rights to education, to work, to vote, to healthcare, to culture, and so on. Hence, Arendt declared that before there can be any specific civil, political, or social rights, there must be such

a thing as a 'right to have rights'» (p. 2). Indeed, it is Arendt's (1973) famous definition of citizenship as «the existence of a right to have rights» that forms the underlying premise of political engagement (pp. 296-297). As DeGooyer *et al.* (2018) continue to explain,

Good citizenship is then much more; it is acting upon such citizenship to make public decisions; it is having the political agency to participate in the public sphere. Good citizenship is participating in public decision-making on all levels, local, regional (county), state, and federal levels - and at a bare minimum, that is voting. But good citizenship is more than just voting. According to Hannah Arendt, good citizenship is democratic self-determination - the need to have efficacy and to critically think and make decisions - and to be able to collectively deliberate on all matters affecting the public - civil and political - community. (p. 90)

Thus, in a democracy – unlike a totalitarian state – citizens do not simply enjoy individual liberties; they have an affirmative obligation to participate in government and in their communities to protect those liberties.

Political participation or engagement is related to «civic engagement,» except political engagement explicitly involves political activity, whereas civic engagement could be considered less political or even non-political. For instance, Woolard (2017) differentiates the concepts such that,

[p]olitical engagement includes direct participation in electoral politics, such as voting, participating in campaigns or political parties, contacting elected officials, running for office, and the like .... civic and political engagement are interrelated; however,

civic engagement is apolitical: one can be civically engaged - working with community organizations, doing volunteer work, etc. - yet refrain from participating in electoral politics or pursuing changes in public policy. (pp. 14-15)

Since political engagement is openly political in nature, it could involve partisan alignment, such as working with a local party headquarters, campaigning for certain candidates, and so on. But political engagement does not necessarily need to be partisan. To be politically active, a citizen can vote, register others to vote, participate in protests or social movements, volunteer to help host debates between candidates in contentious races, etc.

Given that politics is a *sine qua non* for political engagement, citizens must have a basic level of political knowledge, values, and skills (Colby *et al.*, 2007). Political values can be acquired from friends, family, and media. Those influences are largely out of our control, and they can perpetuate disinformation and ideological myopia. However, political knowledge and skills can be taught, which is why it is crucial for us to explore pedagogical methods that can assist in a person's maturation in the realm of political engagement. In this way, Hauser (2004) argues that the relationship between discourse and political engagement has «a birthright: rhetoric's role in civic education. That role is not just in the public performance of political discourse but in the education of young minds that prepares them to perform their citizenship» (p. 52). In other words, we adamantly profess that rhetorical agency not

only exists, but it can also be instrumental in sustaining and promoting democratic ideals (Woolard & Zompetti, 2021, p. 127). Therefore, the dialectic of citizenship/agency with engagement/discourse formulates a direct and overlapping relationship. Understanding this relationship helps us connect the dots involving education, citizenship, agency, language, and engagement.

Thus, political engagement is simply when someone contributes to democracy, including local communities as well as national politics. According to Berkely political science professor Henry Brady (1999), political participation is «action by ordinary citizens directed toward influencing some political outcomes» (p. 737). Furthermore, Ekman and Amnå (2012) state that, «political participation refers to attempts to influence others—any powerful actors, groups or business enterprises in society—and their decisions that concern societal issues» (p. 286). As such, maintaining democracy needs citizen participation. A noted scholar on citizenship, Russell Dalton, argues that «without public involvement in the process, democracy lacks both its legitimacy and its guiding force» (Dalton, 2009, p. 53). By its nature, democracy is constituted by civic participation.

Indeed, the most basic component of democracy is that citizens play an active role in their government and communities. Notwithstanding that «no country in the world has an entirely pure form of democracy», it is still incumbent upon citizens to contribute to their political system. Therefore, political engagement «is a necessary, if

not vital, component for teaching about participatory democracy» (Zompetti, 2016, p. 191). Furthermore, as educators, we must underscore how a «... developing knowledgeable, well-intentioned, competent and motivated citizens requires a systematic and concerted education programme» (Zompetti, 2016, p. 190).

From a meta-30,000 foot perspective, recognizing and understanding the relationship between these concepts reveals a lacuna for possible pedagogical opportunities. In other words, the complexity of these elements and their relationships with each other can make the prospects for a useful educational moment challenging. Once an opening is located, however, teachers can avail themselves of the unique moment when students can experience the importance of engagement along with each student's ability to participate in the electoral process as well as to meaningfully contribute to the overall *demos*. For example, in a survey of electoral data from 14 countries, Wike and Castillo (2018) note how in «11 countries, people with higher levels of education are more likely to say they could be motivated to take political action on free speech issues» (para. 12-13). Hence, educating citizens appears to be a vital component for sustaining democracy.

If educating citizens is important for their relative engagement in politics – whether such engagement is local, state-based or on the national scale – then it seems reasonable to conclude that such political engagement is crucial for maintaining democracy. Simply put, «an engaged citizenry is often considered a sign of a healthy democracy. High levels of

political and civic participation increase the likelihood that the voices of ordinary citizens will be heard in important debates, and they confer a degree of legitimacy on democratic institutions» (Wike & Castillo, 2018, para. 1). People often overlook how democracy as a governing philosophy is distinct from, yet related to, how democracy relies on the perceived legitimacy and trustworthiness of democratic institutions.

What lies at the nexus of democratic knowledge acquisition and discursive praxis is an understanding of the complexity and didactic options available to students (and instructors), especially regarding their individual agency and subjectivity. This understanding is absolutely critical for a functioning democracy: «Of course, participating in governance can occur in different capacities, but citizens must be engaged in order for democracy to survive» (Zompetti, 2016, pp. 189-190). This synergistic relationship between democracy and argumentation theory and practice is well established (Rehg, 2002; van Eemeren, 2002; Blair, 2006; Williams & Young, 2006). These scholars describe how knowledge of argument is the *sine qua non* for effective deliberation, information (news) processing, and critical decision making, such as informed voting. Political engagement provides agency for democracy; however, effective and sustained civic engagement by citizens requires not simply motivation on the part of citizens, but also skills and, specifically, skills in argumentation. Those vital skills are what I turn to next.

## 4. The Value of Debate Education

There are many ways to teach civics, social studies, history, and politics. All techniques have their advantages and disadvantages, but one method in particular has yielded maximum impact with few drawbacks. Debate – with its different variations and formats – offers us a proven and effective process to teach valuable and life-long democratic knowledge and skills. This is not the place to detail all of the benefits of debate pedagogy, but understanding its usefulness as a general didactic method is important for us to realize as we discuss its utility for citizen political engagement.

As I have already noted, to sustain a vibrant democracy, citizens must have the requisite knowledge, values, and skills in order to meaningfully engage politically. Various methods of teaching and acquiring sufficient political knowledge exist, and those methods should be carefully chosen and implemented depending on the subject matter of a course, what (if any) previous knowledge exists with the students, and consideration of students' life goals so that knowledge acquisition can best suit their needs. Similarly, developing political values depends on many variables, not the least of which is the influence from the student's friends, family, peers, social media groups, etc.

As educators, however, we are in a unique position to help promote the knowledge and skills necessary for an active citizenry (Bartenan, 1998; Brand, 2000; Brownlee, 1978; Derryberry, 1998; Morris, 2011;

Williams *et al.*, 2001). Argumentation, debate, civic education, civic engagement, and democracy all have strong theoretical connections, as previous work demonstrates (Mitchell, 1998; Mitchell, 2000; Williams, 2008; Zompetti & Williams, 2007, 2008; Zompetti, 2006; Zompetti, 2016). These scholars note how argument training fosters critical thinking and efficacy in advocacy and agency, which translate into greater engagement and democratic participation. Moreover, some empirical studies document how debate promotes civic engagement (Farmer, 2014; Freeman & Rogers, 2013; Grace, 2011; Rogers *et al.*, 2017), as well as fosters vital critical thinking skills (Kuyper, 2011; Lux, 2014; Rogers, 2002; 2005; Rowland, 1995; Williams *et al.*, 2001). In fact, in the only longitudinal study of its kind, Rogers *et al.* (2017) report that,

For the past 18 years, the data confirms that the positive outcomes of debate participation are significant and persistent for the study group. They include: greater political and social awareness; a stronger commitment to, belief in and willingness to take an active part in the process of socio-political change; an increased awareness of and tolerance for intercultural differences; a deeper understanding and respect for a personal code of ethics and the proper evaluation of argument and evidence; and stronger behavioral coping mechanisms which resulted in healthier personality profiles. (p. 17)

Additionally, many scholars have connected debate training with civic education, especially concerning effective debate teaching in improving educational outcomes among

underserved and at-risk students in Urban Debate Leagues (Cridland-Hughes, 2011; Hall, 2006; Wade, 1998; Winkler, 2010/2011) and Georgia's Freedom School, where there is anecdotal evidence of debate training supporting effective civic engagement (Panetta, 2018). As such, «[w]hen instructors use pedagogical strategies expressly dedicated to the promotion of civic engagement, they can have a significant effect on the development of students' values, behaviors, efficacy, and commitment to engaged citizenship» (Jacoby, 2009, p. 97).

In conjunction with the recommendation for debate, discussion and dialogue, an environment where students can explore controversial issues is a crucial element to any civic education programme (Hess, 2009; Hess, 2011). Examining controversial problems is the very nature of democracy. As Hess (2011) argues, «A democracy without controversial issues is like an ocean without fish or a symphony without sound. Discussing controversies about the nature of the public good and how to achieve it is essential if we are to educate for democracy» (p. 69). Discussing them provides a "firm understanding of democratic debate" so that students can "confront differences" by formulating and refuting important arguments on the issues (Youniss, 2011, p. 100). Indeed, disagreement and contention lie at the heart of democratic participation – not everyone agrees, or will agree, on everything. The key to a functional democracy, then, is for the citizen-participants to know how to converse about such disagreements, how to learn from them, and how to achieve mutually beneficial common ground.

In fact, we know that when debate and discussion have been used with civic education, civic knowledge, skills, and a sense of efficacy have been improved (Youniss, 2011). We know that debate and dialogue help foster a student-centered form of education. We also know that debate, dialogue, and discussion enable students to see multiple perspectives, while learning skills of advocacy (Zompetti, 2016, p. 200).

In effect, debate provides a unique experience for students to learn a variety of important skills while simultaneously boosting their content knowledge about controversial, political issues. Debating bestows these competences in a manner unlike any other pedagogical technique. Since many may be unfamiliar with how debate generates these proficiencies, the following passage is worth quoting at length:

There are different formats for debating, but any of them can yield positive results when coupled with civic education. Debate essentially takes a topic of controversy, requires students to research the topic, and then asks the students to give speeches either proposing or opposing a position regarding the topic. After supporting or opposing the position, students then need to "flip sides" and become advocates from the opposite perspective. This encourages critical thinking and allows students to see issues from a diversity of viewpoints. During the process, students also improve their civic knowledge through research. They also improve their civic advocacy skills by presenting arguments either for or against a certain side. As Ryan (2006) reports, «Designing introductory civics courses that allow for student participation in debate activities on a regular basis (weekly, bi-

weekly) exposes students to new ideas and helps them develop positive critical thinking habits. Students are exposed to new - and often hotly contested - propositions, and they learn the habit of evaluating numerous competing claims or sides to arguments» (p. 387). (Zompetti, 2016, p. 200)

In conjunction with this process, debate is grounded in five core learning objectives for «a citizenry trained in the skills of advocacy», which are requisite skills for democratic engagement: «1) Learn to recognize and avoid arguments of coercion, 2) Learn to research and reflect on civic issues of importance, 3) Learn to be impassioned by means of reason to issues at hand, 4) Learn to prepare and deliver effective arguments about the issue, [and] 5) Learn to refute oppositional claims and sustain credibility» (Zompetti, 2016, p. 177).

A prime example of how debate and argument training promote valuable civic learning and vital democracy skills is the catastrophic shooting that occurred at Marjory Stoneman Douglas High School in Parkland, Florida, in 2018. After the tragedy, many of the students who survived engaged in activism to change gun laws. The student voices commanded a nationwide audience and changed the overall conversation about guns in the United States. According to Canadian attorney, Dahlia Lithwick (2018), the students are successful because of a «system-wide debate program that teaches extemporaneous speaking from an early age. Every middle and high school in the district has a forensics and public-speaking program». Combined with broader education in civics, «extracurricular education – ... one

that focuses on skills beyond standardized testing and rankings – creates passionate citizens who are spring-loaded for citizenship» (para. 9). The civic engagement and activism of these students are testaments to their debate training and civic education: «The fact that these students feel empowered to take a stand on their own behalf is a testament to the value of educating young people on their rights and responsibilities as citizens in a democracy, as well as teaching them how to exercise the power of active citizenship» (Graham & Weingarten, 2018, p. 5). Specifically, it was their debate and forensics training that developed the advocacy skills that prepared them to lobby against the tremendous influence of the gun lobby (Abowitz & Mamlok, 2019).

Consequently, the skills learned by debating are life-long, transferrable skills that not only help preserve democracy, but they also encourage students to recognize they have a voice that they can use in a variety of important ways. John Meany and Kate Shuster (2003) summarize how debate facilitates training in critical thinking, advocacy, activism, and political engagement: «In democratic societies, argument is the lifeblood of politics. Citizens or their elected representatives argue all the time about how to best make policy that represents the interests of the people. These conditions mean that those who do not know how to make effective arguments are often left behind or left out, because they cannot advocate on behalf of their interests or the interests of their family, co-workers, or other groups to which they might belong. If you learn how to argue effectively and

persuasively, you will be able to overcome these obstacles and become a participating citizen in the global culture of argument» (pp. 12-13). It should be noted here that Meany and Shuster (2003) are primarily discussing the utility of debate education for middle school students, which highlights how debate and argument pedagogy can occur meaningfully at various stages of student learning, ranging from late primary school, middle school, high school, and university.

## 5. Concluding Thoughts

As I have been discussing, democracy requires specialized pedagogical techniques. If we begin with the premise that the *demos* is, while not perfect, probably the best form of governance and, at the same time, its precarity requires constant vigilance, then we must carefully consider and take seriously our role in protecting and preserving it. Furthermore, any educational pursuit that attempts to promote democracy must focus on the acquisition of truthful political knowledge while also developing skills in *doing* democracy, such as advocacy, activism, and critical decision-making (Morrill, 1982). In this way, educators must have dedicated diligence as they teach young citizens to be skilled critical thinkers. One of the most effective ways of teaching critical thinking is through rhetorical practices, specifically argument and debate (Rogers *et al.*, 2017). By fostering critical thinking, educators can ensure that students critically process information so that they can effectively maintain a government for and by

the people.

The heart of democracy in general, and the teaching of democracy in particular, necessitates grappling with controversial issues. As I mentioned above, democracy by its very nature involves controversy. In a democracy, reasonable people can reasonably disagree, with the goal of locating some sort of compromise for the benefit of the *demos*. Yet, many people avoid discussing controversial issues. One obvious reason why they avoid them is because they are never taught how to discuss controversy. Additionally, many fear conversations about controversies will escalate, perhaps resulting in yelling or even physical blows. It is incumbent upon educators to find ways of teaching controversy and encouraging reasonable and meaningful dialogue about those contentious issues. Not only does our democracy require us to discuss such controversies, but failing to teach and avoiding controversies risks our students succumbing to intensified polarization. The potential that radical, fringe perspectives will be persuasive is because «children will always be political. If we teach youngsters to suppress their nascent political beliefs, and that school is not a natural place for healthy, holistic discussions, this not only leaves them vulnerable to radicalization by charismatic figures outside school but also strips them of their ability to think autonomously and deprives society of future political leaders» (Hady, 2021, para. 11).

Fortunately, civic education can occur in the curriculum of primary and secondary schooling, as well as at the university level.

Additionally, civic education can exist in co-curricular or extra-curricular endeavors when youth have opportunities to learn, explore and practice civics-based issues. Curricular and extra-curricular civic instruction is vital, because «Crucial to the idea of developing civics knowledge, motivation and skills is [the] examination and discussion of controversial issues ... the premise of democracy lies in diversity of experience and ideas, meaning the controversy is intrinsic to the democratic phenomenon, and citizens must have the skills necessary to engage in meaningful and effective dialogue, including negotiation and compromise» (Zompetti, 2016, p. 190).

William Rehg (2002) has discussed the educational challenges in promoting the “transfer” of skills developed in argumentation classrooms to everyday citizen practices. One sound practice would be to incorporate argumentation perspectives into civic engagement initiatives so that rhetorical skills and democratic practices become better united in the daily habits of our students. As Dewey (1940) reminds us, the lived essence of democracy is in the daily practices and the habits of mind of its citizens.

Finally, civic education, through debate and argumentation, develops core skills that make youth profound political participants (Zompetti, 2016). These skills are vital for citizens to feel confident to participate meaningfully and for a democracy to function fully. Because democracy is an ongoing process, it needs to be reinforced and carefully maintained. Simply put, without renewal, democracy withers. Fortunately, the incorporation of argumentation and debate

training is a vital component of such civic education. For example, political classroom discussions are positively associated with interest in politics, political knowledge, and feelings of efficacy (Syvertsen *et al.*, 2007, p. 2). Notably, nearly all of the studies concerning

civic education agree that activities such as debate and discussion help promote these core elements (Colby *et al.*, 2003; Galston, 2001; 2004; Rogers *et al.*, 2017).

## References

- Abowitz, K., & Mamlok, D.** (2019). The case of #NeverAgainMSD: When proceduralist civics becomes public work by way of political emotion. *Theory & Research in Social Education*, 47, 155-175.
- Arendt, H.** (1973). *The origins of totalitarianism*. San Diego: Harvest Books.
- Barrett, M.** (2018, January). Young people's civic and political engagement and global citizenship. *UN Chronicle*, 54(4). Retrieved from <https://www.un.org/en/chronicle/article/young-peoples-civic-and-political-engagement-and-global-citizenship> [Accessed 10.08.22].
- Bartanen, K. M.** (1998). The place of the forensics program in the liberal arts college of the twenty-first century: An essay in honor of Larry E. Norton. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 84(1), 1-15. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/pkd/> [Accessed 07.16.20].
- Bennett, W. L., Wells, C., & Freelon, D.** (2011). Communicating civic engagement: Contrasting models of citizenship in the youth web sphere. *Journal of Communication*, 61, 835-856.
- Bennion, E.** (2006). Civic education and citizen engagement: Mobilizing voters as a required field experiment. *Journal of Political Science Education*, 2, 205-227.
- Blair, J. A.** (2006). *Argumentation, autonomy, and democratic choice*. Paper presented at the 11<sup>th</sup> Biennial Wake Forest University Argumentation Conference, Boca Raton, Florida.
- Bottin, A., & Creedon, J.** (2022, August 15). Kenya's presidential election results lead to accusations of vote-rigging. *Eye on Africa*. Retrieved from <https://www.france24.com/en/tv-shows/eye-on-africa/20220815-kenya-s-election-results-lead-to-accusations-of-vote-rigging> [Accessed 10.08.22].
- Boyon, N., Newall, M., & Chen, E.** (2019, March 5). Global study: Majority believe political divisions are dangerous for society. *Ipsos*. Retrieved from <https://www.ipsos.com/en-us/news-polls/Crossing-Divides> [Accessed 10.08.22].
- Brady, H. E.** (1999). Political participation. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of political attitudes* (pp. 737-801). San Diego: Academic Press.
- Brand, J.** (2000). Advancing the discipline: The role of forensics in the communication field. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 86(1), 1-14. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/pkd/> [Accessed 07.16.20].

- Brownlee, D. R.** (1978). The educational value of forensics. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 64(2), 18-20. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/pkd/> [Accessed 07.16.20].
- Burch, A. D. S.** (2019, October 23). "Centrism is canceled": High schoolers debate the impeachment inquiry. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2019/10/23/us/students-impeach-trump-debate.html> [Accessed 10.08.22].
- Capobianco, M.** (2019, October 31). What students are saying about politics in school, who they turn to in a crisis, and stress. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2019/10/31/learning/what-students-are-saying-about-politics-in-school-who-they-turn-to-in-a-crisis-and-stress.html> [Accessed 10.08.22].
- Carothers, T., & O'Donohue, A.** (2019, October 1). *How to understand the global spread of political polarization*. Carnegie Endowment for International Peace. Retrieved from <https://carnegieendowment.org/2019/10/01/how-to-understand-global-spread-of-political-polarization-pub-79893> [Accessed 10.08.22].
- CIRCLE** (2020a, October 20). *Young people turn to online political engagement during COVID-19*. Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement. Retrieved from <https://circle.tufts.edu/latest-research/young-people-turn-online-political-engagement-during-covid-19> [Accessed 05.28.23].
- CIRCLE** (2020b, November 25). *Election week 2020: Young people increase turnout, lead Biden to victory*. Center for Information & Research on Civic Learning and Engagement. Retrieved from <https://circle.tufts.edu/latest-research/election-week-2020> [Accessed 10.08.22].
- Colby, A., Beaumont, E., Ehrlich, T., & Corngold, J.** (2007). *Educating for democracy: Preparing undergraduates for responsible political engagement*. Hoboken, NJ: Jossey-Bass.
- Coffe', H., & van der Lippe, T.** (2010). Citizenship norms in Eastern Europe. *Social Indicators Research*, 96, 479-496.
- Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., & Stephens, J.** (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dalton, R.** (2009). *The good citizen: How a younger generation is reshaping American politics*. Washington, D. C.: Congressional Quarterly Press.
- DeGooyer, S., Hunt, A., Maxwell, L., & Moyn, S.** (2018). *The right to have rights*. London: Verso.
- Derryberry, B. R.** (1998). Forensics as a cooperative agent: Building a tradition within an academic community. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 83(3), 33-41. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/pkd/> [Accessed 07.16.20].
- Dewey, J.** (1940). Creative democracy - the task before us. Reprinted in J. Gouinlock (Ed.) (1986), *John Stuart Mill, John Dewey and social intelligence* (pp. 146-151). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Druckman, J., & Levy, J.** (2021, May 17). *Affective polarization in the American public*. Institute for Policy Research. Retrieved from <https://www.ipr.northwestern.edu/documents/working-papers/2021/wp-21-27.pdf> [Accessed 10.08.22].
- Editorial Board** (2021, December 10). At a moment of peril, the world's democracies needed Biden's pep rally. *The Washington Post*. Retrieved from <https://www.washingtonpost.com/opinions/2021/12/10/moment-peril-worlds-democracies-needed-bidens-pep-rally/> [Accessed 10.02.22].
- Ekman, J., & Amnå, E.** (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22, 283-300.

- Farmer, D. (2014). What debate means to us: an interpretive analysis of debate and identity. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 99(1), 3-20. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/pkd/> [Accessed 07.16.20]
- Finkel, S. E. (2003). Can democracy be taught? *Journal of Democracy*, 14(4), 137-151.
- Foa, R. S., Klassen, A., Wenger, D., Rand, A., & Slade, M. (2020). *Youth and satisfaction with democracy: Reversing the democratic disconnect?* Cambridge, United Kingdom: Centre for the Future of Democracy. Retrieved from [https://www.cam.ac.uk/system/files/youth\\_and\\_satisfaction\\_with\\_democracy.pdf](https://www.cam.ac.uk/system/files/youth_and_satisfaction_with_democracy.pdf) [Accessed 09.13.22].
- Freeman, N. & Rogers, J. (2013). Fostering a climate of comprehensiveness: the pedagogic value of inclusiveness and service education. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 98(1), 1-16. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/pkd/> [Accessed 07.16.20].
- Galston, W. (2001). Political knowledge, political engagement, and civic education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-34.
- Galston, W. (2004). Civic education and political participation. *PS: Political Science & Politics*, 37, 263-266.
- Gaultney, I. B., Sherron, T., & Boden, C. (2022). Political polarization, misinformation, and media literacy. *Journal of Media Literacy Education*, 14(1), 59-81. Retrieved from <https://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1513&context=jmle> [Accessed 09.10.22].
- Goldman, R. (2022, April 27). Myanmar's coup, explained. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/article/myanmar-news-protests-coup.html> [Accessed 10.08.22].
- Grace, K. (2011). Special issue editor's introduction" Implementing service-learning into the forensics experience. *National Forensic Journal*, 29(1), 1-5. Retrieved from <http://www.nationalforensicjournal.org/> [Accessed 07.16.20].
- Graham, B., & Weingarten, R. (2018). The power of active citizenship: A renewed focus on teaching civics education. *American Educator*, 4-7.
- Hady, L. (2021, June 4). How to talk about politics with kids: It needs to happen at school. *We Forum*. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2021/06/how-to-talk-politics-with-kids-without-shutting-down-debate/> [Accessed 10.02.22].
- Hall, G. (2006). Civic connections: Urban debate and democracy in action during out-of-school time. *After School Matters*, Fall, 21-37. Retrieved from [http://www.niost.org/pdf/afterschoolmatters/asm\\_2006\\_op7\\_fall/asm\\_2006\\_op7\\_fall-2.pdf](http://www.niost.org/pdf/afterschoolmatters/asm_2006_op7_fall/asm_2006_op7_fall-2.pdf) [Accessed 09.15.22].
- Hauser, G. A. (2004). Teaching rhetoric: Or why rhetoric isn't just another kind of philosophy or literary criticism. *Rhetoric Society Quarterly*, 34(3), 39-53.
- Herskovits, J. (2007, July/August). Nigeria's rigged democracy. *Foreign Affairs*, 86(4), 115-130.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the classroom: The democratic power of discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D. E. (2011). Discussions that drive democracy. *Educational Leadership*, 69(1), 69-73.
- Hutchens, M. J., & Eveland, W. P. (2009). *The long-term impact of high school civics curricula on political knowledge, democratic attitudes and civic behaviours: A multi-level model of direct and mediated effects through communication*. Centre for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). Working Paper #65. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED507177> [Accessed 10.03.22].
- Jacoby, B. (2009). *Civic engagement in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: NYU Press.
- Jungkunz, S. (2021). Political polarization during the COVID-19 pandemic. *Frontiers*. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpos.2021.622512/full> [Accessed 10.08.22].
- Kuypers, C. (2011). Fistful of sand: Quantifying the intangible benefits of forensic participation. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 96(1), 17-24. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/pkd/> [Accessed 07.16.20].
- Levy, B. L. M., Babb-Guerra, A., Owczarek, W., & Batt, L. M. (2019). Can education reduce political polarization?: Fostering open-minded political engagement during the legislative semester. *Educational Theory and Practice Family Scholarship*, 29. Retrieved from [https://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=etap\\_fac\\_scholar](https://scholarsarchive.library.albany.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1028&context=etap_fac_scholar) [Accessed 09.21.22].
- Lindsay, J. M. (2020, December 15). The 2020 election by the numbers. *Council on Foreign Relations*. Retrieved from <https://www.cfr.org/blog/2020-election-numbers> [Accessed 10.01.22].
- Lithwick, D. (2018, February 28). They were trained for this moment. *Slate*. Retrieved from <https://slate.com/news-and-politics/2018/02/the-student-activists-of-marjory-stoneman-douglas-high-demonstrate-the-power-of-a-full-education.html> [Accessed 10.02.22].
- Lonoño, E., & Darlington, S. (2018, October 28). Jair Bolsonaro wins Brazil's presidency, in a shift to the far right. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2018/10/28/world/americas/jair-bolsonaro-brazil-election.html> [Accessed 10.08.22].
- Lux, J. T. (2014). Are they getting what they need? An analysis of the skills former collegiate forensic competitors find most useful; in their current careers. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 99(3), 21-34. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/pkd/> [Accessed 07.16.20].
- Matisonn, H. (2017, October 30). Politics in schools? Yes, if we want children to be active citizens. *The Conversation*. Retrieved from <https://theconversation.com/politics-in-schools-yes-if-we-want-children-to-be-active-citizens-86413> [Accessed 10.03.22].
- McAvoy, P. (2015, August 6). Politics in the classroom: How much is too much? *NPR*. Retrieved from <https://www.npr.org/sections/ed/2015/08/06/415498760/the-role-of-politics-in-the-classroom> [Accessed 09.06.22].
- Meany, J., & Shuster, K. (2003). *Speak out! Debate and public speaking in the middle grades*. New York: International Debate Education Association Press.
- Mitchell, G. (1998). Pedagogical possibilities for argumentative agency in academic debate. *Argumentation and Advocacy*, 35, 41-61.
- Mitchell, G. (2000). Simulated public argument as a pedagogical play on worlds. *Argumentation and Advocacy*, 36, 134-151.
- Morrill, R. L. (1982). Educating for democratic values. *Liberal Education*, 68(4), 365-376.
- Morris, K. (2011). Service, citizenship and personal integrity: forensics and the Quintilian ideal of "the good (wo)man speaking well." *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 96(2), 1-9. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/pkd/> [Accessed 07.16.20].
- Mounk, Y. (2022, June). The doom spiral of pernicious polarization. *The Atlantic*. Retrieved from <https://www.theatlantic.com/ideas/archive/2022/05/us-democrat-republican-partisan-polarization/629925/> [Accessed 10.08.22].
- Olaniran, B., & Williams I. (2020). Social media effects: Hijacking democracy and civility in civic engagement. In J. Jones & M. Trice (Eds.), *Platforms, protests, and the challenge of networked*

- democracy (pp. 77-94). London: Palgrave Macmillan.
- Palfrey, J.** (2008). *Gasser born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.
- Panetta, E.** (2018, June). *Student responses to the immigration stalemate in the U.S.* Paper presented at the Quadrennial Conference of the International Society for the Study of Argumentation, Amsterdam.
- Pew Research Center** (2021, November). *Beyond red vs. blue: The political typology*. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/politics/2021/11/09/beyond-red-vs-blue-the-political-typology-2/> [Accessed 09.28.22].
- Pradhan, S.** (2022, January 30). In an era of unprecedented peril, protecting the most cherished of gifts. *Inside Sources*. Retrieved from <https://insidesources.com/in-an-era-of-unprecedented-peril-protecting-the-most-cherished-of-gifts/> [Accessed 09.16.22].
- Rehg, W.** (2002). The argumentation theorist in deliberative democracy. *Controversia: An International Journal of Debate and Democratic Renewal*, 1, 18-42.
- Repucci, S., & Slipowitz, A.** (2022). *Freedom in the world 2022*. Freedom House. Retrieved from <https://freedomhouse.org/report/freedom-world/2021/democracy-under-siege> [Accessed 10.08.22].
- Rogers, J. E.** (2002). Longitudinal outcome for forensics: does participation in intercollegiate, competitive forensics contribute to measurable differences in positive student outcomes? *Contemporary Argumentation and Debate*, 23, 1-27. Retrieved from <http://www.cedadebate.org/CAD/> [Accessed 07.16.20].
- Rogers, J. E.** (2005). Graduate school, professional, and life choices: An outcome assessment confirmation study measuring positive student outcomes beyond student experiences for participants in competitive intercollegiate forensics. *Contemporary Argumentation and Debate*, 26, 13-36. Retrieved from <http://www.cedadebate.org/CAD/> [Accessed 07.16.20].
- 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), 10-28.
- Rowland, R. C.** (1995). The practical pedagogical function of academic debate. *Contemporary Argumentation and Debate*, 16, 98-108. Retrieved from <http://www.cedadebate.org/CAD/> [Accessed 07.16.20].
- Ryan, S.** (2006). Arguing toward a more active citizenry: Re-envisioning the introductory civics course via debate-centered pedagogy. *Journal of Public Affairs Education*, 12(3), 385-395.
- Saltmarsh, J., & Hartley, M. (Eds.)** (2011). *To serve a larger purpose: Engagement for democracy and the transformation of higher education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Shuster, K.** (2012, November). *Teachers' guide to the middle school public debate program*. The English-Speaking Union. Retrieved from [https://www.esuus.org/esu/programs/middle\\_school\\_debate/educators/quote\\_2/MSPDP\\_V4\\_Teachers\\_Guide\\_2\\_Small:en-us.pdf](https://www.esuus.org/esu/programs/middle_school_debate/educators/quote_2/MSPDP_V4_Teachers_Guide_2_Small:en-us.pdf) [Accessed 09.17.22].
- Solijonov, A.** (2016). *Voter turnout trends around the world*. Strömsbord, Sweden: International Institute for Democracy and Electoral Assistance. Retrieved from <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/voter-turnout-trends-around-the-world.pdf> [Accessed 10.02.22].
- Steeves, J.** (2019, October 31). What students are saying about politics in school, who they turn to in a crisis, and stress. *The New York Times*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2019/10/31/learning/what-students-are-saying-about-politics-in-school-who-they-turn-to-in-a-crisis-and-stress.html> [Accessed 10.08.22].
- Syvertsen, A., Flanagan, C., & Stout, M.** (2007, August). *Best practices in civic education: Changes in students' civic outcomes* (CIRCLE Working Paper, 57). State College, PA: The Pennsylvania State University.
- Torney-Purta, J.** (2001-2002). What adolescents know about citizenship and democracy. *Educational Leadership*, 59(4), 45-50.
- Tutor Doctore** (2015, May 12). *Three reasons why children should learn about politics*. Blog. Retrieved from <https://www.tutordoctor.co.uk/blog/2015/may/three-reasons-why-children-should-learn-about-pol/> [Accessed 09.03.22].
- V-Dem Institute** (2022). *Democracy report 2022: Autocratization changing nature?* University of Gothenburg. Retrieved from [https://v-dem.net/media/publications/dr\\_2022.pdf](https://v-dem.net/media/publications/dr_2022.pdf) [Accessed 10.08.22].
- Van Eemeren, F. H.** (2002). Democracy and argumentation. *Controversia: An International Journal of Debate and Democratic Renewal*, 1, 69-84.
- Wade, M.** (1998). The case for urban debate leagues. *Contemporary Argumentation and Debate*, 19, 60-65.
- Wike, R., & Castillo, A.** (2018, October 17). *Many around the world are disengaged from politics*. Pew Research Center. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/global/2018/10/17/international-political-engagement/> [Accessed 09.22.22].
- Wike, R., Silver, L., & Castillo, A.** (2019, April 29). *Many across the globe are dissatisfied with how democracy is working*. Pew Research Center. Retrieved from <https://www.pewresearch.org/global/2019/04/29/many-across-the-globe-are-dissatisfied-with-how-democracy-is-working/> [Accessed 10.08.22].
- Williams, D. C., & Young, M. J.** (2006). *Argumentation and education: Preparing citizens in cultures of democratic communication*. Proceedings of the Conference of the International Society for the Study of Argumentation. Amsterdam.
- Williams, D. C.** (2008). Argumentatively competent citizens: Building blocks of democracy. In F. van Eemeren, D. Cratis Williams, & I. Zagar (Eds.), *Understanding Argumentation* (pp. 219-226). Amsterdam: Sic Sat-Rozenberg.
- Williams, D. E., McGee, B. R., & Worth, D. S.** (2001). University student perceptions of the efficacy of debate participation: An empirical investigation. *Argumentation and Advocacy*, 37, 198-209. Retrieved from <http://www.americanforensics.org/AA/history.html> [Accessed 07.16.20].
- Winkler, C.** (2010/2011). To argue or to fight: Improving at-risk students' school conduct through urban debate. *Controversia: An International Journal of Debate and Democratic Renewal*, 7(2), 76-90.
- Winthrop, R.** (2020, June 4). *The need for civic education in 21st-century skills*. The Brookings Institute. Retrieved from <https://www.brookings.edu/articles/the-need-for-civic-education-in-21st-century-schools/> [Accessed 05.28.23].
- Woolard, C. E.** (2017). *Engaging civic engagement: Framing the civic education movement in higher education*. Lanham, MD: Lexington.
- Woolard, C. E. & Zompetti, J.** (2021). Finding truth in a "post-truth" world: Critical communication pedagogy as transformative learning. In D. H. Kahl & A. Atay (Eds.), *Pedagogies of post-truth* (pp. 113-134). Lanham, MD: Lexington Books.
- Youniss, J.** (2011). Civic education: What schools can do to encourage civic identity and action. *Applied Development Science*, 15(2), 98-103.



**Zompetti, J.** (2006). The role of advocacy in civil society. *Argumentation*, 20, 167-183.

**Zompetti, J. & Williams, D.** (2007). Democratic civic engagement and pedagogical pursuits: Using argumentation and debate to energize concerned citizens. *Alta 15th Biennial Conference on Argumentation Proceedings*, 819-828.

**Zompetti, J. P. & Williams, D. C.** (2008, August). The pedagogy of civic engagement: Argumentation and public debate as tools for democratic living. *Proceedings of the 3rd Tokyo Conference on Argumentation* (Suzuki, Y. & Kato, Eds).

**Zompetti, J.** (2016). Citizenship and civic engagement: Civic education in a globalised world. In N. L. Greidina & Y. R. Kamalipour (Eds.), *Communicating through the universe* (pp. 189-209). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15307

## I dilemmi posti dalla guerra: un approccio educativo attraverso il *debate*

### War dilemmas: educational approach through debate

Alessandro Cavalli

#### Sintesi

È opinione diffusa che le società europee contemporanee siano particolarmente violente. Si tratta di un'opinione non verificata dai dati che indicano invece un declino della violenza. Forse ci siamo abituati a vivere in società relativamente pacificate. La società europea per ben  $\frac{3}{4}$  di secolo non ha sperimentato guerre sul suo territorio (salvo il caso della ex-Jugoslavia) e quindi solo una piccola parte della popolazione molto anziana ha ricordi personali della violenza legata alla Seconda Guerra Mondiale. Sia genitori che insegnanti l'hanno letta sui libri di storia, vista al cinema o alla televisione, anche per loro è un'esperienza del tutto nuova. La guerra dovuta all'invasione russa del territorio dell'Ucraina impone però ora di affrontare il tema in famiglia e soprattutto a scuola per dare ai giovani delle piste di orientamento per riflettere e valutare il fenomeno. Vengono proposti nove temi, da affrontare in classe usando la metodologia del *debate*.

**Parole chiave:** Opinione Pubblica; Violenza; Guerra Esperienza; Temi per *Debate*.

#### Abstract

It is widely believed that contemporary European societies are particularly violent. This is an opinion not verified by the data which indicate a decline in violence. Perhaps we have become accustomed to living in relatively peaceful societies. For  $\frac{3}{4}$  of a century, European societies have not experienced wars on their territory (except in the case of ex-Yugoslavia) and therefore only a small part of the very elderly population has personal memories of the violence linked to the Second World War. Both parents and teachers have read it in history books, seen it in the cinema or on television, it is a completely new experience for them too. The war caused by the Russian invasion of the territory of Ukraine however, now requires addressing the issue in the family and above all at school to give young people guidance to reflect and evaluate the phenomenon. Nine topics are proposed, to be addressed in class using the debate methodology.

**Keywords:** Public Opinion; Violence; War Experience; Debate Topics.

1. Già professore ordinario di Sociologia all'Università di Pavia, socio dell'Accademia nazionale dei Lincei, [alessandrocavalli939@gmail.com](mailto:alessandrocavalli939@gmail.com).



che tutti abbiano notato come chi parla venga sistematicamente interrotto in modo che non possa concludere il suo ragionamento, col risultato che chi ascolta non capisce più niente. La metodologia del *debate* si inserisce nel discorso più generale sul rapporto tra educazione e democrazia.

## 2. Intorno al rapporto democrazia ed educazione

Rileggendo, dopo tanti anni, alcuni passi del grande libro di John Dewey, *Democracy and Education*, pubblicato per la prima volta nel 1916, mi sono chiesto se sarebbe stato possibile scrivere qualcosa di analogo in Europa nello stesso periodo. Non sono in grado di dare una risposta sufficientemente approfondita, ma sono abbastanza convinto che un'opera come quella di Dewey poteva essere scritta soltanto in una società come quella americana che, per la vicenda della sua formazione, era necessariamente pluralista e da mezzo secolo aveva largamente superato il trauma della guerra civile. Detto altrimenti, per coniugare educazione e democrazia sono indispensabili due requisiti: la presenza di una società pluralista e l'assenza di uno stato di guerra. Il pluralismo è importante perché è sulla sua base che si confrontano e scontrano ideali e interessi diversi e quindi il cittadino può decidere da che parte stare. Questo presuppone che la realtà sociale sia fatta, anche se non solo, da ideali in potenziale conflitto tra loro, da interessi in conflitto tra loro, oltre che da conflitti tra ideali e interessi.

La società americana era, ed è ancora, fondamentalmente pluralista, peraltro con limitazioni non trascurabili. A parte i pochi nativi rimasti, prima sterminati e poi conservati nelle riserve, la società nord-americana si è formata mettendo insieme le eccedenze demografiche degli altri continenti e continua a farlo, nonostante la "grande muraglia" che Trump voleva e ha incominciato a costruire al confine meridionale per bloccare ulteriori flussi in entrata. Non c'è infatti società al mondo la cui composizione etno-culturale sia più eterogenea. Un'eterogeneità ordinata verticalmente che vede sempre in alto la componente *wasp* (*white, anglo-saxon, protestant*) e più in basso, i discendenti delle varie ondate migratorie più recenti e degli schiavi delle piantagioni. La stratificazione, come è ben noto, non è solo etno-culturale, ma anche strutturale ed economica, attenuata da correnti di mobilità sociale variabili nel tempo. Sul piano politico-istituzionale la società nord-americana ha operato sulla base di un bipartitismo assai articolato con grandi differenze territoriali tra gli stati membri dell'Unione. Sul piano dei valori, non c'è dubbio che l'America sia la patria del liberalismo moderno in tutte le sue sfaccettature, dal *New Deal* rooseveltiano al neo-liberismo dell'era dei Bush, padre e figlio, ma non è, e non è stata, priva di correnti di dissenso radicale che hanno trovato radicamenti sociali per nulla trascurabili. Non c'è dubbio quindi che, sia ai tempi di Dewey sia attualmente, la società americana sia pluralista e democratica, anche se le vicende della presidenza Trump e lo spettacolare aumento delle disuguaglianze negli ultimi decenni hanno potuto indebolire seriamente

questa convinzione. Nel complesso il primo requisito che consente di collegare democrazia ed educazione sembra essere almeno parzialmente soddisfatto.

I requisiti però sono due: oltre al pluralismo è necessaria anche l'assenza di uno stato di guerra. Dewey scrive cinquant'anni dopo la guerra civile e poco prima che gli Stati Uniti venissero coinvolti nel 1917 nella Prima Guerra Mondiale. Da allora in poi, ma soprattutto dopo la Seconda Guerra Mondiale, gli Stati Uniti sono stati coinvolti, direttamente o indirettamente, in quasi tutte le guerre che si sono combattute sulla terra. Il fatto di essere diventati una potenza egemone e, soprattutto durante la "guerra fredda", di aver gestito l'equilibrio del terrore nello stesso tempo con e contro l'allora Unione Sovietica, ha introdotto massicciamente nella cultura politica degli Stati Uniti la discriminante amico-nemico che tende a polarizzare la comunità politica tra lealtà e tradimento. Lo stato di guerra irrigidisce i fronti anche se non elimina necessariamente il dissenso. In occasione della guerra in Vietnam, ad esempio, si è sviluppato un movimento pacifista assai ampio e articolato, soprattutto tra i giovani che non volevano andare a combattere così lontano da casa per una causa che non comprendevano o non dividevano. La polarizzazione amico-nemico e lealtà-tradimento, tipica delle situazioni di guerra, tende a trasformare il rapporto educazione-democrazia in una forma di indottrinamento volta a rafforzare l'identità collettiva della nazione in armi contro tutti coloro che vi si oppongono, al di là, ma anche e soprattutto entro i propri confini. Nello stato di guerra un sereno confronto di

opinioni non è possibile, chi dissente, che sia un pacifista o un infiltrato del nemico, si mette comunque di fatto, al di fuori della collettività.

Negli ultimi secoli, ma anche prima, gli stati europei sono stati, con brevi pause concesse dalla storia, in uno stato di guerra permanente. Questa è la ragione per la quale democrazia ed educazione non hanno in Europa, se non raramente, trovato un vero terreno d'incontro. John Dewey non è nato in Europa, anche se poi ha trovato in Europa notevoli schiere di sostenitori e ammiratori. Fino almeno al secondo dopoguerra l'educazione civica nei Paesi europei non è stata una vera e propria educazione alla democrazia, ma piuttosto una forma di indottrinamento per radicare l'amor di patria, le virtù eroiche, la disponibilità al sacrificio (anche della vita) per la difesa dei confini o la realizzazione di una presunta "missione" di civiltà nel mondo. Nessuno stato europeo, dal più piccolo al più grande, si è potuto sottrarre a questa logica che confonde l'idea di patria con l'idea di nazione. Mentre l'idea di patria, come la intendevano ad esempio Giuseppe Mazzini o Heinrich Heine, era una via maestra per la fratellanza tra i popoli, l'idea di nazione esprimeva in modo più o meno esplicito la considerazione della propria superiorità rispetto agli altri popoli e quindi anche la legittimazione in caso a esercitare il dominio su di loro.

Non c'è dubbio che l'accentuazione estrema del nazionalismo anche in ambito educativo abbia raggiunto il limite durante il regime fascista, non solo nella scuola, ma anche negli apparati di organizzazione e di mobilitazione dei giovani. Lo stesso è avvenuto, con manifestazioni ancora più aberranti nel

caso della Germania nazista, ma anche Francia, Regno Unito, e non solo, hanno coltivato nell'educazione il proprio orgoglio nazionale con un latente, e spesso assai manifesto, sentimento di superiorità. Lo stato di guerra, permanente o comunque potenziale, produce questa situazione come conseguenza quasi inevitabile. L'orgoglio nazionale, che di per sé non è un sentimento bellicoso, si traduce in caso di guerra in sciovinismo che giustifica il disprezzo degli altri popoli e alimenta l'ostilità nei loro confronti.

### 3. Il ritorno della guerra

Questa situazione si è in larga misura interrotta dopo il 1945 perché l'Europa è stata divisa in due blocchi contrapposti, nell'uno dei quali regnava la *pax americana* e nell'altro la *pax sovietica*. Entrambe ponevano un freno al nazionalismo, da un lato favorendo l'unificazione europea, dall'altro nascondendo i nazionalismi sotto l'ideologia dell'internazionalismo proletario. È stata una lunga parentesi di pace, sia pure di pace apparente. Con l'invasione del territorio dell'Ucraina da parte della Russia, dopo tre quarti di secolo, la guerra è ricomparsa improvvisamente e, per la gran parte delle popolazioni piuttosto inaspettatamente, sulla scena europea. È vero che non era del tutto scomparsa. Tra il 1992 e il 1995 lo smembramento dell'ex-Jugoslavia aveva generato una guerra con quasi 100.000 morti, ma era rimasta una guerra prevalentemente "locale" che non aveva coinvolto se non marginalmente gli equilibri mondiali. C'erano state le guerre di Corea e del Vietnam, i carri armati di Budapest e

Praga, il dramma israelo-palestinese e le guerre per l'indipendenza contro le potenze ex-coloniali europee in Africa e Asia e molti altri conflitti armati. Il mondo non è mai stato veramente in pace.

Ma, almeno per una parte cospicua del sub continente europeo, la guerra apparteneva ai ricordi d'infanzia della popolazione più anziana, per il 90 % della popolazione era qualcosa che si era letto sui libri di scuola, oppure veicolato da qualche film storico e, per i più giovani, qualcosa che apparteneva alla sfera del gioco, ai *war games* che si possono fare sui telefoni cellulari. Per chi l'ha vissuta, la guerra è sangue e distruzione, è qualcosa per cui si è comandati per uccidere e si paga anche con la vita se non si ubbidisce, è qualcosa da vedere con gli occhi, con tutti i sensi, il fragore delle bombe che scopiano, l'odore acre dell'esplosione, la vista di corpi dilaniati e di rovine che nascondono altri corpi. E poi la guerra non è solo combattuta dai soldati sul fronte, anche la popolazione civile viene coinvolta e anzi spesso subisce le conseguenze più orribili. La guerra però non è fatta solo di emozioni forti. È anche violenza "legalizzata", "legittima", frutto di calcoli strategici, di obiettivi da raggiungere "costi quel che costi", talvolta di entusiasmi collettivi, di odio verso chi di volta in volta è identificato come nemico. La guerra è un fatto totale, un mostro dalle molteplici facce. Per i futuristi del primo Novecento era il "motore del futuro", un evento "purificatore" che avrebbe portato "l'igiene del mondo". Spesso non ce ne rendiamo più conto, ma la guerra fino a poco più di un secolo fa anche da noi era esaltata da correnti profonde del pensiero come l'are-

na dove si temprano le virtù dei popoli.

All'Europa, o meglio, a una parte di essa, è stata concessa una lunga pausa, tre quarti di secolo di pace, una pace che ha reso possibile il, sia pure relativo e diseguale, benessere di cui godiamo. Paesi che per secoli si sono fatti reciprocamente la guerra hanno riposto le armi, hanno archiviato le antiche virtù del coraggio, hanno smesso di considerare eroi coloro che hanno perso la vita per poter uccidere quella dei nemici. Forse pensavamo che la pace sarebbe stata duratura, se non permanente o perpetua. E, invece, col 24 settembre 2022 il sogno è finito. La guerra è tornata, è vicina e rischia di allargarsi. Non possiamo ignorare la sua presenza e non solo perché avrà conseguenze sulla politica, l'economia, la vita della gente nei nostri Paesi, ma anche perché le notizie e le immagini, per quanto manipolate e manipolabili, ci accompagneranno per non poco tempo.

La guerra entra nelle nostre case attraverso le immagini. Non è possibile schermare bambini, adolescenti e giovani da questa realtà, distante appena poche centinaia di chilometri a Nord-Est dei confini italiani. I bambini e i ragazzi leggeranno la realtà della guerra dalle immagini, ma soprattutto dalle emozioni che quelle immagini suscitano negli adulti che li circondano. Prima di tutto, non dovremo far finta di niente, fare come se le immagini rappresentassero una realtà virtuale. Non dobbiamo fare gli indifferenti, come se si trattasse di un *war game* qualsiasi. Dobbiamo comunicare le nostre emozioni. Certo, con la dovuta cautela, ma senza nascondere i nostri sentimenti e i nostri pensieri. Non va bene lasciare i più giovani soli davanti alle immagini della

violenza della guerra. Preoccupazione sì, panico no. Dobbiamo parlarne. Riconoscere la realtà del conflitto tra stati e che la guerra non è l'unico modo per risolvere i conflitti, che ci possono essere vinti e vincitori, ma anche tutti perdenti. Può essere l'occasione per iniziare un processo di riflessione sulla violenza, anche quella tra pari (di cui i bambini e gli adolescenti hanno comunque esperienza diretta), quella in famiglia, quella tra bande rivali, tra gruppi con interessi in conflitto e i modi in cui i conflitti possono essere regolati e la violenza può essere controllata e neutralizzata. Già sono presenti tra noi migliaia di profughi, quelli si avranno qualcosa da raccontare, la distruzione, la paura, la fuga. Sarà un'occasione per un confronto diretto con la realtà della guerra, per connettere immagini mediatiche e racconti di esperienze vere. Sarà anche un'occasione per concretizzare la solidarietà con le vittime, per convincersi e convincere che ognuno può fare qualcosa per alleviare le sofferenze di coloro che la guerra l'hanno vista coi loro occhi. La cosa da non fare, come genitori e come educatori è lasciare i bambini e ragazzi soli a elaborare l'impatto con la realtà della guerra. Prima di chiederci come i nostri figli reagiscono alle immagini della guerra, dovremmo chiederci come reagiamo noi e come trasmettiamo ed elaboriamo le nostre reazioni.

Non potremo mai sapere come le scuole ucraine e russe affrontano e affronteranno coi loro studenti il tema della guerra. Ce lo possiamo però immaginare: sarà fatto di tutto per rafforzare il più possibile il senso di appartenenza e la compattezza della nazione, sarà molto difficile che venga dato spazio

alle voci di dissenso, saranno introdotte delle forme di censura (in Russia è stata sospesa, tra molte altre, la pubblicazione della *Novaya Gazeta* che era stata fondata da Mikhail Gorbachev). È pensabile che lo spazio lasciato alle voci del dissenso sulla condotta della guerra sia più ampio in Ucraina che non in Russia, ma non ci possiamo fare illusioni: nello stato di guerra non c'è molto spazio per un confronto tra strategie e opinioni diverse. Il dissenso scorre nascosto nella sfera privata, sempre che il sistema dei controlli non invada anche quella sfera, cosa ormai tecnicamente possibile attraverso la telefonia cellulare.

#### 4. I temi della guerra nella pratica del *debate*

Ma come affrontare la guerra in Ucraina nelle nostre scuole in cui, nella fase storica in cui viviamo, è possibile postulare l'esistenza di condizioni favorevoli a un nesso forte tra educazione e democrazia? Il metodo del *debate*, sulla cui efficacia per affrontare sul piano didattico questioni controverse, c'è ormai ampia documentazione (Sommaggio & Tamanini, 2020), sembra adatto ad affrontare una serie di temi che riguardano dilemmi morali e interrogativi posti dalla guerra in generale e dalla guerra Russia-Ucraina in particolare.

Vediamo quali possono essere i temi che offrono l'occasione di "dibattere" intorno alla guerra. Non intendo indicare un percorso da affrontare a tappe in successione una dopo l'altra. Bisogna, credo, sempre partire da un fatto, una situazione, una notizia, un'espe-

rienza e poi affrontare per associazione le varie tematiche che via via emergono e si snodano nel discorso. Curando poi ogni tanto di fermarsi per tirare le fila del discorso. Inevitabilmente, ogni tematica suscita tante domande e quindi userò molto il punto interrogativo. Le domande, diceva qualcuno, vengono prima delle risposte. Le risposte devono emergere nel corso del "dibattito".

Un **primo** tema potrebbe riguardare la posizione di coloro che potremmo chiamare i "pacifisti integrali" che rifiutano la guerra e l'uso delle armi in ogni circostanza, anche come difesa da chi fosse aggredito (L'Abate, 2016). Quando il servizio militare era obbligatorio una quota abbastanza consistente di giovani rifiutava l'obbligo di indossare le armi e di farsi addestrare al loro uso, violando in tale modo la legge e subendo le sanzioni previste dalla stessa. In Italia, molti "renitenti alla leva" subivano una pena detentiva e venivano frequentemente internati nel carcere militare di Peschiera del Garda che divenne un simbolo per il movimento che si era allora sviluppato contro la leva obbligatoria. Spesso il rifiuto aveva alla base motivi religiosi. In guerra un soldato può ricevere l'ordine di uccidere e per molte religioni ciò va contro il codice etico (ad esempio, nelle religioni della tradizione ebraico-cristiana "i dieci comandamenti"). La domanda è: se, per quali ragioni e in quali circostanze un soldato può sottrarsi all'ordine del suo comandante? Si tratta di affrontare il grande tema della "disobbedienza civile" che coinvolge alla radice il rapporto tra il cittadino e lo stato. Da qui, come da altri temi che vedremo in seguito, si può eventualmente par-

tire per affrontare il tema della differenza tra la violenza privata, la violenza nella lotta tra bande rivali e la violenza legalizzata in tempo di guerra e in tempo di pace.

Il **secondo** tema sul quale discutere riguarda appunto la violenza. La fenomenologia della violenza è sconfinata, ma senz'altro in un'unità di tempo (una settimana, un mese) saranno avvenuti e resi noti fatti che hanno direttamente riguardato la comunità prossima e/o l'opinione pubblica allargata. Sono fatti che non bisogna lasciar correre, ma trasformare in occasioni per affrontare il grande problema della violenza e del controllo della violenza. Tra ragazzi (soprattutto maschi) talvolta si "fa a botte", un po' per gioco, senza farsi del male, un po' per vedere chi è il più forte (emulazione, competizione), un po' per vedere chi comanda, chi prevale e chi subisce/ubbidisce. Tra adulti, per offendere o rispondere a un'offesa, per aggredire o difendere la proprietà, per questioni di donne (o di uomini), la violenza domestica (sulle donne, sui minori). Tra gruppi o bande rivali, per appropriarsi di opportunità di guadagno, per difendere il proprio territorio (ad esempio, nello spaccio), per incutere terrore e farsi rispettare (aggancio col tema della mafia). Tutte queste sono forme di violenza privata che, quasi ma non sempre, suscitano riprovazione e sdegno, ma sono vietate dalla legge e quindi suscitano la repressione delle forze dell'ordine che devono far rispettare le leggi anche usando la violenza (Corradi, 2018).

In che modo/misura le forze dell'ordine possono far uso della violenza per far rispettare le leggi? La violenza esercitata dalle for-

ze dell'ordine è legittima, oppure illegittima? Quando e come può diventare "illegittima"? Che cosa si intende per "ordine pubblico"? E per "difesa dell'ordine pubblico"?

Un conto è la violenza privata e la violenza dello stato per ostacolare, impedire, reprimere la violenza privata e un conto è la violenza tra stati sovrani. Quando si scatena la contrapposizione tra "noi e gli altri" tra amici e nemici? Come si definisce l'"interesse nazionale"? È inevitabile il conflitto tra interessi nazionali diversi? Le relazioni internazionali e la loro regolazione. Il diritto internazionale. Chi fa rispettare il diritto internazionale? La nascita della "Società delle Nazioni" e delle "nazioni unite". Chi comanda nell'ONU?

**Terzo** tema. Veniamo all'oggi: perché nel caso dell'Ucraina l'ONU non ha potuto né impedire la guerra, né imporre negoziati? Le ragioni dell'aggredito e le ragioni dell'aggressore.

L'Ucraina difende l'indipendenza e il regime politico che si è data dopo la fine dell'Unione Sovietica. La Russia si sente minacciata da un Paese che vuole entrare nell'Unione Europea e far parte dell'alleanza atlantica (NATO). La minaccia viene dall'Ucraina, oppure dall'Unione Europea o dalla Nato? Quali erano gli obiettivi che la Russia si proponeva di raggiungere invadendo il territorio dell'Ucraina?

In questo caso non c'è dubbio su chi è l'aggressore e chi l'aggredito. Però l'aggressore sostiene che l'aggressione (non la chiama "guerra") è un'operazione militare preventiva per evitare in futuro pericoli maggiori che potrebbero venire da una Ucraina non neu-

trale. In questa occasione, Paesi che si erano dichiarati neutrali (Svezia e Finlandia) hanno deciso di abbandonare la loro neutralità e hanno fatto domanda di ammissione all'alleanza atlantica, cioè alla Nato. Perché lo hanno fatto? Ragioni a favore e ragioni contro. La guerra contro l'Ucraina scatenata per indebolire la Nato alla fine potrebbe avere l'effetto di averla rafforzata (per chi volesse approfondire, sarebbe questo un caso di "eterogenesi dei fini", cioè effetti non intenzionali e talvolta addirittura "perversi" di azioni umane (Caracciolo, 2022).

**Quarto** tema. Gli oppositori della guerra. Possono essere pacifisti, ma anche non pacifisti ma contrari alla guerra. L'opposizione palese e l'opposizione nascosta. Come vengono trattati gli oppositori in Ucraina e in Russia? Dovrebbero essere liberi di manifestare le proprie idee, oppure è giustificabile restringere la libertà degli oppositori alla guerra? E in che modo? Impedendo le manifestazioni, vietando la stampa e la circolazione delle loro pubblicazioni, introducendo misure di restrizione della loro libertà? Gli oppositori alla guerra incontrano in genere una delle seguenti alternative: emigrazione, esilio, espulsione, confino, internamento e/o lavori forzati, agire in clandestinità, stare in silenzio. Chi sceglie quale alternativa e perché?

**Quinto** tema. Chi aiuta l'agredito è implicato nella guerra e ne ha la responsabilità? Alcuni Paesi dell'UE (tra cui l'Italia, ma non l'Ungheria) e della Nato (compresi USA, Regno Unito) hanno deciso di aiutare militarmente l'Ucraina inviando materiale bellico (cioè, armi, munizioni, carri armati, missili, sistemi di intelli-

gence, ecc.), ma non inviando soldati (si parla però di personale di addestramento per l'uso di materiali non utilizzati da parte dell'esercito ucraino). In questo modo, i Paesi che aiutano l'Ucraina non entrano formalmente in guerra. Che differenza c'è tra guerre dichiarate e guerre non dichiarate?

Più concretamente, il dibattito in Italia è stato soprattutto tra chi era d'accordo sull'invio delle armi e chi non era d'accordo, tra chi vede il conflitto intorno a territori di confine e chi lo vede tra ideali e visioni del mondo diverse.

**Sesto** tema. C'è poi una "guerra" che non viene combattuta con le armi e i soldati, ma mettendo in atto delle "sanzioni" (della più diversa natura: dal blocco del credito, delle importazioni ed esportazioni, ecc.) che penalizzano l'economia del Paese verso il quale sono indirizzate, anche se danneggiano pure l'economia dei Paesi che le mettono in atto, sia direttamente sia per le ritorsioni che provocano da parte del Paese colpito. Queste misure sono state prese nel quadro dell'Unione Europea: dovrebbero essere vincolanti per tutti i Paesi, oppure alcuni possono sottrarsi all'obbligo? È giusto colpire l'economia di un Paese (provocando crisi e quindi disoccupazione) perché è in guerra con un altro Paese? Che rapporto c'è tra le armi che uccidono direttamente e le armi che mettono un Paese in ginocchio, colpiscono la sua economia e quindi il tenore di vita della sua popolazione? Mosse e contromosse: il taglio delle forniture di gas da parte della Russia ai Paesi che aiutano l'Ucraina. La chiusura delle forniture di gas da parte della Russia nei confron-

ti dei Paesi europei che hanno fornito armi all'Ucraina è stato un atto giustificabile oppure ingiustificabile?

**Settimo** tema. La conduzione della guerra. In tutte le guerre, ma nella guerra moderna in particolare, soprattutto a partire dalla Seconda Guerra mondiale, le vittime civili sono altrettanto se non più frequenti delle vittime militari. La domanda: è giustificabile assediare una città, interrompere gli approvvigionamenti di energia, acqua e cibo, al fine di indebolire la resistenza fisica e morale del nemico e costringerlo alla resa? Quali atti possono essere considerati dei crimini di guerra perseguibili penalmente da qualche corte di giustizia internazionale? I precedenti storici sono peraltro recenti, il processo di Norimberga, i processi a seguito della guerra nell'ex- Jugoslavia, ecc. C'è una giustizia penale internazionale, a chi risponde, quali strumenti ha per fare applicare le sue sentenze? Nel caso della guerra in Ucraina non abbiamo informazioni attendibili sul conto delle vittime perché i contendenti massimizzano le cifre delle vittime nemiche e minimizzano le cifre delle proprie vittime. Di quali informazioni possiamo fidarci?

**Ottavo** tema. Le guerre si fanno per ragioni economiche è una delle opinioni correnti nella gente comune. Ci sono importanti interessi economici coinvolti nella guerra? E di chi? C'è chi sostiene che dietro ogni guerra ci sono degli interessi che dalla guerra traggono profitto e che sono tali interessi a spingere gli stati verso la guerra. Indubbiamente chi produce e commercia in armi è soddisfatto

se le armi vengono distrutte e quindi se ne possono produrre e vendere delle altre. Però, sostengono altri, ci sono anche altri interessi economici che dalla guerra vengono penalizzati. Con la guerra non si perdono solo vite umane (militari e civili, come si è visto), ma anche tutti quegli interessi che prosperano con un libero e florido commercio internazionale. Riformuliamo la domanda: sono le armi la causa delle guerre, oppure sono le guerre che alimentano la produzione e la vendita delle armi?

Nel caso della guerra tra Russia e Ucraina che ha provocato un aumento molto forte del prezzo del gas, non c'è dubbio che hanno guadagnato le imprese e i Paesi che sono coinvolti nella produzione e nel commercio di gas o di altri combustibili, dal carbone al petrolio, mentre sono state penalizzate le imprese che lo utilizzano, nonché i consumatori finali che hanno visto triplicare le bollette del gas. Sono, almeno a breve, penalizzati coloro che puntano sugli investimenti per la transizione alle energie alternative. Si può dire, facendo il bilancio, che dalla guerra sono di più quelli che si sono approfittati e ci hanno guadagnato rispetto a coloro che ci hanno perso?

**Nono** tema. Ma se le guerre non si fanno, o non si fanno solo, per cause economiche, perché ci sono e ci sono sempre state? È un interrogativo che si sono posti i filosofi da alcuni millenni. Il saggio *Zum ewigen Frieden. Ein philosophischer Entwurf von Immanuel Kant* fu pubblicato per la prima volta a Königsberg nel 1795. Oggi Königsberg si chiama Kaliningrad e fa parte della Russia. Il testo non è lungo, una cinquantina di pagine, e vale la pena leggerlo.

Ma possiamo riassumerlo in una frase: per la pace perpetua è necessario che ci sia un solo stato, una Repubblica, che abbia il monopolio dell'uso delle armi e che le possa usare solo per impedire che gli stati membri possano aggredirsi tra di loro e stipulare alleanze gli uni contro gli altri. Tutti disarmati, tranne la Repubblica di tutti. Ciò non toglie che ogni stato curi i propri affari interni come crede meglio e si preoccupi del benessere della propria cittadinanza, basta che sia sprovvisto di armi per aggredire o difendersi da altri stati.

Se questo valeva nell'epoca di Kant, quando per andare da una città all'altra ci voleva la carrozza a cavalli, vale ancor di più oggi per effetto della crescente interdipendenza che si è creata tra le varie parti del mondo. Oggi, utilizzando Internet è possibile comunicare con un semplice telefono cellulare a costi vicini allo zero con ogni più remota parte del mondo. Questo aspetto è probabilmente irreversibile, a meno che i conflitti tra grandi e meno grandi potenze non si spostino nello spazio distruggendo gran parte dei quasi 5000 satelliti artificiali che descrivono senza sosta orbite intorno al pianeta. Le informazioni, i capitali, i beni circolano con grande facilità e anche gli esseri umani si muovono più di quanto non sia avvenuto in passato, se oggi circa 300 milioni di donne e uomini vivono in un Paese diverso da quello nel quale sono nati. Questo fa sì che le grandi questioni della pace e della guerra, della distribuzione della povertà e della ricchezza, del cambiamento climatico, del controllo delle epidemie e dei contagi che si diffondono rapidamente ovunque non

possano più essere gestiti a livello dei piccoli e grandi stati nazionali sovrani.

## 5. Per concludere

Nell'ottica di Kant, alla cittadinanza italiana e alla cittadinanza europea (che già godiamo) dovremmo aggiungere anche una cittadinanza cosmopolitica. Pensare che c'è un Noi che ci comprende tutti e che prescinde dalla contrapposizione Noi-Altri. La meta appare lontana, forse ci vorranno altre guerre per convincere gli esseri umani a costituire una sola umanità. Eppure qualcosa si muove. Anzi, vi sono diversi movimenti e iniziative che spingono con finalità e modalità proprie nella stessa direzione di creare un mondo più unito dove le guerre possano tendenzialmente scomparire. Vi è il movimento *Fridays for Future* lanciato da Greta Thunberg per la difesa del clima, vi è l'iniziativa del *World Citizenship Report* che compie un monitoraggio degli atteggiamenti della popolazione in più di 160 Paesi, c'è lo *Y4UW* (Youth for a United World) che organizza ogni anno una *World Unity Week*, c'è dal 1947 il *World Federalist Movement* che ha promosso l'*Institute for Global Policy* al fine di approfondire ed espandere l'educazione alla pace, vi sono poi le iniziative per promuovere il dialogo tra le religioni, sia all'interno del Cristianesimo, sia tra le tre grandi religioni monoteiste. Probabilmente vi sono molte altre iniziative ancora che operano nella stessa direzione. Tutte le mete sarebbero lontane se non ci fosse nessuno che si batte per avvicinarle e in fine raggiungerle.

Ritornando al tema centrale, un passo per avvicinarsi a quel "Noi" che tutti ci comprende è di iniziare i giovani, fin dall'età più tenera, alla riflessione critica, all'ascolto del-

le posizioni altrui e a un confronto con esse anche duro, ma limitato a un confronto dialettico e razionalmente argomentato, come avviene nel *debate*.

## Bibliografia

- Barbagli, M.** (2023). *Uomini senza. Storia degli eunuchi e del declino della violenza*. Bologna: Il Mulino.
- Caracciolo, L.** (2022). *La pace è finita. Così ricomincia la storia d'Europa*. Milano: Feltrinelli.
- Corradi, C.** (2018). *Sociologia della violenza. Identità, modernità, potere*. Milano-Udine: Mimesis.
- Dewey, J.** (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia (ediz. or., 1916).
- Elias, N.** (1988). *Il processo di civilizzazione*, 2 voll. Bologna: Il Mulino.
- Kant, I.** (2013). *Per la pace perpetua*. Milano: Feltrinelli (ediz. or., 1795).
- L'Abate, A.** (2016). *L'arte della pace*. Firenze: Centro Gandhi Edizioni.
- Pinker, S.** (2013). *Il declino della violenza*. Milano: Mondadori (ediz. or. (2011)).
- Quirico, D.** (2008). *Naja. Storia del servizio militare in Italia*. Milano: Mondadori.
- Sommaggio, P., & Tamanini, C.** (2020). *A suon di parole. Il gioco del contraddittorio*. Milano-Udine: Mimesis.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15308

## Practices of navigation: does debate teach skills?

### Pratiche di navigazione: il *debate* insegna abilità?

Stephen M. Llano<sup>1</sup>

#### Abstract

Too often we read defenses of debate as the ultimate exercise in teaching skills for the future. Seeing the future as one of dissimilar problems to the skills we have today, I argue that debate could be seen as a practice that allows for relational articulation: The ability to look around one's immediate surroundings and find relationships that allow one to navigate the world. Opposed to skills, which assume an extant, knowable problem and the steps to solve it, debate encourages seeing oneself surrounded by indicators that could be read in different ways - arguments - that can be used to address movement through the world, political or otherwise. I use the metaphor of the Polynesian navigator Tuapia and the squiggle game, developed by D. W. Winnicott to ground the vision of debate that can help students address the coming Anthropocene, where contemporary skills may no longer be relevant.

**Parole chiave:** Debate; Winnicott; Skills; Rhetoric; Pedagogy.

#### Sintesi

Troppo spesso vediamo il *debate* presentato come il metodo supremo per l'insegnamento delle competenze per il futuro. Considerando il futuro come un insieme di problemi diversi e non riconducibili alle competenze che abbiamo oggi, sostengo che il *debate* potrebbe essere visto come una pratica che consente un'articolazione relazionale: la capacità di osservare ciò che ci circonda e trovare connessioni che permettano di orientarsi nel mondo. Al contrario delle competenze, che presuppongono un problema, la sua conoscibilità e la sua scomposizione in passaggi per risolverlo, il *debate* incoraggia a vedere se stessi circondati da indicatori che possono essere interpretati in modi diversi - argomentazioni - e che possono essere utilizzati per affrontare il movimento attraverso il mondo, politico o altro che sia. Utilizzando la metafora del navigatore polinesiano Tuapia e il gioco dello scarabocchio, sviluppato da D. W. Winnicott, per fondare la visione del dibattito come metodo capace di aiutare gli studenti ad affrontare l'imminente Antropocene, in cui le competenze contemporanee potrebbero non essere più rilevanti.

**Keywords:** *Debate*; Winnicott; Competenze; Retorica; Pedagogia.

1. Department of Communication Studies at St. John's University, [llanos@stjohns.edu](mailto:llanos@stjohns.edu).



## 1. Introduction

Around 1769, Captain James Cook drew a copy of a map of Pacific islands that he claimed he faithfully reproduced from his Tahitian navigator Tupaia. Originally, Tupaia amazed Cook by recounting to him over 130 islands in the Pacific he knew how to get to, sketching 74 on the deck with charcoal and chalk. What was marvelous to Cook and to the British-trained navigators of the *Endeavour* was less the geographical information and more the ability of someone seen as so 'primitive' to be able to provide such detailed information from memory. Cook and his crew began to suspect this wasn't navigation, but myth, involving such things as examining the color of the sea, looking between stars, and tying twigs together to form journals, marking islands with bits of leaves (Gascoigne, 2015, p. 138). These practices were the subject of skepticism and surprise by navigators trained by the British Navy, who navigated with precise, scientific instruments.

The misunderstanding could not be resolved. The British navigators saw the world in terms of static information - a Euclidian geometric world. Navigation was a *skill* one used to move accurately through the static world. But mapping for Tupaia and the Polynesian navigators assumed a different world - one that's existence and value had to be understood as fluid, as relational. One didn't *articulate* where they wanted to go; they had a *conversation* with the wind, sea, stars, and water to work to get there. A map was a narrative of relationships, not a grid of static places (Roberts, 2012, p. 750). There

were many barriers to understanding, the least of which was not that 'north' remained static for British cartographers but for Tupaia, navigators described a north wind as a direction that wind went when one wanted to go to one island from another one - always relational (Lewthwaite, 1966, p. 42). Cook and his crew never could imagine the world as constituted by the navigator from where they stood. Navigation was a skill to them of reading information the correct way. Tupaia presented a different approach, crafting this information relationally.

Tupaia and Cook did not lack skills. Both could navigate the Pacific. What they faced was a crisis of epistemology. Neither could properly prove their ability because they had no common connection with one another. Cook and Tupaia had a crisis of *relational articulation*, the inability to communicate meaning due to an immersion in an epistemic frame. This perspective is one that comes from a rhetorical perspective, where skills are seen as parts of a vocabulary that seeks to reflect and automatically deflects reality (Burke, 1969). When we think of a set of relationships as static, we see our task as one of finding the 'right way.' This is the practice of a skill. If we see relationships as fluid and fungible - modulating - we think of ourselves as crafting them, not moving through them - making them. This is a practice.

I start with this story to serve as a metaphor for us. In teaching debate, we might think we are teaching a type of navigation, one that helps our students avoid grounding their boat by charting their position based on the known understandings of controversies.

However this pedagogy does not reflect the reality students face, deflecting potential interpretations that come from alternative positions. Furthermore, this pedagogy does not help students navigate uncharted waters as it does not focus on relational articulation, the art of making connections to make knowledge. Skills alone will not prepare students to create connections over new an unexpected information that comes from vastly different perspectives than their own. Debate taught this way only helps students through charted waters.

The knowledge and practices of debate that come from relational content - that sea of the traditions of classical rhetoric - have been abandoned by contemporary teachers of rhetoric for a technical set of rules that seem like a 'verbal sextant,' mapping the world of debate using only one star, once a day, at the same time. The idea that teaching debate is valuable because debate is a skill, or produces sets of skills, is dominantly pervasive. Most American textbooks stem from a tradition citing debate as a skill that is unparalleled in helping to sort misinformation, make better decisions, or separate the truth from misrepresentations (Ehninger & Brockriede, 1971; Freeley & Steinberg, 2009).

Of course, nobody would be foolish to deny that skills are valuable and matter. My argument in this paper is that thinking of debate as teaching a skill is a relationship to a fixed and static world. Instead, debate should be conceived as a practice that creates a way of thinking and moving through the world that uses combinations of relationships to create meaning. Instead of

finding the correct latitude, students instead look to the wind and water of life to generate ways of movement to their destination. The time is now for debate to pull debate away from skill focus because of the imminent threat of anthropogenic climate change. This threat to the entirety of the material and physical world that humans need to exist can only be countered with deep rearticulation of the nature and role of the human being. I believe debate conceptualized as a practice is a powerful move in that direction. I model this by offering that debate is the practice of relational connection that produces speech about ourselves, much like D. W. Winnicott's 'squiggle game,' used in child therapy. The squiggle game is a game about drawing lines and making them into something - which focuses on the creative development of a place rather than how debate is currently evaluated: Are you in line with what we know? Instead, we should think of debate around this question: Why are you making that line, and what line does it make me draw?

## 2. The Threat of the Anthropocene

Much ink has been spilled across all scholarly fields about Anthropogenic climate change. There are few issues of this magnitude - this might even be an issue of singular importance where hard physical sciences like chemistry and geology, mixed sciences of systems like climatology and oceanography, and the liberal arts such as sociology, literature, and anthropology, are all engaged in the study of this phenomenon,

concerned about its totalizing threat. An important shared consideration among humanities scholars working in this area is one of conceptual failure: There is a dearth of capability to connect, communicate, and conceptualize the shattering global changes to come.

This frustration of making relational articulation with populations has been felt by the scientific community, who are discussing turning to more direct, violent action to communicate the coming threat (Capstick *et al.*, 2022). Presentation of information does not seem to be changing the minds of those in power or those who place representatives in power in democratic regimes. In most of the world, the desire to participate in 'modern' life - consumer capitalist culture - «raise troubling questions - perhaps unanswerable, but in need of an answer - about the capacity of the planet, let alone politics, to realize such claims without a radical reorganization of the order of things» (Wenzel, 2020, p. 82). This threat is one that is equally of material concern and conceptual concern - the implications of it are so staggering that we have trouble even imagining what that future world will look like.

Scholars are united in their view that this is not a simple question of miscommunication, but a failure to relate on the deepest levels of meaning. Jedediah Purdy (2010) argues that there are many factors that contribute to this incapacity including «lack of a traceable vocabulary for discussing the interplay of values and interests in democratic self-interpretation» (Purdy, 2010, p. 1130). This is vital since the coming threat of the Anthropocene lacks «salience - centrality

and power in the public mind» due to a lack of powerful and «terrifying» images, such as what terrorism can convey (Purdy, 2010, p. 1134). Add to this the fact that any policy to combat anthropogenic climate change will be seen as high individual cost with marginal global impact, and you have a dismal picture indeed. But to combat this threat, Purdy does not suggest further research or 'better facts' or even teaching people the skills of understanding science. Instead, he argues for a deeper dive into the practice of public discourse. «Democracy is one of the arenas in which people can change their own reasons for acting: in struggling to persuade one another of the meaning of central but over determined ideas [...] because the stakes of political argument are high, there is particular motive to make basic commitments and urgent innovations intelligible in this register» (Purdy, 2010, p. 1136). In trying to convince us of the power that debate might have to help us face the Anthropocene, Purdy writes, «History is full of reforms that were cogently argued to be as impossible as addressing climate change can seem today» (Purdy, 2010, p. 1136).

Jennifer Wenzel argues for the practice of the art of reading and representing the many narratives of specific places to combat the Anthropocene. By placing poetry, literature, film, political theory, and other narratives next to one another she shows that a failure of imagination - terming something 'unimaginable,' like environmental destruction is not «an end to thought» but «involve acts of unimagining» (Wenzel, 2020, p. 89). Her work tells the story of environmental exploitation of

the Niger Delta, arguing that oil captures the imagination by forcing the narratives around it, in terms of inequity, suffering, and the ethics of those who benefit from exploitation. This leaves little capacity to imagine any alternative relationships to the land or water or people of the Delta. The power of 'unimagining' stems from the way that oil runs the story, with its promise of modernization and wealth, and how that presence precipitates violence on many levels. It is not a question of not having the relevant facts, but interpretation itself, and the limited choices made in articulation that make possible imagination and the communication of environmental horrors:

«Reimagining entails reading across those geographic and experiential divides, working against the foreclosures of unimagining: the impossible necessity of *reading for the planet*. But the slippages between metaphor and metonymy also demonstrate that the *acrossness* in reading across is not given but contingent, shaped by the position of the interpreter and working at multiple scales. Parts do not always neatly resolve into wholes». (Wenzel, 2020, p. 134)

Wenzel argues that reading for the planet requires a shift in understanding itself: «thinking in terms of legibility and intelligibility rather than visibility. The salient question is not whether environmental injustice can be seen, but under what conditions it can be *read*, understood, and appreciated» (Wenzel, 2020, pp. 14-15). This is not the matter of understanding facts, but of constituting narratives that engage, involve, and absorb human capacity to feel connection. Skills in

interpretation are not what are being called for but a practice of contextual questioning that goes well beyond the skill to read or understand scientific data, but the motives behind the production of such narratives that are not invisible unless in context with one another.

It's useful to add to this conversation the idea that the Anthropocene can be made intelligible and imaginable through the literary device of the allegory, «a language of cosmologies that reflects nested structures or spatially dispersed lower and upper realms» (DeLoughrey, 2019, p. 64). To communicate between these realms one needs a figure that can move between worlds - «travelers, soldiers, scientists, and writers» who traditionally are seen as «a perceived emissary between the divine and the earthly or between knowledge and recipient» (DeLoughrey, 2019, p. 64). These figures are not sought out but are constituted as the messengers between worlds. Such a crafting is an art, not a skill, where one must imagine figures that can traverse a world of knowledge and explain it in everyday speech. A messenger between worlds conjures the need for some sort of translator, a person who can explain what is, articulate what can be, and argue how our understanding of the world hinges on that articulation.

Perhaps the capacity to combat the Anthropocene lies in reconceptualizing the human being. Dipesh Chakrabarty argues that climate change poses for us a question of a human collectivity, an us, pointing to a figure of a universal that escapes our capacity to experience the world. «It is more like a

universal that arises from a shared sense of catastrophe» (Chakrabarty, 2009, p. 222). Our contemporary skills in interpretation, based on our current understanding of 'human being' will not be adequate to address what's coming. We simply do not have the capacity to imagine this experience or what would help to thwart it because of how we imagine ourselves.

Although the scientific evidence is accurate, accessible, and verified, what's missing is the capacity to imagine what to do with it. We have a chart by which we can navigate but we have not practiced an orientation to this chart in order to benefit from it. Like Cook, we are missing a powerful way to understand how to get through this sea. The difficulty is acute because of comfort. What has worked well for us in the past is what we reach for as the forge for solutions for whatever is coming. But in this case it won't do the trick - we need deep reconceptualization of ourselves, our understanding, and our use of words to fight climate change.

In the next section, I argue that debate is best conceptualized as a game, but not in the manner that we do it today. Debate should be thought of as a game that is aimed at the production of relationality through discourse, one that allows us to recognize ourselves and others in terms that stem from the interaction, not from some set of distant, objective, ordinal principles. In D. W. Winnicott's child therapy practice, he invented such a game that can serve as a powerful metaphor for how we should conceive of debating.

### 3. The Squiggle Game of Debate

Imagining Tupaia on the deck of the British ship the *Endeavor* using charcoal to show British sailors how to get to different islands must have looked like a bunch of scribbles. Sailors trained in British Navy navigation didn't know what to make of his chart, asking him to make corrections as it was obviously wrong. The result was a map where some elements were in accord with European concepts of location, and others with the more subjective, fluid Tahitian conception of navigation (Lewthwaite, 1966, p. 44). The result is a map that from one point of view is correct, but from another it is skewed - the relationships of the Polynesian islands to one another is correct, yet the relationship of those islands to the major ones known by the British is incorrect.

Tupaia's drawing on the deck, shaping islands from his training as a navigator from memory punctuated with "put this here," or "where's north?" from the crew of the *Endeavor* takes on the feeling of a game where spectators shout ideas to the players. Without a relational sense, he tried his best to accommodate their external worldview into his subjective sense of knowledge, creating a nonsensical chart to him, but one that got some approval from his shipmates. What the British missed was that Tupaia wasn't going for an accurate chart but a useful one - his lines on the deck communicated relationships between wind, water, and islands. The lines on his chart made possibilities, whereas a

British navigational chart prescribed actions.

In this section I want to suggest that debate, already thought of as navigation for a dynamically changing world, is best thought of as sketching lines of relationships for the purpose of moving through something - a controversy, inquiry, or a set of problems. The debater, like Tupaia, must bring a subjective account of how to move through the world into terms understood by those who believe the world to be a static thing, where distances and orientations 'exist' no matter where one is standing. I would like debate to be thought of like D. W. Winnicott's squiggle game, a technique he pioneered working in psychoanalysis with children. Winnicott found that by offering a line to a child, they would draw on it, completing it into a picture and providing commentary to go along with it. He found this to be an excellent way to get children to open up about their feelings, perceptions and concerns, and allow him to find ways to help his young patients. Although a psychoanalytic method, Winnicott was clear about the relationship between analysis and games: «it is play that is the universal, and that belongs to health: playing facilitates growth and therefore health; playing leads into group relationships; playing can be a form of communication in psychotherapy; and, lastly, psychoanalysis has been developed as a highly specialized form of playing in the service of communication with oneself and others» (Winnicott, 2011, p. 237). Thinking of all things as forms of the basic, natural impulse to play gave rise to the squiggle game as therapy, not the other way around.

We should think of debate as a game that

encourages articulation about the picture of things that we are mutually drawing through speech. In short, it is a game about accounting for our rhetoric as we add to, complete, and question the picture of things that our speech illuminates during debates. In orienting it this way, we open the opportunity for articulation to tell us about our positionality in relation to the "chart," where the justification of the lines of argument open up conversations about where we are standing, what we are seeing, and how we relate to what's going on around us. Instead of looking for the 'right' interpretation, debate looks for the creation of 'meaningful interpretation,' teaching us new ways to imagine, engage, and understand problems and how we see ourselves in relation to those problems.

The squiggle game as Winnicott defined it was simple: Draw a line, and ask the child to complete the picture. They could make the line into anything they want. Then they are to draw a line, and Winnicott (or the therapist) would complete the drawing into whatever they wanted. The result was conversation about the drawing, the lines, and what was being made together.

Winnicott was well known for the strong connections he could make with his patients. At his funeral, one eulogist from Denmark remarked on how his children saw Winnicott when they were kids, and expressed excitement to meet him once again when they were teens. The reason was they remembered how well he spoke to them in Danish, which was a language he «could not speak a word of» (Jacobs, 1995, p. 67). This image of a practitioner of play through

speech and conversation being remembered for perfectly speaking one's language is a great way to think about the capacity of debate imagined as a game with no rules.

Winnicott's squiggle game can be seen as «a propensity toward visuality as a mode of expression and communication where words might otherwise fall short» (Farley, 2011, p. 15). I believe that the need to account for what was drawn, whatever the interlocutors created from the squiggle, serves as a transitional object, something that mediates between one's subjective world and the outside world - a reality that one is entering with trepidation. This is a natural process of human development from childhood for Winnicott and is the root of creativity and all forms of meaning-making. As Günter explains:

«Winnicott takes up in his definition of creativity with its close connection to the transitional object. He depicts the emergence of the intermediate area of art, religion and culture as a whole as the attempt to find a solution for the problem of relating what is objectively perceived to what is subjectively imagined, the outer world to the inner world». (Günter, 2007, p. 10)

The existence of the squiggles is a place to practice bringing in relationships that appear to be 'out there.' One must always be using some type of familiar metaphor - something close at hand - in order to help make what is out there tangible, real, and most importantly, meaningful. The squiggles are a comfortable way to test the limits of one's creation or perhaps one's ability

to get away with meaning given the right arrangement of lines.

A discursive version of this kind of game might be found in the work of David Bohm, whose book *On Dialogue* suggests having verbal exchanges about 'nothing,' with the hopes that people will recognize one another in terms of what is said and what the responses are:

«The object of a dialogue is not to analyze things, or to win an argument, or to exchange opinions. Rather, it is to suspend your opinions and to look at the opinions -- to listen to everybody's opinions, to suspend them, and to see what all that means. If we can see what all of our opinions mean, then we are sharing a common content, even if we don't agree entirely». (Bohm, 2004, p. 26)

The point of Bohm's dialogue is not to have one. Unlike traditional debate models, where the point is to try to win by following certain norms, rules, or established senses of 'reason' or 'good argument,' the dialogue is about talking about the talk - what is it that made someone make a 'line' of argument into a particular picture of the world?

Winnicott's scribble game and debate are both about making 'lines' and then seeing what the response is. Then one speaks about the relationship between the line and response, and the line, the speakers, the response, and further meaning. Debate with minimal rules - save turn-taking exchange - can serve to generate new discourse, new meaning, and new ways to relate. The game is based on relational articulation - 'Why did *you* make that line into that claim?' One more

response. As Bohm put it, «in this dialogue we share all the roads and we finally see that none of them matters. We see the meaning of all the roads, and therefore we come to the 'no road.' Underneath, all the roads are the same because of the very fact that they are 'roads' - they are rigid» (Bohm, 2004, p. 38).

Debate's function seen as a scribble game is one to get us talking in more ways than one. The game is productive if discourse; its scribbles are no doubt utterances. But the utterances demand an evergreen response. They are haunting in how they demand further accounting and articulation. Anyone who has debated can, at this very moment, call to mind utterances from debates that happened years ago that still have a freshness, an edge that feels like a demand to speak. The debate may not even be serious. A school debate and a political debate in a community produce adjacent discourses that are unaware (or simply do not care) about how vital they are in the world. This demand to speak is valuable as it is the attitude that is taught, not a set of skills. The squiggle debate game produces this kind of attitude.

Debate is a game that is *like* the squiggle game. I say 'like' because I do not want to carry to debate the notions of the squiggle game that are connected to child psychology and psychoanalysis. Rather, I want attention on the process and results of the squiggle game in terms of being able to articulate new relational knowledge. Debate should be thought of as teaching relationality, that is, crafting numerous relationships that open spaces from which things can be said that would not have been said in the same way,

or even at all, given another set of relations.

One of debate's overlooked powers is that of the impromptu - due to the contingent nature of speech, the performance aspect of debating, and the desire of students to win and perform at their best, articulations arise in debate that were not pre-planned or scripted. This is the connection to the squiggle game. Winnicott's method was to draw some line on a page and have his patient complete the line into a picture. Responding to the squiggle - that articulation of thought on a page in a particular situation - created relations between the doctor and the child from which speech could emerge that Winnicott - and many others - could not get from typical planned doctor-patient conversation. This unplanned response to lines scribbled out or spoken in the moment are invaluable for helping us create the kinds of knowledge of relations that will help us in the Anthropocene.

Thinking of debate as a game about connecting one line to another and explaining what is being made opens debate to different pedagogical processes that are inaccessible if we think of debate as a game of research, facts, or (most popular in the United States) a game about solving big political problems. Instead, the game becomes one of turning a line of thought into something that includes yet is not determined by the line presented by the next speaker. It's a short leap to take the squiggle game's line and call it the debate game's 'line of argument.' It's an even shorter hop to include the conversation about how that image or creation was formed as a part of the game.

Rethinking debate as the practice of articulating relationships between lines of argument, rebuttal, and the relations between the speaker and the line of argument to themselves and others constitutes debate as a practice of investigating and creating stories that explain our relationships to one another. This makes debate a vital part of increasing the capacity to imagine, particularly in the face of the unimaginable catastrophe of the Anthropocene.

## 4. Conclusion

Thinking of debate as a classroom tool to teach and reinforce the mastery of skills is thought of as a way to teach young people how to navigate a world of misinformation, facts, overwhelming data, and political polarization. However, this set of skills limits debate's capability to what is assumed ontologically about the world. Just like James Cook, our students will not recognize valuable navigational information from others if it does not include fixed concepts like a "true north." It will be dismissed as 'fake news,' much like how the British navigators treated Tuapua's approach to the sea.

Instead, the squiggle game can serve as a model for how debate can teach us that discussion about the line and the response to the line - how did you make that meaningful? - is always the right way to move toward understanding. Instead of trying to test one's skills on how to interpret evidence, facts, or data, debate becomes a test of narrative - can you relate me, your line, and yourself in a way to provide insight not just on who should

win the argument, but where our meanings originate?

The threat of anthropogenic climate change is simultaneously real and inconceivable. Perhaps our role as debate teachers is to give students the capability not to judge the value of data, but to create new ways to understand the value of data by practicing the art of rearticulation through relational states. Much like Tuapua's navigational tradition, he knew where he was and how to get to where he wanted to be because of what was around him. From wherever he was he could tell the story of where his destination lay on the horizon. Cook had no such ability, considering the ocean, wind, and islands "fixed" in space and time. Without specific scientific tools, the sea and sky and stars were just 'noise.' Both perspectives led to great navigational accomplishments, but with the crisis of lack of imaginative capacity across the board when thinking of the severity of climate change, the role of debate might be best not as a skill of inclusion and exclusion, but a practiced art of weaving meaning out of surf, sea, sand, and sky - as long as we still have them.

## References

- Bohm, D. (2004). *On dialogue* (Routledge classics ed.). Routledge.
- Burke, K. (1969). *A Rhetoric of Motives*. University of California Press.
- Capstick, S., Thierry, A., Cox, E., Berglund, O., Westlake, S., & Steinberger, J. K. (2022). Civil disobedience by scientists helps press for urgent climate action. *Nature Climate Change*, 12(9), Article 9. <https://doi.org/10.1038/s41558-022-01461-y>.
- Chakrabarty, D. (2009). The Climate of History: Four Theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 197-222. <https://doi.org/10.1086/596640>.
- DeLoughrey, E. M. (2019). Planetary: Militarized Radiations. In *Allegories of the Anthropocene* (pp. 63-97). Duke University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv125jk4v.6>.
- Ehninger, D., & Brockriede, W. (1971). *Decision by debate* (1st Ed). Harper & Row.
- Farley, L. (2011). Squiggle Evidence: The Child, the Canvas, and the "Negative Labor" of History. *History and Memory*, 23(2), 5-39. <https://doi.org/10.2979/histmemo.23.2.5>.
- Freeley, A. J., & Steinberg, D. L. (2009). *Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making* (12th ed). Wadsworth/Cengage Learning.
- Gascoigne, J. (2015). Cross-cultural knowledge exchange in the age of the Enlightenment. In S. Konishi, M. Nugent, & T. Shellam (Eds.), *Indigenous Intermediaries* (pp. 131-146). ANU Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt19705zg.12>.
- Günter, M. (2007). *Playing the unconscious: Psychoanalytic interviews with children using Winnicott's squiggle technique*. Karnac.
- Jacobs, M. (1995). *D. W. Winnicott*. SAGE Publications, Inc. <https://web-s-ebshost-com.jerome.stjohns.edu/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzUxODg5NI9fQU41?sid=ccaf2c31-3055-4177-b124-ac13895d5b0f@redis&vid=0&format=EB&rid=1>.
- Lewthwaite, G. R. (1966). Tuapua's Map: The Horizons of a Polynesian Geographer. *Yearbook of the Association of Pacific Coast Geographers*, 28, 41-53.
- Purdy, J. (2010). The Politics of Nature: Climate Change, Environmental Law, and Democracy. *The Yale Law Journal*, 119(6), 1122-1209.
- Roberts, M. (2012). Mind maps of the Maori. *GeoJournal*, 77(6), 741-751.
- Wenzel, J. (2020). Hijacking the Imagination: How to Tell the Story of the Niger Delta. In *The Disposition of Nature* (1st ed., pp. 81-138). Fordham University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvswx77q.5>.
- Winnicott, D. W. (2011). *Reading Winnicott* (L. Caldwell & A. Joyce, Eds.). Routledge.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15304

## Mente, linguaggio e società. Il caso del *debate*

### Mind, language and society. The case of the debate

Pietro Garofalo, Rita Borali<sup>1</sup>  
Felice Cimatti<sup>2,3</sup>

#### Sintesi

In questo lavoro si esplicita lo sfondo filosofico-pedagogico del *debate* inteso non tanto, e non solo, come un particolare metodo didattico bensì come un vero e proprio ambiente formativo. L'idea è di considerare il *debate* come il luogo in cui un giovane essere umano fa esperienza - sebbene controllata e mediata dai docenti - di ciò che lo rende propriamente "umano", cioè la capacità di socializzazione del proprio pensiero. Per fare emergere questo aspetto, si farà riferimento alle teorie psicologiche di Vygotskij, Bruner e a quelle, di orientamento psicoanalitico, di Bion, convergenti su un punto teorico fondamentale: la natura intrinsecamente sociale della mente umana si fonda sullo stretto intreccio tra pensiero e linguaggio.

**Parole chiave:** *Debate*; Bruner; Psicoanalisi; Vygotskij; Bion.

#### Abstract

This study endeavors to elucidate the philosophical and pedagogical underpinnings of the debate, conceptualizing it not merely as a teaching method, but rather as an authentic educational milieu. The intention is to regard the debate as the realm in which a young individual acquires experiential learning, albeit under the guidance and mediation of educators, thereby fostering the development of their essential "human" attribute—the capacity to socialize their cognitive processes. To accomplish this, the investigation draws upon the psychological theories of Vygotskij, Bruner, and the psychoanalyst Bion, who converge on a fundamental theoretical premise: the intrinsically social character of the human mind is predicated upon the intricate interplay between cognition and language.

**Keywords:** Debate; Bruner; Psychoanalysis; Vygotskij; Bion.

1. Liceo Primo Levi, San Donato Milanese, [pietro.garofalo01@gmail.com](mailto:pietro.garofalo01@gmail.com)

2. Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, Università della Calabria.

3. Il saggio è frutto del lavoro comune dei tre autori, tuttavia i parr. 1 e 2 sono da attribuire a Pietro Garofalo, il 3 a Rita Borali, il 4 a Felice Cimatti, il 5 a Felice Cimatti e Pietro Garofalo.

## 1. Il *debate*: un quadro teorico di riferimento

Il sistema educativo rappresenta il pilastro istituzionale di ogni sistema democratico. Se la sovranità appartiene al popolo, è di fondamentale importanza che i cittadini, per esercitarla pienamente, siano in grado non solo di giustificare le ragioni delle proprie decisioni, ma anche di vagliare e rendere conto delle informazioni su cui basano le proprie scelte. In quest'ottica, la metodologia del *debate* rappresenta un'efficace strategia per lo sviluppo del critical thinking e per la formazione dei futuri cittadini. Tra le capacità più importanti promosse da questo tipo di strategia educativa, ai fini della presente trattazione, troviamo le seguenti: ricercare in modo autonomo le informazioni, valutando correttamente l'autorevolezza delle fonti, individuare le principali tesi pro e contro un certo tema di discussione, promuovere l'attenzione sia nella ricostruzione dei collegamenti e dei nessi causali tra avvenimenti, sia nell'utilizzo del linguaggio e della forma dell'argomentazione, sviluppare l'attitudine a porsi dal punto di vista dell'altro e, così, a problematizzare il proprio pensiero (cfr. Cinganotto *et al.*, 2019).

Alla luce di ciò, in questo contributo si cercherà di mostrare come la rilevanza della pratica educativa del *debate* stia proprio nel far leva su un tratto specie-specifico della specie umana: il pensiero individuale è costitutivamente di natura sociale, al punto che accedere alla forma del pensiero tipicamente umano vuol dire passare da un dialogo che avviene all'interno della sfera pubblica con

l'altro da me a un dialogo interiore, realizzato tra me e me. Da ciò ne consegue che la lingua, lungi dal potersi ridurre a un semplice strumento di veicolazione ed esternalizzazione di qualcosa di intimo e privato, o a un mero orpello retorico, rappresenta al contrario lo spazio originario all'interno del quale soltanto è possibile formare e costruire il proprio pensiero. Per cercare di giustificare questo presupposto teorico, nelle pagine che seguono si cercherà di vedere come Vygotskij, Bruner e Bion, pur partendo da problemi e sfondi teorici differenti, convergono nel riconoscere due assunti fondamentali, tra loro legati, la cui individuazione consente di comprendere la rilevanza pedagogica dell'attività del *debate*. Il primo assunto è il riconoscimento del ruolo del linguaggio come strumento in virtù del quale il piccolo umano è in grado di poter monitorare e controllare da sé la propria azione (Vygotskij) e la costruzione dei propri pensieri (Bruner, Bion). Da questo assunto ne discende il secondo, ovvero, la natura intrinsecamente sociale della mente umana. Vygotskij, Bruner e Bion mostrano, a partire da percorsi diversi, come l'attività del pensare non possa mai ridursi a un'attività isolata e individuale. Il pensare tipicamente umano implica sempre un parlare a sé stessi attraverso categorie, prospettive e contenuti che ci provengono dall'esterno. Ciò apre a dei risvolti politico-sociali e ha delle implicazioni in ambito pedagogico-educativo di fondamentale importanza: quanto più ricche saranno le relazioni sociali all'interno delle quali si agisce e le prospettive con cui si viene in contatto, tanto più ricco ed elaborato sarà il proprio pensiero.

## 2. Vygotskij e la natura storico-sociale delle funzioni psichiche superiori

In *Le origini culturali della cognizione umana*, l'etologo Michael Tomasello, riprendendo il pensiero di Vygotskij, ha paragonato il linguaggio al denaro. Così come il denaro «trasforma la natura dell'attività economica umana» così usare il linguaggio influenza e trasforma «la natura della condizione umana» (Tomasello, 1999, p. 119). Se da un punto di vista filogenetico questa «trasformazione» avrebbe portato la specie umana a prendere le distanze dal resto del regno animale, da un punto di vista ontogenetico essa rappresenta il principale spartiacque tra la vita psichica del bambino prelinguistico e quella dell'adulto. L'evoluzione naturale della specie, e dell'individuo, coincide così con la storia del passaggio da una forma di pensiero «prelinguistico» a una forma di pensiero linguistico o verbale. In altre parole, il pensiero umano non è originariamente linguistico, ma lo diventa nel corso della filogenesi e dell'ontogenesi.

In effetti, gli studi condotti da Köhler sulle scimmie antropoidi, quanto quelli di Charlotte e Karl Bühler sulle analogie tra il pensiero degli scimpanzé e quello del bambino (cfr. 1930/1997, pp. 6-7), avevano mostrato come il pensiero tecnico, inteso come capacità di afferrare concatenazioni meccaniche basilari, fosse sostanzialmente indipendente da qualsiasi funzione simbolica (cfr. *ibidem*). Questa tesi sembrava avvalorata dal caso di animali, come ad esempio i pappagalli, che, pur potendo emettere dei suoni simili a quelli

umani, non erano in grado di accedere alle funzioni psichiche tipiche della nostra specie.

Pur ammettendo che pensiero e linguaggio abbiano effettivamente radici genetiche differenti, Vygotskij giunge a delle conseguenze teoriche diametralmente opposte a quelle di Bühler. Nel corso dello sviluppo del bambino, afferma Vygotskij, si verifica, infatti, qualcosa di sorprendente: «ad un certo momento, che si situa ad un'età precoce (circa 2 anni), le linee di sviluppo del pensiero e del linguaggio, fino ad allora separate, si intersecano, coincidono nel loro sviluppo e fanno nascere una forma del tutto nuova di comportamento, così caratteristica dell'uomo» (1934/2014, p. 110). Iniziando a parlare, il bambino «acquista una relazione fondamentale diversa con tutta la situazione in cui si svolge la soluzione del problema pratico» (1930/1997, p. 10). Se negli scimpanzé e nei bambini nella fase prelinguistica l'azione è direttamente dipendente dal campo visivo e dalla percezione immediata, l'accesso al «pensiero verbale» è il volano di una vera e propria rivoluzione cognitiva che porta al passaggio dalle cosiddette funzioni psichiche elementari o naturali alle funzioni psichiche superiori. Casi emblematici di tali funzioni sono la percezione e l'attenzione. Nella risoluzione di un problema, ad esempio, l'animale segue uno schema tentativo-errore, senza riuscire a prendere le distanze dalla situazione immediatamente percepita<sup>4</sup>. Allo stesso modo, nella fase del pensiero prelinguistico, il bambino sembra essere guidato nel suo comportamento dagli stimoli esterni. Una volta acquisito il linguaggio, però, la situazione cambia drasticamente. Il bambino mediante le parole guida la propria attenzio-

4. «È tipico della scimmia fare una serie di tentativi non controllati per risolvere il problema dato» (1987/2007, p. 46).

ne dall'interno mediante la produzione di stimoli artificiali auto-generati<sup>5</sup>. Grazie all'utilizzo dei segni, il campo visivo viene segmentato in unità discrete, rendendo ogni unità padroneggiabile singolarmente (1987/2007, p. 54); inoltre l'azione, finalizzata alla realizzazione di un obiettivo, può essere suddivisa in diverse fasi, in modo che l'obiettivo finale sia così raggiunto mediante la graduale realizzazione di scopi intermedi.

Nel corso dei suoi esperimenti, Vygotskij si rende quindi conto che, a un certo punto dello sviluppo del bambino, il linguaggio non è semplicemente qualcosa che segue l'azione, ma la precede, esso «guida, determina e domina il corso dell'azione; la funzione programmatrice del linguaggio viene alla luce e si aggiunge alla preesistente funzione del linguaggio di rispecchiare il mondo esterno» (Ivi, p. 48). Un altro esempio spesso utilizzato da Vygotskij per comprendere la rivoluzione cognitiva del «pensiero verbale» è quello dell'operazione del calcolo mediata dai segni:

«L'uomo primitivo, trovandosi di fronte ad un problema che supera le forze naturali della sua memoria, ricorre alla carta, ricorre alle dita, alla creazione di segni esteriori. Egli tenta di agire dall'esterno sulla sua memoria. Organizza dall'esterno i processi interiori di memorizzazione, sostituendo le operazioni interiori con un'attività esterna, che gli è più facilmente controllabile. Organizzando questa attività esterna, egli si impadronisce della propria memoria mediante i segni». (Ivi, p. 113)

Le ricadute sul piano psicologico di questa tesi sono fondamentali: per comprende-

re lo sviluppo della capacità del calcolare, non basta più guardare soltanto a cosa accade dentro il singolo cervello, ma anche a ciò che accade fuori. Riprendendo e parafrasando Marx, si potrebbe così dire che in Vygotskij la storia diviene il libro aperto della psicologia umana (cfr. Marx, 1844/2004, p. 115). Focalizzandosi sull'attività intracranica, si potrà certamente avere una mappatura di ciò che accade a livello cerebrale ogni volta che viene eseguito un calcolo, ma non potremmo mai spiegare come si è arrivati allo svolgimento di una simile operazione mentale. Per comprenderne le condizioni di possibilità, bisogna guardare fuori, ovvero a una storia della matematica e, quindi, dei supporti esterni che hanno consentito all'individuo di operare calcoli sempre più complessi. L'utilizzo di segni e supporti esterni per contare ha rappresentato un indubbio vantaggio, da un punto di vista evolutivistico, rispetto all'animale, ma da un punto di vista dello sviluppo psichico intraspecifico, altrettanti vantaggi sono stati forniti dalle diverse tipologie dei sistemi di calcolo, come ad esempio la numerazione araba, che consente operazioni impossibili con il sistema numerico romano. È proprio l'utilizzo di questi supporti esterni a determinare una ristrutturazione della capacità umana del calcolare. Se l'«uomo civilizzato» sembra presentare una memoria più povera e meno allenata di quella dell'uomo primitivo, al tempo stesso gli strumenti di calcolo che egli possiede gli consentono di compiere delle operazioni di calcolo molto complesse, precluse all'uomo primitivo (cfr. Ivi, pp. 108-120).

La prospettiva genetica vygotskiana non prende così le mosse da un a priori della cognizione, ma cerca di ricostruire mediante l'osservazione e la comparazione del comportamento dell'adulto, del bambino e dell'animale, una *storia* sociale delle funzioni psichiche. Nel caso della cognizione umana, secondo Vygotskij, non è quindi soltanto in gioco una maturazione biologicamente determinata, ma un passaggio, culturalmente e socialmente direzionato, dalle cosiddette funzioni psichiche elementari o naturali alle funzioni psichiche superiori, tipiche dell'adulto, che esprime «l'essenza stessa del complesso comportamento umano» (Ivi, p.42). In altre parole, il patrimonio genetico è la condizione necessaria ma non sufficiente per lo sviluppo cognitivo dell'adulto moderno. Altrettanto decisivo è, infatti, ciò che il bambino trova al di fuori di sé, all'interno delle condizioni storico-sociali nelle quali ha luogo il suo sviluppo cognitivo. Nel caso della specie umana, le leggi dell'*evoluzione biologica* passano così in secondo piano, venendo implementate dalle leggi dello *sviluppo storico-sociale* dell'uomo (cfr. Vygotskij, 1930b).

L'accentuazione del carattere storico di tali funzioni (percezione, attenzione, memoria, ragionamento) ha però delle implicazioni decisive da un punto di vista antropologico: ciò che potrebbe inibirne la formazione non è soltanto una disfunzione organica o un ostacolo naturale presente nell'ambiente, ma anche e soprattutto l'assenza di adeguate condizioni storico-relazionali, in quanto parti integranti del processo di sviluppo della funzione stessa. Dal momento che il dispositivo più potente per tale azione formatrice

è il linguaggio, esso rappresenta un vero e proprio dispositivo antropogenico centrale per comprendere l'ambivalenza costitutiva dell'animale umano aperto da sempre a una doppia nascita: la prima di ordine biologico, la seconda storico-sociale. In Vygotskij, l'accesso a una lingua storicamente determinata sembra divenire così il crocevia dell'umanità. Se l'acquisizione del linguaggio porta l'animale umano a divenire propriamente umano, la sua inibizione per ragioni storico-sociali lo scaraventa nella piena aderenza alla sua falda biologica. La sfida è portentosa e, al tempo stesso, terribile: differente dalle altre specie animali per la costitutiva indeterminata della sua natura ambivalente, l'*animale umano* è così costretto a dover continuamente dar prova di sé nel lento corso della sua storia individuale. Egli non può limitarsi a subire passivamente l'evoluzione naturale che lo riguarda, ma in essa è costantemente coinvolto mediante il suo agire quotidiano. La posta in gioco del suo agire è la sua stessa natura.

### 2.1. Per una storia dello sviluppo dei concetti: il distacco dal pensiero «primitivo»

Il pericolo di una simile ambivalenza che fa dell'uomo un animale naturalmente artificiale emerge anche alla luce del modo in cui Vygotskij tratta il problema del significato. Se, per il modo in cui pone il legame tra pensiero e linguaggio, lo psicologo sovietico sembra rientrare all'interno della *linguistic turn* che ha segnato la prima metà del Novecento, egli ne è al tempo stesso già al di là per il tentativo

5. «La caratteristica centrale delle funzioni elementari è che esse sono determinate interamente e direttamente dalla stimolazione da parte dell'ambiente. Per le funzioni superiori, la caratteristica centrale è la stimolazione auto-generata, cioè la creazione e l'uso di stimoli artificiali che divengono cause immediate di comportamento» (1987/2007, p. 64).



di storicizzazione dello sviluppo genetico del significato. Con concetto si indica solitamente una tipologia di generalizzazione mediante la quale alcuni elementi del mondo concreto, in virtù di un fondamento oggettivo sempre identico, sono raccolti all'interno della stessa parola (cfr. 1934/2014, p. 153). Quando usiamo la parola "uomo" sappiamo che il concetto corrispondente non è identificabile e riducibile alle caratteristiche esteriori e accidentali di un singolo uomo (Alberto) che pur rientra al suo interno; alla base del concetto di "uomo" devono trovarsi alcune caratteristiche oggettive che consentono di accomunare diversi elementi (Alberto, Paolo, Giovanni), nonostante la loro differenza fenotipica.

Secondo Vygotskij, il bambino non nasce con concetti innati, entità ideali e psicologiche preformate e lo stesso processo di generalizzazione, l'astrazione, alla base della formazione dei concetti, non è una capacità innata o scoperta in maniera intuitiva una volta per tutte dal bambino. I primi significati utilizzati da quest'ultimo sembrano infatti rispondere a una logica del tutto differente da quella dei concetti utilizzati dall'adulto, perché diversa ne è la matrice genetica. A partire da alcuni esperimenti, Vygotskij mostra come il bambino in una prima fase del suo sviluppo psichico non possiede concetti in senso proprio, egli pensa mediante la costruzione di immagini sincretiche, ossia raggruppamenti di elementi eterogenei che, tuttavia, non presentano un legame oggettivo e che sono accomunati e «scelti senza una ragione interna sufficiente» (Ivi, p. 148). Il criterio di tale raggruppamento risiede esclusivamente nelle impressioni soggettive del bambino, al punto

che sotto una certa parola possiamo trovare raccolti gli elementi più variegati: «gli oggetti sono riuniti in una stessa serie e posti sotto lo stesso significato comune non perché possiedono dei tratti comuni distinti dal bambino, ma a causa della parentela che si stabilisce tra di loro nell'impressione del bambino» (Ivi, p.150).

Una seconda fondamentale tappa in questo processo che porterà il bambino allo sviluppo dei concetti è rappresentato dal "pensiero per complessi". In questo secondo tipo di generalizzazione gli elementi della realtà sono riuniti a partire da un fondamento oggettivo che viene scoperto dal bambino nelle cose. Tuttavia, «un simile complesso si basa non su un piano logico-astratto, ma su quello concreto-fattuale» (Ivi, p.153). Sebbene due elementi siano fatti rientrare sotto lo stesso significato a partire da un legame oggettivo presente nelle cose (ad esempio: stessa forma), all'interno dello stesso significato potrebbero essere fatti rientrare altri elementi in virtù di un ulteriore legame (ad esempio: stesso colore). Il pensiero per complessi è a sua volta suddivisibile al suo interno in cinque tipologie differenti (complesso associativo, complesso-collezione, complesso a catena, complesso diffuso, pseudoconcetto), la cui specificità sta nel differente modo in cui il legame è stabilito (cfr. Ivi, pp.154-161). Soltanto attraversando queste differenti fasi il bambino approda alla fine ai concetti veri e propri.

Questa storia del concetto rivela solo indirettamente il doppio rischio cui l'anima umano è esposto. Il primo è relativo alla variabilità dei modi in cui la realtà viene rappresentata e categorizzata nelle diverse fasi

dello sviluppo del bambino. La rappresentazione del mondo e la sua categorizzazione non è affatto un'operazione neutrale con cui ci si limita a rispecchiare una realtà preconfezionata, infatti, afferma Vygotskij, «il linguaggio e l'azione sono parte di una medesima complessa funzione psichica» (1987/2007, p. 45). Dal modo in cui la realtà viene categorizzata dipenderà il modo in cui si agirà su di essa e, di conseguenza, il modo in cui andremo a plasmare la nostra nicchia ecologica. Il secondo rischio è quello relativo allo sviluppo individuale. Proprio perché chiamato a ripercorrere le fasi della sua filogenesi a livello ontogenico, è sempre possibile che forme di pensiero "primitivo", da intendersi qui come forme di generalizzazione basate su legami non oggettivi, possano ripresentarsi. Se il pensiero per concetti *viene dal* pensiero per complessi, allora il primo porterà al suo interno sempre dei residui del secondo. Tra i vari esempi utilizzati da Vygotskij, quello forse più significativo è relativo al processo di risemantizzazione delle parole nel corso del tempo.

«Prendiamo per esempio la storia della parola russa *sutki*. All'inizio significava cucitura, il punto dove si uniscono due pezzi di tessuto, qualche cosa cucito insieme. Poi ha indicato qualsiasi giuntura, l'angolo dell'*isba*, il luogo dove si congiungono due muri. In seguito in senso figurato ha indicato il crepuscolo, luogo di unione del giorno e della notte, e poi inglobando il tempo da crepuscolo a crepuscolo o il periodo di tempo che include il crepuscolo del mattino e della sera, ha significato il giorno e la notte, cioè le ventiquattrore [*sutki*] nel senso attuale di questa parola». (1934/2014, p. 178)

Tale slittamento del significato è reso possibile dal legame oggettivo che di volta in volta viene riscontrato tra il riferimento, cui il significato primariamente rimanda, e qualche altro elemento della realtà. È proprio in virtù del legame oggettivo tra A e B che la parola, utilizzata prima per designare A, adesso è utilizzata per significare B. La mancata consapevolezza di questa dinamica storica dei significati, che coincide con una storia etimologica delle parole, è, all'interno di un confronto dialogico, una delle principali cause di un utilizzo ambiguo dei termini e di una incomprensione di fondo. Parafrasando Gramsci, il linguaggio non è infatti un semplice «insieme di nozioni e di concetti determinati e non già e solo di parole grammaticalmente vuote di contenuto», ma è chiave d'accesso a una vera e propria «filosofia spontanea» e a un «sistema di credenze, superstizioni, opinioni, modi di vedere e di operare che si affacciano in quello che generalmente si chiama 'folclore'» (Gramsci, 1975/2012, p. 21).

Questa *storia del processo che ha portato alla formazione dei concetti* pone l'accento su come non sia affatto scontato pensare la realtà seguendo «le nervature naturali, guardandosi dal lacerarne alcuna parte come potrebbe fare un cattivo macellaio» (Platone, 2006, 265e). L'ombra della *storia* è così sempre proiettata sull'uso quotidiano delle parole e sul modo in cui, mediante queste parole, pensiamo la realtà. Se il pensiero per complessi, basato su legami associativi fattuali, è l'antenato prossimo del pensiero per concetti dell'adulto, allora è sempre possibile che esso possa ripalesarsi in modalità di cui non sempre si è consapevoli. Il pensiero per com-

plessi è alla base di una modalità scorretta di giudicare la realtà, proprio perché opera una generalizzazione che non segue le nervature della realtà, accomunando gli elementi a partire da caratteristiche accidentali e non necessarie.

L'attività del *debate* in questo senso rappresenta una forma pedagogica che, nella rivalutazione del ruolo della parola nella difesa e nell'affermazione di un certo punto di vista sul mondo, educa e promuove l'approfondimento delle implicazioni dei concetti utilizzati. Se «i limiti del linguaggio significano i limiti del mio mondo» (Wittgenstein, 1921/1998, § 5.62) e se linguaggio e pensiero sono così strettamente intrecciati, allora imparare a dominare consapevolmente la propria lingua madre non soltanto consente di poter dominare, rendere conto, destreggiarsi meglio nella realtà sociale esterna all'interno della quale ci muoviamo, ma offre anche un accesso privilegiato al proprio mondo interiore, fornendo gli strumenti per comprendere e indagare le ragioni delle nostre emozioni e paure più profonde, senza limitarsi a subirle passivamente e irrazionalmente, con cui si deve intendere semplicemente il non essere in grado di comprenderne la genesi e la relazione con gli affetti provati ed eventi esterni.

### 3. Prima il pensiero o il linguaggio? La prospettiva di J. Bruner

Anche Jerome Bruner<sup>6</sup> pone al centro della sua riflessione l'intreccio tra pensiero e linguaggio così come il tema della costitutiva socialità della mente umana. Il suo obiettivo e merito è stato quello di mediare tra le posizioni di Vygotskij, Chomsky e Piaget nel tentativo di superare il modello pedagogico di ispirazione deweyana. Egli nel 1959 verrà chiamato a coordinare la conferenza di Woods Hole alla quale parteciparono 35 scienziati fra psicologi, fisici, matematici, biologi, pedagogisti e linguisti, incaricati di elaborare nuovi programmi scientifici per le scuole americane, dalle elementari all'università<sup>7</sup>. Da questo momento Bruner diventerà una delle figure di maggior rilievo del panorama pedagogico statunitense e le sue teorie avranno negli anni successivi una vasta eco negli Stati Uniti e in Europa divenendo un punto di riferimento fondamentale per la didattica.

#### 3.1. Perché abbandonare Dewey?

Nel 1961 Bruner pubblica *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, nel quale esplicita la necessità di rifiutare l'attivismo pedagogico di Dewey<sup>8</sup> per il quale

il fine dell'istruzione è innanzitutto il processo di socializzazione, necessaria per la progressiva partecipazione dell'individuo alla vita comune e fondamento del progresso sociale e politico. Ma la società degli anni Cinquanta del Novecento è profondamente diversa da quella di Dewey per almeno due motivi: da un lato ha visto smentire l'armonia fra individuo e società da parte dei regimi totalitari, dall'altro ha avuto uno sviluppo tecnologico così elevato da rendere molto più complessa la trasmissione del sapere. Secondo Bruner la lezione di Dewey ha portato alla creazione di una scuola come luogo dell'adattamento sociale a discapito della scuola come luogo specifico della conoscenza, un luogo di conformazione invece che di formazione finalizzato a produrre nuove conoscenze. La società tecnologica procede a una velocità tale per cui è inutile trasmettere nozioni, è invece necessario comprendere le strutture delle singole discipline, cioè le idee organizzatrici, i paradigmi che organizzano l'esperienza. Sono le competenze che garantiscono di poter codificare una realtà in continuo cambiamento. In questo modo i giovani saranno protagonisti del futuro e non semplici ripetitori delle esperienze passate.

#### 3.2. Come cambiare rotta?

Come cambiare rotta per avere una scuola in grado di perseguire tali obiettivi? Già all'inizio degli anni 50 Bruner aveva collaborato con Piaget ed era entrato in contatto con l'opera di Vygotskij. Ne *Il processo educativo. Dopo Dewey*, Bruner illustra il processo dello sviluppo intellettuale e gli studi di Piaget, con

la divisione fra fase pre-operativa, fase delle operazioni concrete e fase delle operazioni formali, orientando i suoi studi verso il cognitivismo. Nel secondo capitolo del testo Bruner apporta delle significative correzioni alla teoria di Piaget sostenendo la possibilità di accelerare le fasi di sviluppo, infatti per Bruner «lo sviluppo intellettuale dell'allievo non è una sequenza automatica di eventi; esso risente anche delle influenze ambientali e soprattutto di quelle dell'ambiente scolastico» (1977, p.71).

Nel processo di acquisizione del pensiero maturo il bambino passa attraverso tre forme di rappresentazione: la rappresentazione esecutiva, la rappresentazione iconica e la rappresentazione simbolica. La prima permette di codificare la realtà attraverso l'azione, essa caratterizza il primo anno di vita ma continua a essere funzionale per l'apprendimento di attività fisiche come l'andare in bicicletta o nuotare. La seconda permette di codificare la realtà attraverso l'immagine, il bambino fino ai 6-7 è in grado di evocare la realtà assente ma non di descriverla attraverso il linguaggio verbale nonostante lo possieda già dal secondo anno di vita. La rappresentazione simbolica è invece direttamente legata allo sviluppo del linguaggio. Essa infatti codifica la realtà attraverso sistemi simbolici come il linguaggio, il numero e la musica che permettono di trattare l'informazione in modo più flessibile, andando ben al di là della semplice informazione data. Il linguaggio è arbitrario e permette al bambino di ragionare in termini astratti formulando aspettative, ipotesi, concetti e metafore. Quindi grazie alla rappresentazione simbolica il bambino inizia

6. Possiamo considerarlo l'ispiratore dei programmi della scuola elementare approvati nel 1985 e rimasti in vigore per 20 anni.

7. Nel 1957, l'Unione Sovietica lanciò il primo Sputnik nello spazio, mostrando al mondo di aver clamorosamente superato gli USA sul piano tecnologico. La cultura americana, scioccata, sentì l'esigenza di rivedere in modo sostanziale il proprio sistema educativo che si era dimostrato inefficace. Così nel 1959 venne organizzata a Cape Cod, in Massachusetts, la conferenza di Woods Hole. Il compito di dirigere i lavori fu assegnato a Jerome Bruner, già noto per i suoi studi sulla percezione (*new look perception*) e per aver intrapreso il "progetto cognizione", basato sul processo di categorizzazione, frutto dell'integrazione fra pensiero analitico e intuitivo.

8. L'attivismo pedagogico messo ora sotto accusa era stato estremamente innovativo e aveva risposto efficacemente alle esigenze della società americana di fine Ottocento, in particolare alla situazione di città come Boston, New York, Philadelphia, che erano state investite da un imponente flusso migratorio proveniente dai paesi poveri come Polonia, Italia, Cina, Russia ed America Latina. Il risultato era stato la triplicazione della popolazione ma in un contesto di totale ghettizzazione. Una volta arrivati in America, i migranti tendevano a creare dei gruppi omogenei occupando determinati quartieri (Little Italy, China Town) nei quali creare una piccola nazione nella nazione per mantenere la propria identità e autotutelarsi.

a trasformare la realtà e ha con essa un rapporto sempre più complesso.

A tali rappresentazioni corrispondono tre fasi dello sviluppo che però, pur essendo sequenziali e gerarchiche, continuano a coesistere nel corso dello sviluppo interagendo in funzione della cultura e della società. Ecco che allora: «Si può insegnare qualunque cosa in forma onesta a chiunque in qualsiasi età proprio perché tutte le idee possono essere tradotte in modo corretto e utile nelle forme di pensiero proprie del fanciullo di età prescolastica» (Bruner, 1964, p. 29). In questo contesto Bruner introduce il concetto di *curriculum a spirale* nel quale gli argomenti vengono riproposti in momenti diversi attraverso diverse forme di rappresentazione.

L'aspetto che lega in modo particolare Bruner al punto di vista di Vygotskij è aver sottolineato nello spiegare le cause dello sviluppo, a differenza di Piaget, il fondamento sociale dei processi mentali e l'influenza della cultura sulla cognizione umana, forgiata mediante convenzioni e simboli, trascurati invece da Piaget. Il ruolo dell'adulto si caratterizza come scaffolding, letteralmente "fornire l'impalcatura necessaria per colmare il dislivello fra le limitate capacità del bambino e le abilità richieste dal gioco proposto". L'immagine del bambino come risolutore di problemi e come apprendista avrà un enorme successo nella letteratura successiva e l'importanza della dimensione sociale e culturale caratterizzeranno gli studi successivi di Bruner.

Infatti, se è vero che la cultura è determinante nella formazione dei processi mentali, è altrettanto rilevante che le credenze e i valori della cultura vengono trasmessi attraverso

il linguaggio. Ecco perché Bruner dedicherà al linguaggio i suoi studi, in particolar modo dopo il 1972, anno del suo trasferimento a Oxford, pubblicando nel 1983 *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio*.

### 3.3. Cosa vuol dire imparare una lingua?

Nell'introduzione Bruner si chiede «cosa vuol dire che il bambino sta imparando una lingua?» (1983, p. 17). Questo ha almeno tre significati: innanzitutto che il bambino è in grado di produrre enunciati conformi alle regole della grammatica e su come questo avvenga si scontrano due ipotesi tradizionali: quella empirista, basata sull'esperienza e sull'induzione<sup>9</sup> e quella innatista che destina gli esseri umani all'acquisizione del linguaggio.

In secondo luogo significa che il bambino acquisisce la capacità di far riferimento e di "significare".

Ma «in che modo il bambino impara a far riferimento e a significare? Ciò non è in alcun modo chiaro. Infatti, non si capisce a che cosa un enunciato si riferisca e che cosa significhi indipendentemente dai contesti e dalle condizioni in cui esso è emesso. Anche (o specialmente) enunciati di una sola parola (monoremetici) sono difficili da interpretare. Per esempio, l'espressione *fire* "fuoco" è un'espressione di avvertimento, con valore di riferimento a qualcosa che si è visto, o è una richiesta per accendere?» (1983, p. 18).

Infine, imparare una lingua significa padroneggiare la sua funzione o la sua intenzione

comunicativa, ossia come il bambino «faccia delle cose con le parole» (Austin, 1962, p. 13). In tal senso il progresso nell'apprendimento del linguaggio è misurabile in base all'efficacia conseguita, in quanto presuppone che il bambino «è in grado di soddisfare le condizioni che la cultura impone ai parlanti» (Bruner, 1983, p. 18).

Secondo Bruner questi tre aspetti del linguaggio, cioè la sintassi, la semantica e la pragmatica della lingua sono interdipendenti e non possono assolutamente essere appresi separatamente. Infatti l'acquisizione del linguaggio inizia prima ancora delle prime espressioni lessicali, comincia quando la madre e il bambino creano un «format prevedibile di interazione reciproca» (Ivi, p. 18). Tale format costruisce una realtà comune in grado di attivare un insieme di capacità per l'apprendimento del linguaggio che il bambino già possiede, esso è qualcosa di simile a ciò che Noam Chomsky chiama LAD: Language Acquisition Device.

### 3.4. Come il bambino apprende il linguaggio?

La risposta secondo Sant'Agostino è molto semplice: «Prestabam memoria: cum ipsi appellabant rem aliquam et cum secundum eam vocem corpus ad aliquid movebant, videbam et tenebam hoc ab eis vocari rem illam, quod sonabant, cum eam vellent ostendere. (...) Ita verba in variis sententiis locis suis posita et crebro audita quarum rerum

signa essent paulatim colligebam measque iam voluntates edomito in eis signis ore per haec enuntiabam» (Agostino, 1982, p.16)<sup>10</sup>.

L'ipotesi di Agostino ha avuto un successo praticamente incontrastato ed è stata riproposta in chiave moderna dal comportamentismo: il linguaggio, come ogni altro comportamento, può essere spiegato come una serie di risposte. Skinner è l'autore che maggiormente ha saputo formalizzare tale approccio in *Verbal Behavior*, 1957 (apparso in italiano nel 1976 con il titolo *Il comportamento verbale*)<sup>11</sup>.

La tesi contraria a quella empiristica è quella sostenuta da Chomsky per cui la competenza linguistica esiste fin dall'inizio. Basandosi sull'innatismo Chomsky compie una vera e propria rivoluzione.

George Miller lo ha detto chiaramente: «Adesso abbiamo due teorie sull'acquisizione del linguaggio: l'una, l'associazionismo empirista, è impossibile; l'altra, l'innatismo, è miracolistica» (Bruner, 1983). Il problema per Miller è come colmare il vuoto fra l'impossibile e il miracolistico e Bruner si cimenta in tale compito.

Chomsky aveva ipotizzato l'esistenza di un dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio (Lad Language Acquisition Device). Bruner la trova un'idea controintuitiva, coraggiosa nel panorama comportamentista ma molto antica, se pensiamo all'innatismo platonico. Si tratta della base biologica che permette lo sviluppo del linguaggio, tale base è strutturata secondo una grammatica universale,

9. Ma, scrive Bruner, «l'imitazione costituisce una spiegazione debole» (1983, p. 17).

10. «Afferravo con la memoria: quando i circostanti chiamavano con un certo nome un certo oggetto e si accostavano all'oggetto designato, io li osservavo e m'imprimevo nella mente il fatto che, volendo designare quell'oggetto, lo chiamavano con quel suono. (...) Così le parole che ricorrevano sempre a un dato posto nella varietà delle frasi, e che udivo di frequente, riuscivo gradatamente a capire quali oggetti designassero, finché io pure cominciavo ad usarle, dopo aver piegato la bocca ai loro suoni, per esprimere i miei desideri».

11. Il paradigma empirista in psicologia si è dimostrato estremamente longevo, mentre in filosofia «è messo fuori campo» (Bruner, 1983, p. 29) da Frege e Wittgenstein e l'approccio logicista.

«il sistema di principi, condizioni e regole che sono elementi o proprietà di tutte le lingue» (Chomsky, 1980/1981, p. 29).

Chomsky quindi esclude l'apprendimento per imitazione di Skinner, prova ne è l'uso di ipercorrettismi (es. "romputo") prodotti in modo creativo dal bambino ma che non sono certo effetto di imitazione. L'idea forte della tesi innatista è che il linguaggio implica una componente fortemente attiva e creativa del bambino che deve scoprire le regole della grammatica universale. Questo è l'aspetto della teoria di Chomsky che affascina Bruner, tuttavia essa presenta evidenti lacune: innanzitutto il linguaggio diventa indipendente dallo sviluppo cognitivo e la competenza linguistica *precede l'esecuzione*, cioè il bambino sa le regole prima di saperle usare.

In secondo luogo il linguaggio sarebbe totalmente indipendente dalla competenza comunicativa. Infine la metodologia di Chomsky non tiene minimamente conto dell'ambiente in cui vive il bambino e continua con la tradizione sperimentale in vitro, tenendo isolato il linguaggio dal contesto.

Per correggere il primo aspetto Bruner attingerà agli studi di Piaget, per il secondo al suo interesse per la pragmatica, cioè per gli usi e le funzioni del linguaggio, infine a Vygotskij per la natura sociale del linguaggio.

Iniziamo dal primo problema: il linguaggio è indipendente dalle capacità cognitive del bambino?

Secondo Chomsky la risposta è affermativa ma Piaget già nel testo dedicato alla formulazione del simbolo (Piaget, 1945) aveva sostenuto che il linguaggio è un aspetto della capacità simbolica che compare nel sesto

stadio sensomotorio e segna il passaggio all'intelligenza rappresentativa. Quindi secondo Piaget lo sviluppo cognitivo precede la comparsa del linguaggio che invece dipende dallo sviluppo cognitivo. Secondo Piaget il bambino impara facendo: *l'esecuzione viene prima della competenza*.

Agli inizi degli anni '70 Bruner segue questa intuizione nel vivace clima culturale di Oxford formulando la cosiddetta ipotesi cognitiva secondo la quale i bambini devono avere una sufficiente conoscenza del mondo per cominciare a parlare, lo sviluppo cognitivo è quindi autonomo e precede la comparsa del linguaggio.

Secondo problema: è possibile pensare al linguaggio indipendentemente dalla sua funzione comunicativa?

Una chiara risposta negativa viene data dalla pragmatica la cui idea centrale è costituita dall'intenzione comunicativa cioè noi comunichiamo sempre con uno scopo, con un'intenzione, appunto. Secondo Bruner questo approccio funzionalista in linguistica è stato soppiantato dallo strutturalismo di De Saussure ma ha ripreso vigore con gli studi di Wittgenstein nelle *Ricerche filosofiche* e poi dalla teoria degli atti linguistici di Austin.

Bruner fa riferimento al secondo Wittgenstein, quello delle *Ricerche filosofiche (Philosophische Untersuchungen 1953)* dove l'autore si allontana dalle soluzioni del *Tractatus logico-philosophicus* e si concentra sulla vita quotidiana, sulle esperienze della vita sociale. Dopo aver ripudiato la teoria di un linguaggio dotato di essenza logica, strutturalmente simile a un mondo logico, l'autore arriva a ritenere che la comprensione dei significati

dei nostri enunciati dipende dal "gioco linguistico" (Sprachspiel) nel quale ci troviamo. La frase "mi piace Giovanni" può avere un significato, sentimentale, di apprezzamento professionale o ironico a seconda delle regole all'interno delle quali mi sto muovendo. Il gioco rappresenta bene l'uso del linguaggio, infatti ne riflette la natura sfaccettata e non unitaria dei modi in cui possiamo utilizzarlo. Infatti ogni gioco ha le sue regole che noi conosciamo se siamo pratici del gioco e accettiamo implicitamente giocando.

Con la teoria degli atti linguistici Austin sostiene la tesi che una proposizione non può essere compresa al di fuori dal suo contesto del suo uso e dall'intenzione del destinatario. Inoltre ogni frase non è solo descrittiva, ma induce l'interlocutore a fare un'azione in base al contesto in cui viene pronunciata. Ad esempio la frase "Fa freddo!" oltre a descrivere uno stato di cose può significare "chiudi la finestra" o "cambiamo ristorante" a seconda del contesto. Questa complessità rimanda, oltre che al contesto, alla relazione fra il parlante e l'interlocutore e diventa fondamentale per lo sviluppo del linguaggio del bambino.

L'importanza della pragmatica e quindi dell'intenzione presuppone infatti un ruolo chiave dell'adulto nell'aiutare il bambino ad apprendere il linguaggio molto più attivo di quanto non si sia ritenuto in passato. L'interazione riguarda la semantica e la pragmatica più che la sintassi aiuta il bambino a rendere l'intenzione adeguata alle richieste della "comunità linguistica" cioè della cultura.

E questo ci porta alla terza questione: possiamo studiare il linguaggio indipendentemente dall'ambiente seguendo la tradizionale

sperimentazione in vitro?

Bruner sostiene che i bambini apprendono il linguaggio nel contesto familiare. L'interazione sociale fra la madre (o un adulto di riferimento) e il bambino rappresenta una matrice di significati e di simboli e significati convenzionali (*format*) che permettono al bambino di codificare la realtà in relazione al contesto sociale. È evidente la lezione di Vygotskij sulla natura sociale del linguaggio.

Tornando alla necessità espressa da Miller di trovare una terza teoria fra il comportamentismo ("impossibile") e l'innatismo ("miracolistico") ecco che Bruner formula, con un approccio interazionista, una terza via: accanto ad un LAD (dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio) è necessario un LASS (Language Acquisition Support System) cioè un sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio che è costituito dal ruolo svolto dall'adulto e dal contesto sociale. Ecco come Bruner descrive il sistema: « (...) il dispositivo innato per l'acquisizione del linguaggio non potrebbe entrare in funzione senza l'aiuto fornito da un adulto che entri con lui in un formato transazionale. Tale formato (...) fornisce un Language Acquisition Support System (LASS) ovvero un sistema di supporto per l'acquisizione del linguaggio. Esso modella e struttura l'input del linguaggio e l'interazione col *dispositivo di acquisizione del linguaggio* del bambino in modo da *far funzionare il sistema*. In poche parole, è l'interazione tra il LAD e il LASS che consente al bambino piccolo di entrare nel mondo della comunità linguistica e, al tempo stesso, nella cultura a cui il linguaggio dà accesso» (Bruner, 1983, p.19).

Quindi Bruner riesce a coniugare l'istanza biologica e cognitiva di Piaget con quella socio-culturale di Vygotskij<sup>12</sup>.

Per Bruner il linguaggio è lo strumento fondamentale con il quale diamo significato agli eventi e poi negoziamo questo significato con gli altri. La conoscenza quindi è costruzione di significati elaborati nella relazione con le altre persone in una logica interazionale.

I lavori dell'ultimo Bruner si inseriscono in questa prospettiva e sono dedicati al pensiero narrativo che permette di interiorizzare i simboli della cultura e costruire significati costituendo una risorsa fondamentale per l'acquisizione del senso.

In ultima analisi quale risposta possiamo dare alla domanda di aristotelica memoria, "nasce prima il pensiero o prima il linguaggio?"

Possiamo escludere con Vygotskij e Bruner che il linguaggio adempia unicamente a una funzione comunicativa senza concorrere allo sviluppo cognitivo e forse possiamo escludere anche la tesi opposta proposta dall'ipotesi di Sapir-Whorf che, sostenendo una influenza totale della lingua sulla formazione del pensiero, porterebbe a una situazione di incomunicabilità (simile all'incomensurabilità dei paradigmi di Kuhn)<sup>13</sup>.

Dagli autori presi in analisi possiamo dedurre che pensiero e linguaggio sono in un rapporto di influenza reciproca e di determinazione reciproca in una logica totalmente

interazionale. L'essere umano è quindi sia servo che padrone del linguaggio stesso.

#### 4. *Debate e pensieri selvaggi*<sup>14</sup>

Se ora ripercorriamo il cammino percorso, notiamo che sia Vygotskij che Bruner mettono al centro del loro modello teorico la dimensione transindividuale della mente. Secondo questo modello prima viene l'ambiente socio-culturale poi lo sviluppo della mente individuale. È in questo contesto che proponiamo un terzo autore, Bion, che, se possibile, accentua ancora di più il primato dell'elemento transindividuale rispetto a quello individuale. Con Bion, infatti, diventa ancora più evidente come il tema del *debate* metta in luce l'intrinseca socialità della natura umana. Bion è lo psicoanalista che meglio di ogni altro ha saputo analizzare il carattere propriamente "transindividuale" del pensiero, ossia la sua genesi radicalmente sociale (e quindi politica). Per Bion - questa è propriamente la tesi del trans individuale - la coscienza non 'sta' nella testa, bensì è *fra* i diversi corpi. In effetti, se per l'infante la coscienza si costruisce attraverso la necessaria mediazione dell'adulto che se ne prende cura (in questo esempio il seno della madre, in quanto oggetto parziale che risponde al bisogno dell'infans), lo stesso è valso, e vale, per l'adulto che sta pensando

i suoi (dell'infante) pensieri; il quale, a sua volta, pensa sé stesso a partire dall'altro. L'analisi non fa che riproporre in modo esemplare uno schema universale, lo schema antropogenico fondamentale:

«In quanto analista che ha in cura un paziente adulto posso essere cosciente di qualcosa di cui il paziente non è cosciente. Allo stesso modo, la madre può individuare uno stato mentale di suo figlio prima che questi ne possa essere cosciente, come quando, ad esempio, il piccolo mostra segni di avere fame prima di esserne propriamente cosciente. In questo esempio il bisogno del seno è una sensazione, in particolare la sensazione di un seno cattivo [perché non c'è quello buono, quello che nutre]; l'infante non prova la sensazione di volere il seno buono, bensì vuole espellere quello cattivo». (Bion, 1962/ 1984, § 12.8)

Il "seno cattivo" è, in realtà, la sensazione di rabbia causata dalla frustrazione per l'assenza del seno buono; dal momento che l'infante non dispone ancora della capacità di riconoscere quella rabbia come una sua propria rabbia, la sente come una cosa esterna a sé, che "proietta" sul corpo della madre. Pensa sé stesso nel corpo della madre. Questa operazione è possibile se la madre, e l'adulto in generale, è disposto a recepire questo pensiero impensato da parte del bambino. Lo deve riconoscere, cioè pensarlo, ma deve anche essere in grado di restituirlo al bambino in forma "digeribile". Non deve cioè appropriarsene. In questo senso la pre-concezione del bambino deve restare 'sospesa' fra di loro. Solo in questo modo può essere elaborata e resa pensabile.

Il pensiero si forma in questo spazio originario *fra* di loro; per essere più vicini all'impostazione di Bion, la madre e l'infans non sono altro che due aspetti di un unico ambiente transindividuale. Il pensiero non sta dentro un cervello, come un fagiolo dentro una scatola di latta, il pensiero è questa radicale relazionalità che unisce gli umani tutte le volte che provano a 'sentire' l'altro, ma anche tutte le volte che non riconoscono quest'altro. Che il pensiero sia relazione non vuole dire, infatti, che sia sempre una relazione riuscita; anche il disconoscimento è una forma di relazione. Torniamo ora allo spazio transindividuale fra infans e madre. Dalla parte materna, Bion definisce questo particolare atteggiamento "reverie": «è quello stato mentale che è aperto alla ricezione di ogni "oggetto" [proveniente] dall'oggetto d'amore [cioè dall'infante], ed è pertanto capace di recepire le identificazioni proiettive dell'infante sia che le percepisca come buone che come cattive. In breve, la *reverie* è un fattore della funzione alfa materna» (Ivi, § 12.11). Bion definisce l'apparato degli strumenti esterni attraverso cui un essere umano impara a pensare i propri pensieri come funzione  $\alpha$ . Il materiale su cui si applica questa funzione è costituito dagli elementi  $\beta$  (le pre-concezioni); detto in una formula semplice  $\alpha(\beta) = \text{pensieri}$ . Nel momento in cui, passando per il seno buono, il bambino diventa capace di pensare i "suoi" stessi pensieri, diventa anche capace - almeno potenzialmente - di pensare a sé stesso, e quindi diventa capace di porsi come un "soggetto", come un "io". Tutto succede, da un punto di vista logico (anche se non cronologico), contemporaneamente: pensieri, l'apparato per

12. Tuttavia varrebbe la pena non trascurare l'importanza dell'influsso del pragmatismo di Dewey e Peirce sulla formazione di Bruner. Per Peirce il linguaggio è uno strumento indispensabile per la nostra interazione con l'ambiente perché sono proprio i significati linguistici che ci permettono di rendere stabili gli oggetti e le qualità individuate con l'azione nel flusso dell'esperienza. Per Dewey, come per Peirce, il significato è sia una proprietà degli oggetti sia soprattutto una proprietà del comportamento umano. Il significato di un'espressione infatti rimanda non solo a qualità comuni a più oggetti ma anche a regole di comportamento ma tali regole hanno sempre un valore generale, non individuale, sono il prodotto di un'azione sociale. Il linguaggio presuppone quindi l'esistenza di una società anzi è per Dewey come per Bruner la principale modalità dell'azione sociale.

13. Il determinismo linguistico infatti ritiene che il pensiero è internamente determinato dalle strutture della lingua (l'esempio più celebre è quello del linguaggio degli Inuit che usa un numero elevatissimo di parole per indicare la neve) di conseguenza sarebbe impossibile comprendersi fra popoli con una lingua diversa. La versione debole dell'ipotesi di Sapir-Whorf che consiste nel relativismo linguistico ovvero la teoria secondo la quale il linguaggio è comunque in grado di influenzare la nostra mente, mantiene invece una sua attualità nel panorama della filosofia del linguaggio e della semiotica.

14. Alcune delle idee qui discusse si rifanno ad alcune considerazioni apparse, in forma diversa, in Felice Cimatti, 2015, pp. 6-37.

pensare, il soggetto che li pensa vengono al mondo insieme. E naturalmente arriva anche l'inconscio:

«Secondo questa teoria la [auto] coscienza dipende dalla funzione alfa, ed è una necessità logica supporre che questa funzione esista, se presumiamo che il sé sia in grado di essere conscio di sé stesso, nel senso di conoscere sé stesso in base all'esperienza di sé stesso. Tuttavia, un insuccesso nello stabilire, fra madre e infante, una relazione in cui la normale proiezione identificativa sia possibile, preclude la possibilità dello sviluppo di una funzione alfa, e pertanto [impedisce] una diversificazione degli elementi in coscienti e inconsci».

(Bion, 1967/1984, p. 104)

Torniamo ora alla *reverie*, da intendere come un tipico stato psicologico transindividuale, come una particolare recettività emotivo/cognitiva che si stabilisce fra i diversi corpi. La *reverie* è la psicologia fuori dai corpi. In effetti tutta la psicologia di Bion è un movimento per portare i pensieri fuori dai corpi, dove non possono essere pensati, e riversarli all'esterno, nel campo del transindividuale, dove finalmente diventeranno pensabili, e quindi 'pensieri' in senso pieno. Anche le emozioni, per Bion, propriamente non sono dentro i corpi, bensì nello spazio intermedio fra i corpi. Finché sono dentro i corpi, infatti, non sono emozioni di qualcuno. Il bambino che urla per la frustrazione, non sta provando rabbia, è rabbia. In questo senso quella rabbia non è di nessuno, è rabbia allo stato puro, senza un portatore. Perché diventi la rabbia di quel bambino, occorre che passi per la mediazione materna, che gliela restituisce come uno stato mentale individuato. Così diventa la sua rabbia, e infat-

ti può liberarsene, proprio perché in qualche modo 'sa' che sta provando della rabbia (solo il ricordo permette l'oblio).

La tesi di Bion è affatto radicale, prima di passare attraverso il transindividuale il corpo umano, propriamente, non prova emozioni, è l'emozione. Nel primo caso c'è un soggetto che prova un'emozione, nel secondo non c'è distinzione fra soggettività ed emozione. Una volta che l'elemento beta è diventato elemento alfa, cioè pensabile, l'emozione non è più uno stato psicologico individuale: infatti ora "esso è lo scambio" fra interno ed esterno, ossia è essa stessa uno stato d'animo transindividuale. Ma come ci sono emozioni senza portatore, in un gruppo ci possono essere anche pensieri senza chi li pensi. In effetti, una volta liberata la psicologia dal corpo individuale, il passo successivo non può essere che quello di collocare i pensieri fra di essi. Un pensiero non ancora pensato, ma pensabile, attende che la funzione alfa del gruppo stesso lo renda pensabile. Per Bion è il gruppo che pensa, così come è la coppia analitica che pensa: entrambe queste due situazioni non sono altro che riproduzioni più o meno articolate della situazione emotivo/cognitiva fondamentale, quella che si stabilisce fra il bambino e la madre. È la relazione bambino → adulto → bambino la cellula cognitiva fondamentale, quella da cui derivano tutte le altre. È il transindividuale che, impersonalmente, pensa:

«Immaginiamo che, quando un certo numero di persone si riunisce insieme [...] ci siano dei pensieri erranti che fluttuano in giro cercando di trovare una mente in cui sistemarsi. È possibile per noi, in quanto in-

dividui, acchiappare uno di questi pensieri selvaggi, senza andare tanto per il sottile sulla razza e sulla categoria a cui appartiene, sia che si tratti di un ricordo oppure di un'intuizione, e per quanto strano o selvaggio o amichevole possa essere, e dargli dimora e poi permettergli di fuggire dalla nostra bocca? - in altre parole, metterlo alla luce? In altri termini, possiamo permetterci di acchiappare il germe di un'idea e piantarlo dove possa svilupparsi finché non sia abbastanza maturo per nascere? Non dobbiamo subito espellere il pensiero selvaggio o il germe di un'idea finché non riteniamo che potrebbe sopravvivere se fosse reso pubblico. Quando lo rendiamo pubblico, è allora che possiamo dargli uno sguardo e decidere se chiamarlo ricordo o intuizione o predizione o affermazione profetica o, anche, germe malato». (Ivi, pp. 200-201)

Bion analizza la situazione del gruppo esattamente nello stesso modo in cui analizza la coppia bambino-adulto. In entrambi i casi ci sono degli elementi beta che devono essere trasformati in "pensieri" mediante la funzione alfa. Nel caso dell'infante le preconcezioni che devono essere pensate sono emozioni, stati affettivi, desideri inconsci. Nel caso del gruppo sono dei «pensieri selvaggi», non strutturati, non connessi ad altri pensieri, spesso scomodi, aggressivi, vergognosi. Ma questi pensieri ci sono comunque, e continueranno a esserci finché la funzione alfa collettiva non li renderà pensabili, e quindi - i due processi coincidono - dicibili. E così come il seno buono deve avere pazienza nel restituire "digeriti" gli indigesti pensieri che l'infante gli ha gettato contro, così occorre pazienza, nel gruppo, per arrivare a pensare quello che nessuno, singolarmente, è in grado di pensare: «succede la stessa cosa con il pensiero

senza pensatore, il pensiero che si sta guardando attorno alla ricerca di qualcuno in cui "possa venire pensato"; [...] il pensiero selvaggio che è nell'aria ma che nessuno ha avuto il coraggio di pensare perché abbiamo paura che ci venga chiesto: "Perché stai giocando con quell'idea sporca?"» (Ivi, p. 201). In un certo senso tutte le idee, prima di essere pensate, sono sporche, proprio perché non sono state ancora pensate: sono quindi un impasto di elementi (beta) in cui ci perdiamo, letteralmente, perché lì dove si trovano non c'è nessuno in grado di pensarli. Sono sporchi, allora, perché sono pieni di scorie, ciò che li rende ricchi e potenzialmente prolifici, ma anche inutili perché incomunicabili.

L'altro aspetto distintivo del gruppo - cioè del transindividuale in azione - che pensa, è che quando il "pensiero selvaggio" arriva a essere afferrato da qualcuno, ebbene, chi è che ha pensato quel pensiero? Ci sono due questioni, in realtà, dentro questa domanda: la prima è, appunto, a chi appartiene l'idea che si formula in un gruppo, cioè nel transindividuale? La seconda riguarda la particolare natura del pensiero secondo Bion. Se il pensare non è una attività psicologica, perché è questo che ci sta dicendo Bion, allora un 'pensiero' - quando viene pensato e quindi reso pubblico - non è qualcosa di soggettivo e individuale, proprio perché non è una entità psicologica (e quindi soggettiva e individuale). Le risposte a queste due domande sono strettamente intrecciate. Cominciamo con la prima. Bion sta rispondendo a un interlocutore che gli ha chiesto: "in che misura, per poter pensare i pensieri che pensiamo, abbiamo bisogno anche di altri pensatori?".

La risposta di Bion è affatto coerente con la “sua” impostazione, che sempre privilegia il transindividuale sull’individuale:

«Potrebbe spettare ad un individuo particolare la capacità di formulare il pensiero o l’idea. Ma non penso che la germinazione vera e propria dell’idea sia attribuibile ad un individuo particolare. È molto difficile localizzare il fenomeno. Nella realtà esso affiora principalmente in chi crede di possedere delle idee ed è molto suscettibile al plagio. Sembra esservi qualcosa che spinge un simile individuo a rivendicare la paternità di un’idea, ma dubito che egli sia animato da altro all’infuori di un comune istinto predatorio. Tale condotta potrebbe nascere dal desiderio di arraffare o ritagliarsi una fetta personale di gloria nell’ambito delle ultime scoperte». (Bion, 2005/2007, p.117)

È il transindividuale che pensa, non la singola mente. Anzi, quando un membro del gruppo pretende di presentarsi come il proprietario di un’idea, in realtà si sta appropriando di qualcosa che non è suo (Cimatti, 2000), perché le idee vengono dal gruppo, e non dipendono da nessuno dei singoli individui che lo compongono. È solo un triste “istinto predatorio” quello che può spingere un essere umano ad appropriarsi di un pensiero. Le idee, semplicemente, vengono, e vengono quando si è capaci di “reverie”, che dovremmo chiamare la *passione del transindividuale*, cioè la passione della relazione. Le idee vengono, precisamente, vengono a noi da un campo che non ci appartiene, e che ci precede, e che ci sarà anche quando noi, che le stiamo pensando proprio ora, non ci saremo più. Ed ora la risposta alla seconda domanda. Se le idee sono indipendenti ri-

spetto a chi le pensa, allora le idee non sono soggettive. Ma se non sono soggettive, sono oggettive. Ecco un altro pensiero non banale, le idee sono oggettive, nel senso che non dipendono dalle soggettività che le pensano. È esattamente quello che succede in un gruppo, cioè nel transindividuale: arrivano dei “pensieri selvaggi” che devono essere in qualche modo “civilizzati” dalla funzione alfa, in questo modo possiamo afferrarli e quindi diventa possibile renderli pubblici. Questi pensieri non dipendono da chi li pensa. Sono oggettivi, appunto. Qual è la funzione della scuola se non quella di trasformare gli elementi beta in alfa, l’impensabile in pensabile, l’incomunicabile in comunicabile?

## 5. Conclusioni

In questo lavoro abbiamo provato a esplicitare un possibile sfondo filosofico-pedagogico del *debate* (cfr. De Conti, Giangrande: 2018) inteso non tanto, e non solo, come un particolare metodo didattico bensì come un vero e proprio ambiente formativo. L’idea è di considerare il *debate* come il luogo in cui un giovane essere umano fa esperienza - sebbene controllata e mediata dai docenti - di ciò che lo rende propriamente “umano”, cioè la capacità di partecipare alla vita sociale in modo competente e “razionale”, che in fondo non vuol dire altro che “relazionale”. L’idea che abbiamo provato a sviluppare nelle pagine precedenti è che per valutare appieno il ruolo del *debate* nella pratica scolastica occorra inquadrarlo all’interno della teoria psicologia - e psicoanalitica - che considera lo

sviluppo della mente umana un processo intrinsecamente storico-sociale. All’inizio c’è la mente collettiva del gruppo-classe, da cui poi emergono le singole individualità cognitive. Gruppo-classe caratterizzato da ‘suoi’ specifici pensieri, quelli che Bion chiama “pensieri selvaggi”, che proprio l’elaborazione collettiva del gruppo trasforma in pensieri pensati e articolati. In questo processo la dimensione linguistica e argomentativa collettiva occupa un ruolo fondamentale. Per questa ragione si può sostenere che, propriamente, è il gruppo-classe che, in primo luogo, pensa. Il pensiero individuale è il precipitato di un pensiero che non smette mai di essere un pensiero radicalmente sociale.

In effetti nel *debate* si impara a stare con gli altri in un modo non prevaricatorio, al contrario, si impara ad avere opinioni argomentate e a confrontarle con altre opinioni altrettanto legittime delle proprie. È evidente, e non è il caso di esplicitarlo in questa sede, quanto una capacità del genere sia decisiva per la formazione della futura cittadina e del futuro cittadino. In pochi altri casi come in quello del *debate* si mettono in campo, e contemporaneamente, capacità linguistico-

argomentative, emozionali, sociali. In questo senso il *debate* è l’ambiente formativo ideale per rendere l’educazione civica, troppo spesso ridotta a un insegnamento teorico e polveroso, un’esperienza vitale e partecipata. Nel *debate*, infatti, non si insegna la materia “educazione civica”, si mette in pratica effettivamente una situazione socio-cognitiva intrinsecamente “civile”. Inoltre, dal percorso tracciato si può constatare come la centralità del confronto implichi il riconoscimento di due aspetti fondamentali: il primo è il riconoscimento che nel dibattito non si tratta semplicemente di opporre due punti di vista alternativi, l’uno contro l’altro, ma di imparare a costruire insieme il punto di vista più corretto, integrando le eventuali obiezioni e/o integrazioni più forti e respingendo quelle più deboli. Non si tratta di “vincere”, ma di imparare a pensare insieme. Il secondo è che la cura, la ricchezza e la padronanza della propria lingua (competenza chiave per la cittadinanza: comunicazione nella madrelingua) è fondamentale per organizzare, scomporre, analizzare e strutturare il nostro pensiero, soprattutto alla luce di una realtà, da pensare e comprendere, sempre più complessa e articolata.

## Bibliografia

---

- Agostino** (1982). *Le Confessioni*, testo latino dell'edizione di M. Skutella riveduto da Michele Pellegrino; traduzione e note di Carlo Carena. Roma: Città Nuova Editrice.
- Austin, J. L.** (1962). *How to do things with words*, Oxford U. P. Oxford; trad. it. di M. Gentile e M. Sbisà sulla seconda edizione originale 1974, *Quando dire è fare*. Torino: Marietti, 1974.
- Bion, W.** [1962], (1984). *Learning from Experience*. London: Karnac Books.
- Bion, W.** [1967], (1984). *Second Thoughts. Selected Papers on Psycho-Analysis*. London: Karnac Books.
- Bion, W.** (2005). *The Tavistock Seminars*. London: Karnac Books; trad. it. a cura di F. Bion, *Seminari Tavistock*. Roma: Borla 2007.
- Bruner, J. S.** [1960], (1964). *The Process of Education*. Cambridge: Harvard University Press; trad. it. *Dopo Dewey: il processo di apprendimento nelle due culture*. Roma: Armando, 1966.
- Bruner, J. S.** (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press; trad. it. *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando, 1982.
- Bruner, J. S.** (1977). *Language and Experience*, in Peters R. S. (ed.), *John Dewey reconsidered*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Bruner, J. S.** (1983). *Il linguaggio del bambino, come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Milano: Armando Editore.
- Chomsky, N.** (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press. Trad. it. di A. Ragni, *Regole e rappresentazioni*. Milano: il Saggiatore, 1981.
- Cimatti, F.** (2000). *La scimmia che si pensa. Linguaggio, autocoscienza e libertà nell'animale umano*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cimatti, F.** (2015). Perché l'essere umano non può essere un lombrico? Wilfred Bion e il transindividuale. *Nóema*, 6(1), 2015, pp. 6-37.
- Cinganotto, L., Mosa, E., Panzavolta, S., et al.** (a cura di) (2019). "Avanguardie educative". *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Debate (Argomentare e dibattere)"*, versione 2.0 [2019], Indire, Firenze.
- De Conti, M., & Giangrande, M.** (2018). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Milano: Pearson.
- Gramsci, A.** (1975). Il materialismo storico e la filosofia di Benedetto Croce. In A. Gramsci, *Quaderni dal carcere*, vol. 2. Torino: Editori Internazionali Riuniti, 2012.
- Marx, K.** (1844). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*; trad. it. a cura di Norberto Bobbio, *Manoscritti economico filosofici del 1844*. Torino: Einaudi, 2004.
- Piaget, J.** (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve. Image et représentation*. Neuchâtel: Delachaux e Niestlé; trad. it. *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco e sogno, immagine e rappresentazione*. Firenze: La Nuova Italia, 2000.
- Skinner, B. F.** (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Tomasello, M.** (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge (Mass.)-London: Harvard University Press; trad. it. di M. Riccucci, *Le origini culturali della cognizione umana*. Bologna: il Mulino, 2005.
- Vygotskij, L.** (1930). *Socialisticheskaja peredelka cheloveka*. VARNITSO, the journal of the All-Union Association of Workers in Science and Technics for the Furthering of the Socialist Edification in the USSR; transl. en. *The Socialist Alteration of Man*. Retrived from: <https://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/socialism.htm>. [Accessed 13:06:2023]

- Vygotskij, L.** (1930). *Etjudy po istorii povedenija. Obezjana. Primitiv. Rebënok. Gosizdat, Vaap*, Mosca-Leningrado; trad. it. R. Greco, a cura di M. S. Veggetti, *La scimmia, l'uomo primitivo, il bambino. Studi sulla storia del comportamento*. Firenze: Giunti Editore, 1987.
- Vygotskij, L.** (1934). *Myšlenie i reč' Psichologičeskie issledovanija*, Gosudarstvennoe Social'no-Ekonomičeskoe Izdarel'stvo, Moskva-Leningrad; trad. it. a cura di L. Mecacci, *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Milano: Fabbri Publishing S.r.l., 2014.
- Vygotskij, L.** (1987). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*, edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, E. Soubberman. Cambridge (Mass.)-London: Harvard University Press, 1987; trad. it. di C. Ranchetti, *Il processo cognitivo*. Torino: Bollati Boringhieri, 2007.
- Vygotskij, L., & Lurija, A. R.** [1930](1984). *Orudie i znak v razvitii rebënka, in Sobranie sočinenij*, vol. VI, Pedagogika, Moskva, pp. 5-90; trad. it. a cura di L. Mecacci, *Strumento e segno nello sviluppo del bambino*. Roma-Bari: Laterza, 1997.
- Platone** (2006). *Fedro*. Milano: RCS BUR.
- Wittgestein, L.** (1922). *Tractatus logico-philosophicus*, a cura di C. K. Ogden e F. P. Ramsey, Kegan Paul, Trench, Trubner & Co; trad. di G. C. M. Colombo, *Tractatus logico-philosophicus*, Roma-Milano: Fratelli Bocca, 1954.
- Wittgestein, L.** (1953). *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt a. Main: Bibliothek Suhrkamp; trad. it. di R. Piovesan, *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi, 2009.



ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15312

## Diventare competenti con il *debate*

### Becoming competent by debating

Elena Mosa, Silvia Panzavolta<sup>1</sup>

#### Sintesi

Il contributo intende riportare i risultati di un'indagine quantitativa svolta da INDIRE in collaborazione con l'Associazione Italiana Dislessia (AID) nel 2022, finalizzata a indagare il potenziale inclusivo del *debate*. Inserito dal 2014 tra le "idee per l'innovazione" del Movimento Avanguardie educative, il *debate* si attesta come una delle metodologie più popolari e promettenti per la promozione delle competenze trasversali e di cittadinanza. Nonostante sia stato introdotto in Italia soprattutto nella scuola secondaria di II grado, seguendo il format del World Schools Debate Championship, il gruppo di ricerca INDIRE ha sempre promosso il *debate* in un'ottica verticale e non agonistica, in grado, come riportano i docenti, di creare opportunità di apprendimento inclusive e partecipative.

**Parole chiave:** *Debate*; Competenze chiave; Inclusione.

#### Abstract

The contribution presents the results of a quantitative survey carried out by INDIRE in collaboration with the Italian Dyslexia Association (AID) in 2022, aimed at investigating the inclusive potential of the Debate. Part of the "ideas for innovation" of the Avanguardie educative Movement since 2014, the Debate is one of the most popular and promising methodologies for the promotion of transversal and citizenship skills. Although it was introduced in Italy especially in secondary school, following the format of the World Schools Debate Championship, the INDIRE research group has always promoted the Debate in a vertical and non-competitive perspective, able, as the teachers report, to create inclusive and participatory learning opportunities.

**Keywords:** Debate; Key competences; Inclusion.

1. INDIRE, [emos@indire.it](mailto:emos@indire.it), [s.panzavolta@indire.it](mailto:s.panzavolta@indire.it)

## 1. Il *debate* nel panorama delle Avanguardie Educative

Avanguardie Educative (AE) è un Movimento per l'innovazione educativa fondato da INDIRE nel 2014 assieme a 22 scuole italiane di ogni ordine e grado impegnate nella trasformazione del modello educativo della scuola (Laici *et al.*, 2015; Mosa & Mughini, 2021).

Il Movimento si è dotato di un documento di 'visione', il Manifesto delle Avanguardie Educative, che delinea i principi pedagogici che animano la comunità. In esso sono elencati i sette orizzonti di senso che indicano la cornice culturale e teorica dei costrutti di innovazione e trasformazione della scuola e che operativizzano alcuni elementi distintivi con i quali raccogliere e trasferire le proposte di cambiamento del modello organizzativo e didattico che provengono dal basso (direzione bottom-up), che vengono immesse dall'alto (direzione top-down) o che rappresentano un misto di pattern di cambiamento dove le forze in gioco sono multiple e pluridirezionali (Bocconi *et al.*, 2013). Il Movimento<sup>2</sup> conta circa 1550 scuole aderenti (dato aggiornato al mese di novembre 2023) che entrano a far parte di una *community of practice* (Wenger, 2006) basata sulle logiche della *peer education* e del *mentoring* (Armstrong *et al.*, 2021) tra istituti.

L'oggetto di scambio e *mentoring* professionale tra i vari attori sono appunto le pratiche

educative innovative che riguardano gli aspetti didattico-metodologici e organizzativi (Laici *et al.*, 2015) finalizzate al cambiamento del modello scolastico; esse sono codificate nella "Gallery delle Idee di innovazione". La Gallery viene aggiornata periodicamente, in ragione di un processo di ricerca costante sul campo e di revisione della letteratura scientifica, che viene effettuato attraverso, principalmente, un approccio di tipo qualitativo. Al momento attuale le proposte attive per l'innovazione sono 17. Vi sono anche proposte che sono state presentate dalle scuole e poi non più impiegate dalle scuole, o dismesse, pertanto la Gallery si presenta come un oggetto dinamico, sottoposto a continua revisione (sia da parte dei ricercatori di INDIRE che da parte dei docenti ricercatori delle scuole del Movimento (Cinganotto *et al.*, 2021).

La metodologia didattica del *debate* è presente nella Gallery fin dalla prima edizione della stessa, nel 2014. Il *debate* viene comunemente definito come uno scambio comunicativo guidato da regole nel quale due (o più) squadre sono chiamate ad argomentare a favore e contro una mozione (*claim*). Esistono molti protocolli di *debate*, intendendo con essi strutture che regolano i turni degli interventi, i minuti a disposizione per ciascun *debater* e altre meccaniche tipiche di questa metodologia. Nello spirito di Avanguardie Educative, le Idee, che rappresentano «la tessera di un mosaico che mira a rivoluzionare l'organizzazione del-

la didattica, del tempo e dello spazio del *fare scuola*» (INDIRE, 2014) sono intese come elementi che interessano l'intera organizzazione scolastica, considerando dunque gli aspetti della continuità verticale e orizzontale. È per questo motivo che la metodologia didattica del *debate* è stata fin da subito intesa non come una pratica agonistica, utile a integrare l'Offerta curricolare facoltativa nella scuola secondaria di II grado, ma come dispositivo curricolare per potenziare le competenze chiave (Cinganotto *et al.*, 2021) per tutti gli studenti di tutte le età e per tale motivo promossa in ogni grado scolastico, ovviamente con i dovuti accorgimenti.

Come verrà illustrato nel seguente paragrafo, l'osservazione sul campo della pratica del *debate*, in collaborazione con i docenti delle scuole adottanti, capofila e Polo, ha consentito di cogliere il potenziale inclusivo della metodologia, in relazione alle dimensioni illustrate da Cottini (2016) relativamente alla didattica inclusiva, ossia la presenza di strategie cooperative, la costruzione di un clima di classe accogliente, l'educazione alle competenze prosociali dei ragazzi e l'attenzione alle variabili emotive connesse ai processi di apprendimento e un sostegno esplicito alle strategie di pensiero di ordine superiore e alle componenti metacognitive. Tutte condizioni ampiamente soddisfatte nel *debate* formativo (Cinganotto *et al.*, 2021).

## 2. Contesto e metodologia della ricerca

Tra le "idee per l'innovazione" del Movi-

mento Avanguardie educative, il *debate* si attesta come una metodologia pervasiva oltre che efficace ai fini della promozione di numerose competenze trasversali e dell'inserimento dell'insegnamento trasversale dell'educazione civica. Difatti, tra le 1556 scuole che aderiscono al Movimento (dato aggiornato al mese di novembre 2023), 678 di queste, pari al 43%, hanno adottato il *debate*. La distribuzione tra primo e secondo ciclo è bilanciata: 342 sono le scuole che lo hanno adottato alla secondaria di I grado e 336 alla secondaria di II grado.

La ricerca INDIRE (Cinganotto *et al.*, 2021) ha in effetti documentato pratiche di *debate* sia alla secondaria di secondo grado (naturale contesto di applicazione di questa metodologia) come pure alla scuola secondaria di primo grado e perfino alla primaria. Si è verificato con una certa frequenza, durante le visite di osservazione in classe condotte dal gruppo di ricerca di INDIRE sul *debate*, che i docenti si esprimessero favorevolmente in relazione alla dimensione inclusiva abilitata da questa metodologia didattica. Per tale ragione, la ricerca è stata finalizzata ad approfondire il tema del potenziale inclusivo del *debate* grazie alla collaborazione tra INDIRE e l'Associazione Italiana Dislessia (AID), il cui ruolo è stato quello di co-costruzione degli strumenti, promozione del questionario presso i propri canali comunicativi, co-analisi e co-interpretazione dei dati e co-conduzione degli affondi qualitativi.

La ricerca, di tipo esplorativo, si è avvalsa di una metodologia mista quanti-qualitativa (Trincherò & Robasto, 2019) che ha previsto l'utilizzo di un questionario semi-strutturato

2. La comunità di AE si compone di vari attori, ciascuno con ruoli e funzioni precise: da una parte ci sono le cosiddette "scuole capofila", scuole esperte che affiancano le "scuole adottanti" nel loro percorso di introduzione, adozione e implementazione/adattamento di una o più "Idee" proposte nella "Gallery delle Idee per l'Innovazione" (pratiche di natura metodologica o organizzativa testate dalle scuole capofila e rese riproducibili dal lavoro di INDIRE); dall'altra, le cosiddette "scuole Polo", hub regionali di raccordo sul territorio per tutte le scuole della regione che vogliono essere non solo indirizzate sul cammino dell'innovazione ma formate e accolte (anche con dei visiting in presenza) in contesti già ripensati a livello organizzativo e metodologico. A livello di coordinamento e supporto per la ricerca, invece, INDIRE fornisce l'infrastruttura operativa e scientifica che garantisce un approccio di ricerca di tipo collaborativo basato sull'analisi delle pratiche dove i docenti, i dirigenti scolastici e i ricercatori di INDIRE collaborano in gruppi misti di indagine sul campo.

(prima fase) e di un affondo qualitativo tramite focus group on line (seconda fase). In questo contributo vengono illustrati i principali risultati emersi nella prima fase di ricerca in seguito alla somministrazione del questionario. I destinatari dell'indagine sono stati i docenti di Avanguardie educative che, al momento dell'invio, sono risultati iscritti all'idea *debate*: 1799 in tutto. Il questionario era anonimo ed è stato aperto dall'8 Gennaio 2021 fino all'8 Febbraio 2021; successivamente la scadenza è stata prorogata al 25 Marzo 2021. I docenti che ne hanno completato la compilazione sono stati 357, ovvero circa il 20% del totale (il dato appare in linea con i tassi medi di risposta che si registrano nelle compilazioni di questionari on line). Il campione, benché numeroso, non è tuttavia rappresentativo della popolazione di docenti italiani che usano il *debate* anche se, appartenendo al Movimento delle AE, le autrici ritengono che si tratti di un campione dal profilo particolarmente rilevante ai fini dell'indagine, proprio per la loro esperienza e competenza.

Le domande erano organizzate in tre sezioni: una prima parte di natura anagrafica, una seconda finalizzata a indagare modalità d'uso della metodologia del *debate* e un'ultima volta ad approfondirne il potenziale inclusivo. Le domande erano in tutto 24, in prevalenza a risposta chiusa. Solo alcune di queste prevedevano l'opzione di scrittura in un campo "altro". Una sola domanda è stata prevista aperta, si trattava di un racconto (facoltativo) di natura aneddotica. Al termine del questionario, i docenti intervistati potevano esprimere la propria disponibilità a essere ricontattati per approfondimenti di tipo qualita-

tivo, proposta accolta da 108 utenti (circa un terzo del campione) che saranno i destinatari di un ulteriore approfondimento di ricerca (fase qualitativa).

Il campione dei docenti rispondenti all'indagine (357 in totale) è risultato così composto: la maggioranza proviene dalla scuola secondaria di secondo grado (56,59%), un quarto dei docenti dalla scuola secondaria di primo grado (25,27%) e il 16,48% dalla primaria. Quest'ultimo dato attesta l'applicabilità di tale metodologia anche con i più piccoli, come già evidenziato dalla ricerca condotta da Avanguardie educative (Cinganotto *et al.*, 2021). Una percentuale esigua, ne attesta la presenza anche alla scuola dell'infanzia (1,37%). In quest'ultimo caso, non è possibile parlare di un vero e proprio *debate*, ma di attività propeedeutiche ad esso, basate sulle logiche del gioco, finalizzate al rispetto del turno di parola e ad abituare i bambini a fornire semplici argomentazioni rispetto ad alcune affermazioni. La maggior parte dei docenti del campione è curricolare e a tempo indeterminato (87,36%), i restanti sono curricolari a tempo determinato (4,12%), organico di potenziamento (3,57%), di sostegno TI (2,47%), sostegno TD (1,10%). L'1,37% risponde alla categoria "altro" (si tratta di dirigenti scolastici cui era stato erroneamente indirizzato il questionario in quanto non diretti destinatari dell'indagine).

Come mostra la Fig. 1, la maggioranza dei docenti rispondenti insegna italiano (42,03%) e lingua e letteratura straniera (14,84%). Segue la matematica (11,54%) a testimonianza dell'applicabilità della metodologia del *debate* anche in materie di tipo scientifico. Il 2,47% ha indicato come disciplina le scienze, a se-

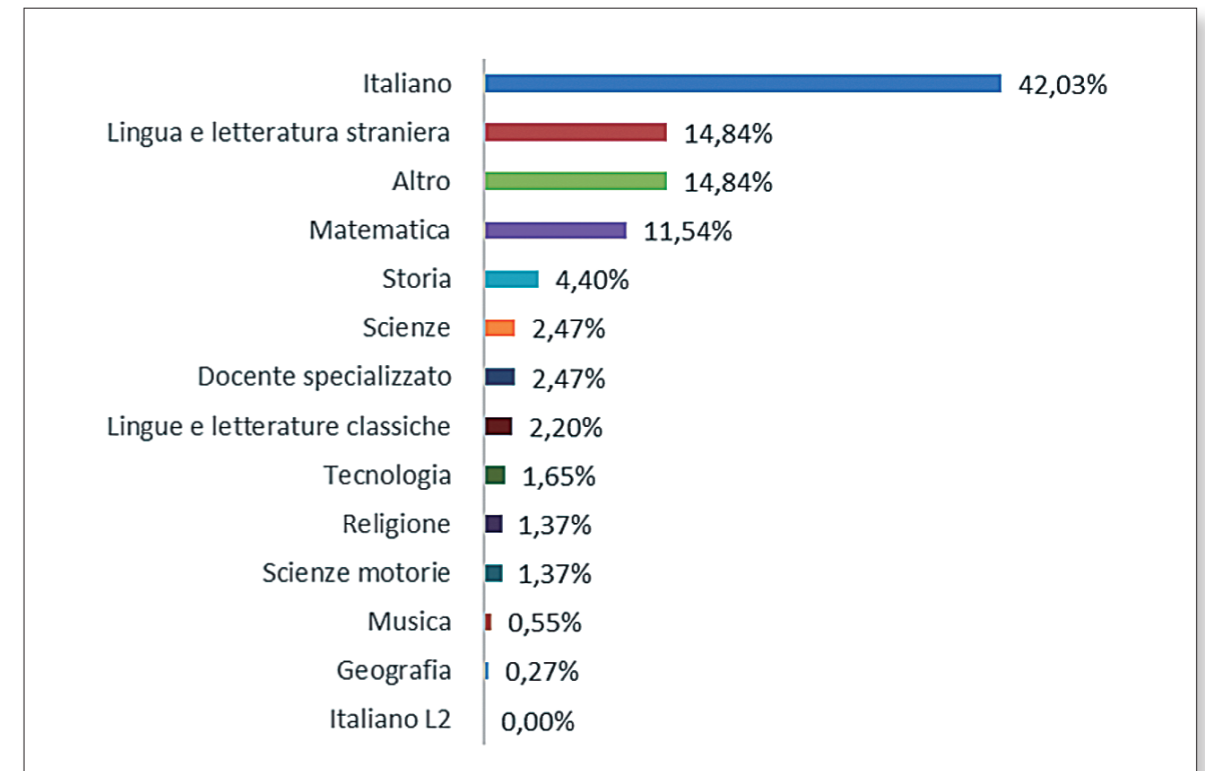


Fig. 1 - Distribuzione dei rispondenti al questionario in relazione alla disciplina di insegnamento.

guire le lingue classiche (2,20%).

Nella Fig. 1 si possono vedere le opzioni meno ricorrenti. Nessun docente ha dichiarato di applicare il *debate* in fisica e in italiano L2 e pochissimi dichiarano di usarlo in musica (solo lo 0,55%) e in geografia (0,27%).

### 3. Risultati

I risultati emergenti dall'analisi dei questionari saranno presentati nelle sezioni seguenti organizzati tematicamente per leggere meglio come i partecipanti abbiano risposto rispetto a tre tematiche: la prima è l'impiego generale della metodologia del *debate*, in termini di tempo dedicato, classi

coinvolte, frequenza d'uso, format utilizzati, uso della metodologia in DAD, ecc. La seconda sezione è dedicata alla presentazione delle risposte che riguardano il potenziale inclusivo del *debate*, rielaborando le risposte relativamente alla gestione del *debate* come misura compensativa, ad esempio presente nel PDP, alle modalità di valutazione formativa, alle opportunità di valorizzazione degli studenti e alla partecipazione degli studenti con BES alle attività di *debate* (con quali ruoli, ecc.). La terza sezione è dedicata, invece, alla rilettura delle risposte relativamente al potenziamento delle competenze chiave. Infine, una sezione conclusiva di questo paragrafo è dedicata al

resoconto degli aneddoti forniti dalla maggioranza dei rispondenti che, liberamente (dato che la domanda non era obbligatoria) si sono appassionati nel racconto delle loro esperienze personali, spesso connesse a vissuti di sorpresa, soddisfazione e piacere.

### 3.1. La metodologia del *debate*

La prima parte del questionario era finalizzata ad approfondire le consuetudini connesse all'impiego della metodologia didattica del *debate* anche in relazione alle fasi di lavoro in didattica a distanza o didattica integrata.

In relazione al tempo di attività svolte in *debate*, il 61,81% dei rispondenti ha dichiarato di avere introdotto la metodologia da più di un anno scolastico, il 21,18% da meno di un anno scolastico e il 14,01% da un anno scolastico. La maggior parte di coloro che ha risposto al questionario, dunque, aveva alle spalle una consolidata esperienza nell'impiego del *debate*.

Una domanda successiva mirava a conoscere il numero delle classi in cui veniva fatto ricorso al *debate*. Il 41,21% dei rispondenti ha dichiarato di adottarlo in una classe, il 26,92% in due classi e il 31,87% in più di due classi.

Riguardo alla frequenza d'uso del *debate* in classe, i rispondenti che hanno dichiarato di farne ricorso 1-2 volte l'anno sono stati poco più della metà, ovvero il 53,85%. Il 23,08% ha scelto l'opzione di frequenza 3-5 volte l'anno, il 15,38% una volta al mese e il 7,69% una volta a settimana. Quello della frequenza è un dato importante poiché il

*debate* è una metodologia che richiede costanza e continuità, non a caso si parla spesso di "allenamento" e "palestra" di *debate*. La complessità delle tecniche di argomentazione quali, ad esempio, l'AREL (Asserzione-Ragionamento-Evidenze-Link back) o degli stessi protocolli di discussione, richiedono un esercizio continuo e reiterato al fine di poter essere assimilate per trasformarsi in un *modus operandi* naturale.

L'obiettivo della domanda successiva era quello di ricondurre l'uso del *debate* a forme di natura curricolare, come metodologia didattica formativa (52,20%) o a modalità extra curricolari, come quelle delle Olimpiadi (6,8%). Il 40,93% del campione ha inoltre affermato di fare ricorso a modalità mista (sia curricolari che extracurricolari). Possiamo affermare che è anche grazie al lavoro di Avanguardie educative che il *debate* si sta affermando come metodologia didattica che interessa l'intero gruppo classe. Tra l'altro, quando con la legge 92/2019 è stato previsto l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, le scuole che lavoravano con il *debate* hanno evidenziato una forte aderenza tra i nuclei tematici da questa richiamati, gli obiettivi attesi e le competenze che questa metodologia consente di perseguire.

Per quanto riguarda le varie tipologie di *debate*, la maggior parte dei rispondenti (69,23%) ha dichiarato di utilizzare soprattutto quella del *debate* formativo, ovvero come semplice strategia didattica; il 7,69% solo il *debate* competitivo (finalizzato alle gare), mentre il 23,08% utilizza entrambe le tipologie. Tra i format di *debate* più utilizzati si rilevano soprattutto il World

Schools Debate (71,43% dei rispondenti) e il Karl Popper (14,84%). Altri format di *debate* dichiarati come "altro" (13,74%) in un campo di testo libero sono: "Palestra di botta e risposta" (UniPD), "Romanae Disputationes" (Apis, Amore per il sapere), "A suon di parole" (IPRASE), "Exponi le tue idee" (We World).

È interessante constatare che durante l'emergenza sanitaria, il *debate* ha mantenuto inalterata la propria efficacia metodologica grazie a piattaforme specifiche quali, ad esempio, Kialo.edu o Tricider (dove però la forma scritta torna a prendere il posto dell'oralità) come pure grazie ad ambienti online per la comunicazione in web conference come, ad esempio, Meet, Zoom o Webex. Durante l'emergenza sanitaria, le stesse Olimpiadi Nazionali di Debate hanno disputato l'intero torneo in questa modalità. A tal proposito, una domanda era funzionale a comprendere, in caso di DAD o DDI, quali strumenti digitali fossero stati utilizzati per supportare lo svolgimento di *debate* a distanza. La maggior parte dei docenti (78,30%) ha dichiarato di avere fatto uso di sistemi per le videoconferenze sincrone (Meet, Zoom, Webex, Teams...); seguono le chat delle piattaforme digitali della propria classe (es. Google Classroom) con il 25,82% e, in minima parte (3,02%), quelle sui social (Facebook, Whatsapp...). Era presente anche l'opzione "foglio di scrittura collaborativo" che ha registrato il 12,09% delle occorrenze. Bacheche virtuali quali Padlet o Lino.it hanno sicuramente avuto un ruolo importante per facilitare il lavoro preparatorio delle squadre. La prevalenza degli strumenti della

videoconferenza sincrona potrebbe indicare una generale tendenza a replicare le modalità di realizzazione del *debate* orale in presenza, puntando soprattutto allo sviluppo della oracy. Le risposte aperte raccolte nel questionario menzionano anche altri strumenti digitali utilizzati non solo per il *debate* orale, ma anche per la realizzazione di forme integrate e miste di *debate* orale e scritto, come ad esempio, nel caso di ScribaEpub, una piattaforma dove è possibile scrivere e registrare con la propria voce gli interventi.

Su questo argomento, è interessante richiamare il risultato di una domanda di una precedente indagine condotta da INDIRE. Il contesto è quello della ricerca "Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21" condotta su un campione statisticamente rappresentativo (INDIRE, 2021 e INDIRE 2022). La domanda in questione aveva l'obiettivo di comprendere se e in che misura i docenti avessero fatto uso delle metodologie didattiche richiamate nelle Linee Guida della Didattica Digitale Integrata del MI per l'a.s. 2020/21. Tra queste, oltre alla didattica breve, alla Flipped classroom, al Project based learning e all'Apprendimento cooperativo, vi era anche il *debate*. Nell'immagine che segue si può constatare che il *debate* è stato addirittura più utilizzato durante le varie fasi di Didattica a Distanza o di Didattica Digitale Integrata (Fig. 2). Fa eccezione la scuola primaria in quanto, come è noto, assieme all'infanzia è risultata maggiormente esposta alle difficoltà della dematerializzazione della scuola, soprattutto in ragione della giovane età dei bambini.

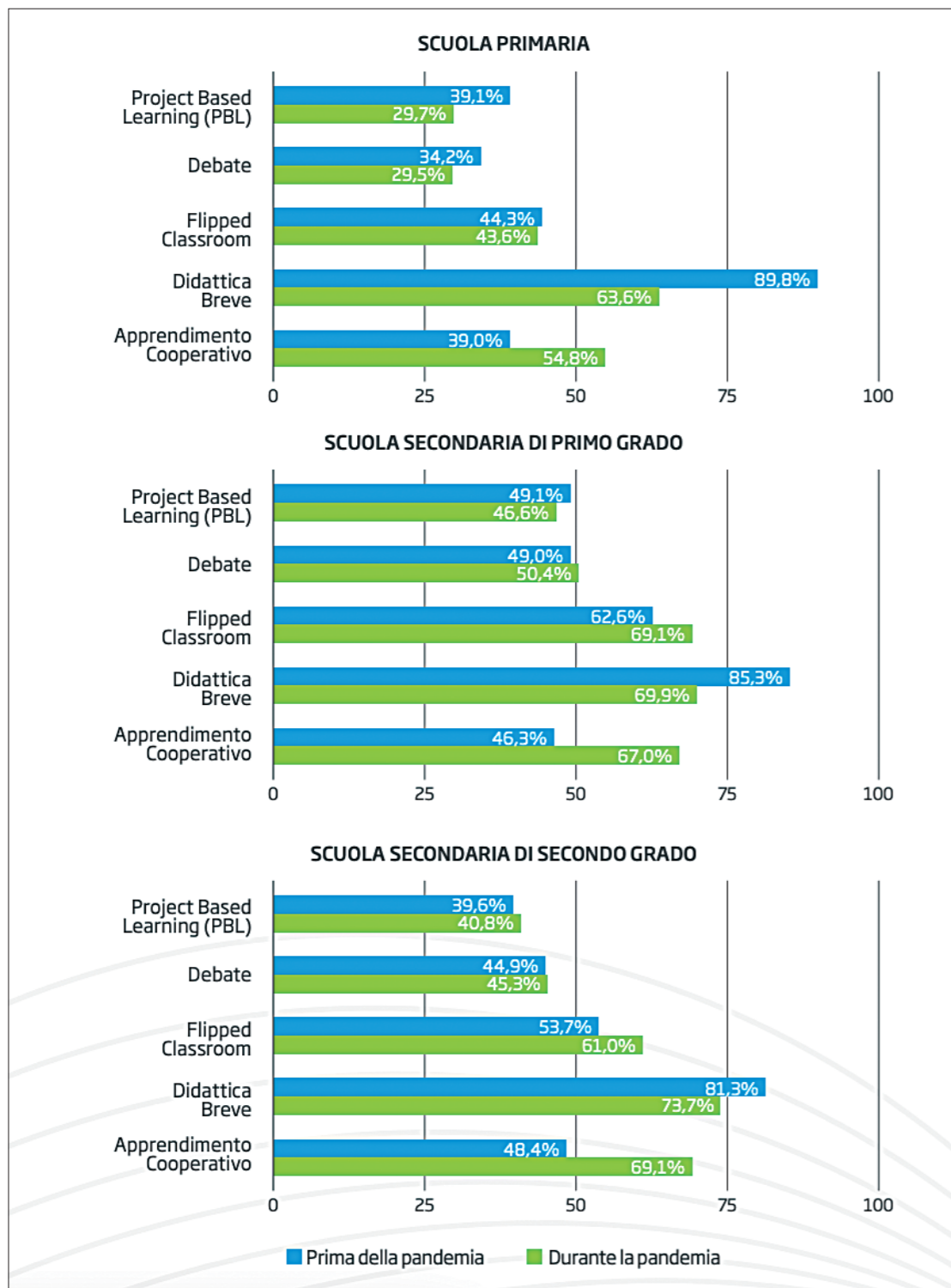


Fig. 2 - Percentuale di docenti che asserisce di aver utilizzato durante e/o anche prima della pandemia le attività didattiche descritte nelle linee guida ministeriali, risposta multipla.

Fonte: INDIRE 2021 (p.19).

[Base dati: 659 primaria, 497 secondaria di primo grado, 1.290 secondaria di secondo grado].

Infine, tornando all'indagine oggetto di questo studio, la prima sezione del questionario dedicata alle modalità e frequenze d'uso del *debate*, prevedeva un ultimo affondo sull'impiego della valutazione nel caso di utilizzo della metodologia in modalità digitale. Le opzioni erano le seguenti: a) valutazione sommativa, finalizzata a verificare gli apprendimenti acquisiti durante il *debate* (11,26%); b) valutazione diagnostica, finalizzata a verificare il livello degli studenti all'inizio e alla fine del *debate* (3,57%); c) valutazione "formante" per l'apprendimento, finalizzata a supportare gli studenti nel loro percorso e fornire loro feedback (31,32%); d) valutazione formativa come apprendimento, finalizzata a sviluppare nello studente un processo di autoregolazione e monitoraggio dei propri apprendimenti durante l'esperienza di *debate* (46,98%); e) altro.

Per quanto riguarda la valutazione nel *debate* in digitale, i dati raccolti mettono in rilievo la forte attenzione alla dimensione formativa e formante in ottica metacognitiva per un ripensamento e un miglioramento continuo sia del docente che degli studenti, a detrimento della valutazione sommativa che registra solo l'11,26% delle occorrenze. Ciò conferma la prevalenza della modalità formativa del *debate* rispetto a quella competitiva, mettendo ulteriormente in luce le potenzialità inclusive di questa metodologia didattica. Tra le opzioni pervenute come "altro" (6,87%) segnaliamo alcune risposte che richiamano un uso misto delle varie opzioni, oppure, per contro, una assenza di valutazione: "Non valuto, durante le lezioni che apro al dialogo coi ragazzi ma tengo conto dei loro spunti con qualche annotazione".

### 3.2. Il potenziale inclusivo del *debate*

La domanda 13 chiedeva se nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) dell'alunno con BES/DSA la metodologia del *debate* fosse esplicitamente menzionata. Quasi la metà dei rispondenti ha risposto affermativamente. Questo è un dato molto interessante perché il fatto che il *debate* sia previsto dal PDP, messo a punto dal CdC con la collaborazione del DS, della famiglia e degli specialisti socio-sanitari, rivela un riconoscimento collegiale del potenziale inclusivo di questa metodologia. Significa che quelle misure "compensative" e alternative (previste dalla L. 170 del 2010 e dalle Linee guida del 2011) per consentire allo studente o alla studentessa la rappresentazione, l'accesso e l'espressione in maniera arricchita alle conoscenze sono pienamente rispettate grazie al *debate*.

In accordo con quanto si legge nelle Linee guida del Ministero:

«La scuola secondaria richiede agli studenti la piena padronanza delle competenze strumentali (lettura, scrittura e calcolo), l'adozione di un efficace metodo di studio e prerequisiti adeguati all'apprendimento di saperi disciplinari sempre più complessi; elementi, questi, che possono mettere in seria difficoltà l'alunno con DSA, inducendolo ad atteggiamenti demotivati e rinunciatari. Tali difficoltà possono essere notevolmente contenute e superate individuando opportunamente le strategie e gli strumenti compensativi [...]». (Miur, 2011, p. 17)

Il *debate* viene dunque percepito come una modalità di accesso alla complessità

dei saperi più inclusiva, forse più motivante per gli studenti con DSA/BES in ragione della sua grande flessibilità di impiego. A questa valutazione del docente, in termini di potenzialità inclusiva, il questionario intendeva sondare l'effettiva verifica di tale percezione.

La domanda seguente indagava infatti la presenza di osservazioni mirate da parte del docente in riferimento al potenziale inclusivo del *debate*. Il 36% dei docenti ha risposto di aver effettuato tale verifica e di essersi focalizzato su particolari momenti, ottenendo "evidenze" di questa inclusività. Si chiedeva anche in quale specifica fase fosse stato osservato il vantaggio inclusivo del *debate* rispetto ad altre tecniche o metodologie.

Come si può vedere dalle percentuali riportate in Fig. 3, la fase che ai docenti è apparsa più inclusiva è il lavoro di gruppo: la stragrande maggioranza (70%) ha colto il potenziale inclusivo del *debate*. Tuttavia, in maniera sorprendente (un dato che in parte conferma la tesi del gruppo di ricerca) anche la fase della performance vera e propria appare essere inclusiva per la maggioranza dei rispondenti (circa 58%). Spesso sentiamo dire dai non addetti ai lavori che il *debate* sarebbe solo per i più bravi, per gli studenti e le studentesse che hanno un maggiore successo accademico e sarebbe invece esclusivo per gli altri, gli studenti "fragili". Questo dato disconferma, nella pratica del *debate* formativo, questo bias.

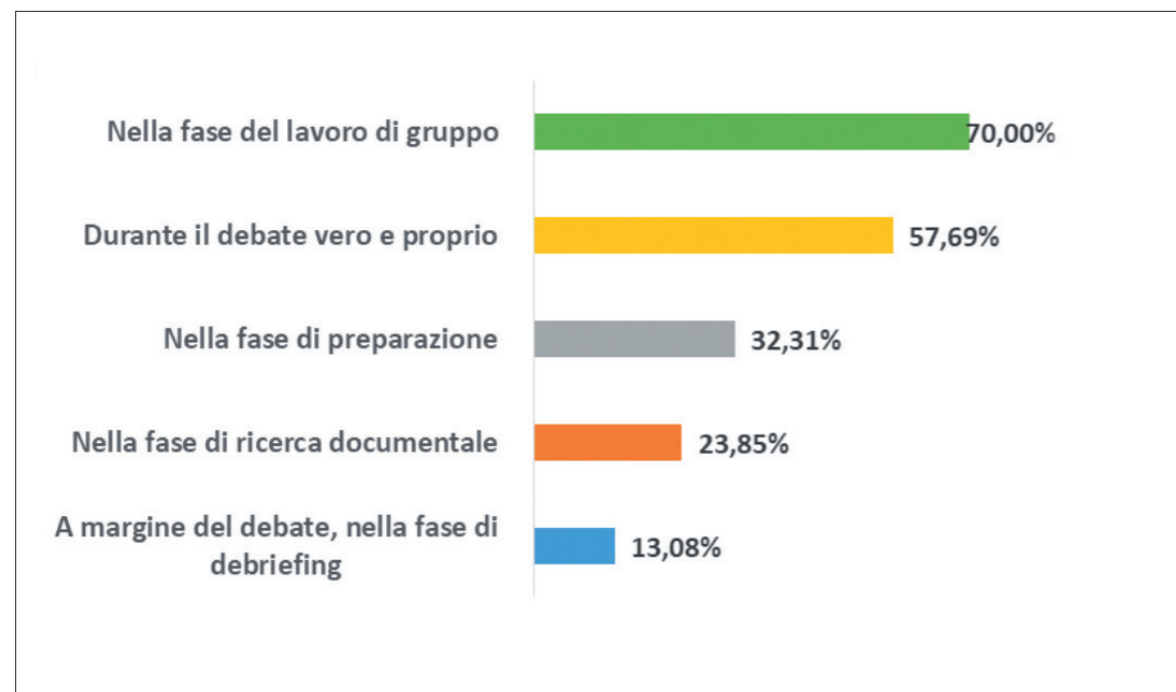


Fig. 3 - Le fasi presentate come opzione di risposta con le relative percentuali.

Gli strumenti per osservare e rilevare queste evidenze sono diversi: nel 65% si tratta di griglie di osservazione, tipiche della ricerca qualitativa. Uno strumento che è stato associato a un altro importante strumento, in oltre un terzo dei casi (37%), è il diario di bordo. Una forma di "narrative inquiry" che ha tenuto traccia del processo, oltre che della fase precisa, probabilmente. Infine, altro strumento molto affidabile nella rilevazione del dato è la documentazione audiovideo, che il docente può rivedere, condividere con altri colleghi e anche restituire agli studenti come "prova" di successo o come feedback formativo orientato al miglioramento, evitando il famoso "effetto pigmalione" (Rosenthal, 1992) ossia voler vedere qualcosa che in realtà non si sta producendo. Altri strumenti di triangolazione lato studente sono stati, invece, meno usati (ad es. il portfolio dello studente è stato impiegato in poco più dell'8% dei casi).

Coerentemente con quanto trovato nelle risposte precedenti, i docenti hanno risposto nella stragrande maggioranza (83,5%) di concepire il *debate* come strumento per la valutazione

formativa, un segnale importante di come il paradigma formativo del *debate* sia stato recepito dalla community di Avanguardie Educative, che ha sempre promosso, in prima istanza, la valenza formativa del *debate* piuttosto che quella competitiva, stimolando la ricerca per una verticalizzazione del curriculum del *debate* e non un suo uso esclusivo nella scuola secondaria di II grado. Un dato confortante in quanto sappiamo che la componente valutativa arriva sempre un po' dopo quella progettuale.

Una domanda si concentrava anche sull'utilizzo di questa metodologia didattica per stimolare l'uso di più forme espressive, tenendo conto dei diversi stili di apprendimento degli studenti. Anche in questo caso, la stragrande maggioranza (77,5%) ha rilevato la potenzialità altissima del *debate* nel sostenere la personalizzazione e la differenziazione, abilitando varie forme di intelligenza (Gardner, 1987), stili cognitivi e preferenze di studio diverse.

Le forme espressive suggerite e maggiormente usate dai docenti sono rappresentate in Fig. 4.

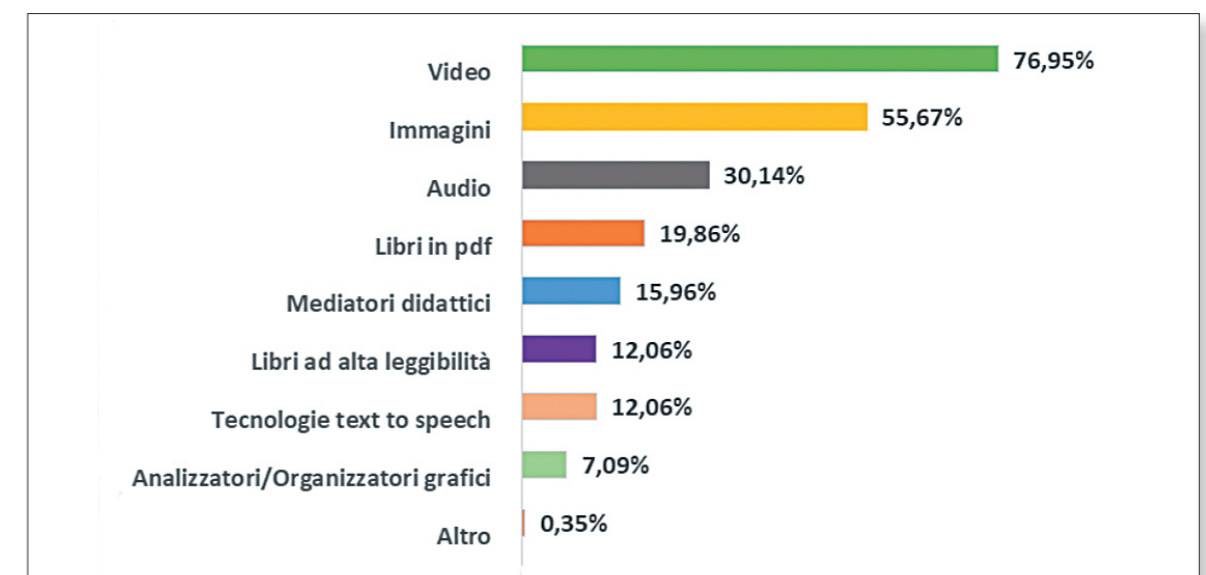


Fig. 4 - Forme espressive maggiormente usate nel debate.

Come si può notare, la forma espressiva più usata è il video (77%), seguita dalla mediazione per immagini (56%) e dall'audio, tutti canali generalmente poco usati nella didattica frontale supportata dal solo libro di testo. Questo dato mostra come il *debate* abiliti la consultazione e l'uso di forme rappresentative della conoscenza di tipo multiplo, così come indicato anche dal Framework dell'Universal Design for Learning (CAST, 2011).

### 3.3. Il *debate* e le competenze chiave

Le ultime domande del questionario erano finalizzate ad approfondire le modalità di lavoro attuate nelle varie fasi di gestione del *debate*. In particolare, alla domanda 20 si chiedeva ai docenti se avessero invitato gli studenti a utilizzare le tecnologie durante la fase di ricerca documentale per l'individuazione di fonti, evidenze, dati, esempi o casi. Il

95,05% ha risposto alla domanda in maniera affermativa a fronte di un esiguo 4,95% che ha dichiarato di non avere fatto ricorso alla tecnologia.

Alla domanda 21 veniva chiesto se, nella fase di presentazione del *debate*, venisse offerto agli studenti uno schema sintetico per illustrare regole, tempi, compiti, ruoli e composizione gruppi. L'87,64% dei rispondenti ha dichiarato di farlo, il 12,36% no. Questo schema, che ha anche una funzione di orientamento per gli studenti fragili, è di fatto insito nelle stesse grammatiche del *debate*, ovvero nel protocollo che ne governa la struttura, i turni di parola, le regole e i minutaggi.

La domanda 22 chiedeva ai rispondenti di valutare, in una scala da 1 a 4 dove 1 corrisponde a un "totale disaccordo" e, per contro, 4 ad un "totale accordo", alcune affermazioni di seguito riportate (Fig. 5).

Analizzando le risposte, si nota come l'op-

zione "pienamente d'accordo" risulti essere quella maggiormente evocata nell'affermazione che riguarda l'adozione di strategie cooperative (37,09%) seguita dalle strategie di pensiero e le componenti metacognitive (33,79%).

La maggior parte dei rispondenti, si posiziona, in tutte le domande, sull'opzione "d'accordo", in particolare per quanto attiene alla costruzione di un clima accogliente (63,46%) e educazione alla prosocialità (61,81%). Questo risultato si colloca in linea con quanto proposto nel Framework LifeComp (Sala *et al.*, 2020) che declina la competenza chiave "Personal, Social, and Learning to Learn" in alcuni orientamenti per promuovere competenze che attengono all'area personale (auto-regolazione, flessibilità e benessere), all'area sociale (empatica, comunicazione e collaborazione) e all'area dell'imparare ad imparare (crescita di mentalità, pensiero critico, capacità di orientare il proprio apprendimento). I dati del questionario sembrano confermare l'efficacia di questa metodologia nel promuovere tali competenze. Se, infatti, sommiamo i risultati delle opzioni "d'accordo" e "pienamente d'accordo", si nota che si ottiene la quasi maggioranza delle preferenze: 91,76% sulla prima opzione, 94,23% sulla seconda, 90,38% sulla terza e 93,41% sull'ultima.

L'unica domanda leggermente più controversa è la terza, ovvero quella finalizzata a indagare l'impatto del *debate* sul clima di classe. In questo caso, infatti, si registra la percentuale maggiore di "in parte disaccordo" (9,34%), seguita dalla promozione di strategie di ordine superiore e competenze metacognitive (8,24%). Seppur esigui nu-

mericamente, sarà interessante approfondire con un successivo affondo qualitativo anche questi dati in controtendenza.

### 3.4. Aneddoti raccolti

L'ultima domanda (aperta) chiedeva ai docenti di raccontare un aneddoto rispetto alle loro esperienze di *debate* in senso inclusivo. Le risposte fornite sono state le più disparate e si è cercato di organizzarle secondo una serie di elementi che potessero rappresentare un tema.

Un primo cluster riguarda la "sorpresa" rispetto al target coinvolto. Diversi insegnanti hanno affermato di aver usato con successo il *debate* con soggetti particolarmente fragili, ad esempio con alunni e studenti con sindrome dello spettro autistico a basso funzionamento, che raramente lavorano con tutta la classe, oppure con studenti "gifted", dei quali la scuola poco si occupa (in quanto non percepiti come una priorità, essendo studenti plusdotati) e ancora con studenti non italofoni, sui quali il *debate* faciliterebbe l'apprendimento della seconda lingua (italiano) per il forte accento sull'oralità e sul *public speaking* e ne mitigerebbe i sentimenti di timidezza e isolamento.

Altri racconti riguardano invece gli effetti positivi sugli studenti ottenuti in termini di:

1. protagonismo e ingaggio (engagement) di alunni "non scolastici" (intendendo con questa etichetta studenti poco partecipi, demotivati, oppositivi e problematici), anche grazie all'uso di codici espressivi multipli (video, audio, immagini, infografiche, ecc.);

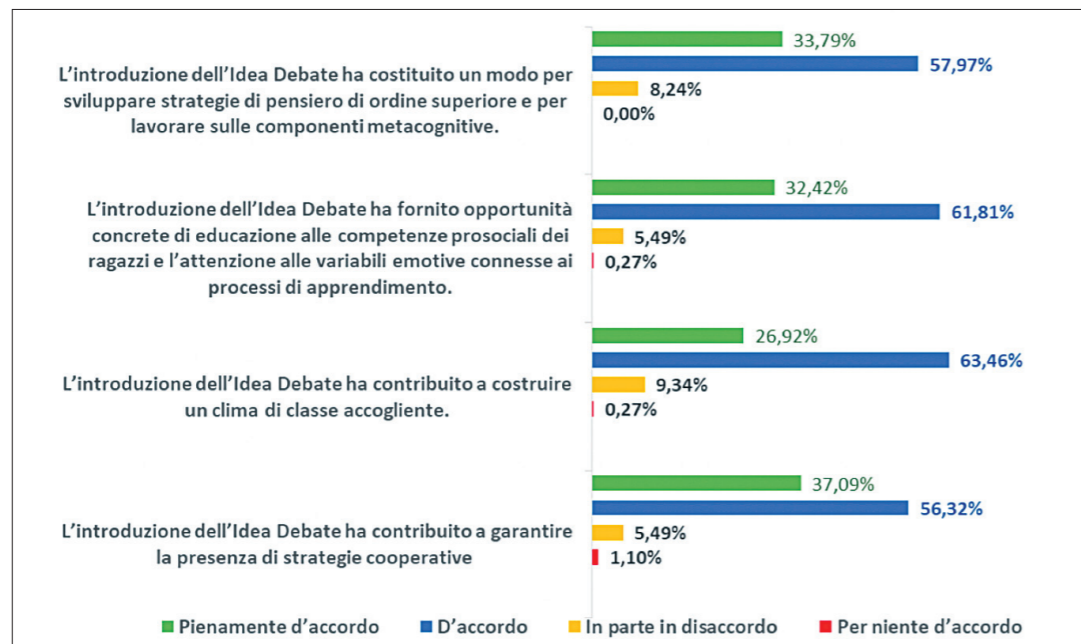


Fig. 5 - Posizionamento dei rispondenti su scala Likert in relazione a quattro affermazioni.

2. aumentata capacità di studio autonomo, anche in alunni piccoli, ossia frequentanti le prime classi della scuola primaria, quando la direttività dell'insegnante è molto alta;
3. aumento dell'autostima in soggetti con DSA e BES, spesso accompagnati da vissuti di vergogna e/o emotività negativa;
4. superamento di dinamiche di disinteresse e apatia, specie negli adolescenti del primo biennio della scuola secondaria di II grado;
5. accentuazione dei processi di pensiero di tipo metacognitivo e autovalutativo, con incidenza sulla messa a punto di strategie di studio più funzionali.

Ulteriori effetti benefici sono rintracciati dai partecipanti all'indagine in ragione delle seguenti motivazioni: il *debate* fornisce un importante sostegno alla creazione di un clima sereno, civile e rispettoso nel confronto e nell'interazione con l'altro, riducendo comportamenti di competizione, rivalità e perfino di bullismo e smontando dinamiche relazionali ed etichettamenti che nei processi attribuzionali della classe erano fino ad allora cristallizzati; il *debate* ha un importante valore orientativo in quanto lo studente, confrontandosi con una pluralità di ruoli e momenti didattici, scopre cosa ama fare e si scopre competente o attratto da attività scolastiche che prima non aveva mai considerato (ad esempio la scrittura di articoli, la realizzazione di artefatti multimediali, la gestione e l'organizzazione di documenti, ecc.).

Infine, in ambiti legati principalmente alla sfera cognitiva, nelle risposte fornite troviamo

le seguenti motivazioni addotte dai docenti come esito positivo sull'apprendimento dei loro studenti: l'aumento della capacità di fare collegamenti interdisciplinari, dunque un'aumentata competenza nella rappresentazione complessa delle informazioni e di loro intrecci tematici, la crescita di interesse per discipline fino ad allora percepite come "fredde" o poco affascinanti e la curiosità verso tematiche e problemi di attualità, che come esito può portare a uno slancio verso l'attivismo giovanile o alla cittadinanza digitale.

Come risulta evidente da questa sintetica disamina, le potenzialità inclusive del *debate* si collocano su vari piani: come possibilità inclusive di casi particolari di fragilità, come opportunità di lavorare sugli aspetti di motivazione/autoregolazione/metacognizione di tutta la classe, come elemento di creazione di un clima collaborativo e accogliente e come rafforzamento di tutti gli elementi che possano garantire un processo di apprendimento profondo, significativo e partecipato.

## 4. Discussione dei risultati

I primi risultati emersi da questa indagine sembrano confermare l'ipotesi iniziale, ovvero che il *debate* si attesti come una metodologia didattica dall'alto potenziale inclusivo. Lo dimostra il fatto che la metà dei rispondenti lo abbia inserito nei PDP e che dichiarino di averne rilevato questa caratteristica in alcuni specifici momenti di lavoro, in primis nella fase preparatoria al *debate*, ovvero quando gli studenti sono

chiamati a impostare la strategia argomentativa. In effetti, il lavoro propedeutico alla preparazione del *debate* si gioca sull'interdipendenza positiva che generalmente scaturisce da un lavoro di questa natura tra i partecipanti dei gruppi di lavoro. Tutti gli studenti sono chiamati a svolgere un ruolo, dai *debater* ai giudici, dai *coach* al cronometrista, alle squadre con le quali viene delineata la strategia argomentativa. Nella varietà dei ruoli, i docenti possono calibrare il margine di sfida commisurato alle potenzialità di ciascuno che si reitererà di volta in volta grazie alla rotazione degli studenti. In tal senso, il *debate* pare essere una metodologia vincente per far vivere agli studenti esperienze di successo emotivo e cognitivo perché, come sostiene Ianes (2006), a essere "disabile" non è lo studente, bensì il curriculum.

Il *debate* sovverte alcune delle logiche tipiche della lezione tradizionale grazie alle sue grammatiche (il protocollo) e il *modus operandi*, ovvero quelle tecniche che allenano gli studenti ad argomentare e confutare la tesi opposta alla propria secondo modalità basate sull'adozione di una postura razionale, scientifica, non dogmatica. Gli studenti imparano che non si deve sminuire chi la pensa diversamente e che un buon contraddittorio si gioca a un livello concettuale alto, ovvero sul pensiero razionale, sulla retorica e sull'uso appropriato delle fonti.

Nel corso delle visite di osservazione condotte in alcune delle scuole di Avanguardie educative finalizzate alla raccolta dei dati per la stesura delle *Linee guida per l'implementazione dell'idea Debate* (Cinganotto et al., 2019),

si è potuto assistere alla concretizzazione di alcuni di questi scenari. Uno, in particolare, ha interessato un bambino di una classe V primaria, affetto da un grave ritardo cognitivo, che ha iniziato la propria esperienza di *debate* svolgendo il ruolo di cronometrista, fino a diventare esperto. Successivamente e gradualmente, è arrivato a tenere un breve discorso per la propria squadra in qualità di *debater*. Alla fine della sua esposizione, i compagni lo hanno abbracciato sulla scia dall'emozione che, a quel punto, era diventata collettiva. Ci si è trovati nella classe ideale evocata da Pennac in Diario di scuola (2008), ovvero quanto di più lontano da un reggimento che marcia al passo ma del tutto simile a un'orchestra impegnata nell'esecuzione della medesima sinfonia e, continuando con Pennac:

«se hai ereditato il piccolo triangolo che sa fare solo tin tin, o lo scacciapensieri che fa soltanto bloing bloing, la cosa importante è che lo facciano al momento giusto, il meglio possibile, che diventino un ottimo triangolo, un impeccabile scacciapensieri, e che siano fieri della qualità che il loro contributo conferisce all'insieme. Siccome il piacere dell'armonia li fa progredire tutti, alla fine anche il piccolo triangolo conoscerà la musica, forse non in maniera brillante come il primo violino, ma conoscerà la stessa musica». (Ibid, pp. 107-108)

Un ulteriore indizio che fa cogliere gli estremi di un cambiamento in atto è il dato relativo alla rilevazione, da parte dei docenti, di un'accresciuta autonomia degli studenti che, grazie al *debate*, si trovano a operare in un ambiente di apprendimento sicuro e sereno, dove l'errore non è vissuto come un dramma



e dove un sano gradiente di sfida fornisce il giusto appeal per gli studenti. A testimonianza di ciò, possiamo richiamare l'alta percentuale di docenti che ha fatto uso del *debate* come dispositivo di valutazione formativa, l'83,5%. L'adozione di metodologie innovative che promuovono forme di pensiero critico e competenze trasversali, non può non evocare un necessario ripensamento dell'agire valutativo che deve essere calibrato in maniera coerente con le premesse concettuali e metodologiche richiamate dal metodo che rimanda all'assunzione di una diversa postura da parte del docente.

Infine, l'indagine ha evidenziato che un'attività di *debate* incoraggia il ricorso a forme multiple di rappresentazione della conoscenza dove video, immagini e audio si affiancano agli strumenti più tradizionali offrendo un paniere di possibilità più ampio, diversificato, sicuramente più inclusivo (come previsto nei tre principi guida dell'Universal Design for Learning). In tal senso, ci sembra di poter affermare che un lavoro di questa natura concorra a prendere le distanze da quel fenomeno che Meirieu (2015) ha indicato con l'espressione di "raffineria scolastica" al fine di «dare speranza ai più fragili e privi di mezzi perché credano che la scuola potrà essere, anche per loro, un luogo di emancipazione e speranza? [...] si tratta di domande che hanno un valore solo se si crede all'educabilità di tutti, se non ci si rassegna al darwinismo scolastico trionfante e al fatto che sopravvivono solo i più adatti» (p. 262).

## 5. Limiti e prospettive di ricerca

L'indagine realizzata presenta dei limiti in quanto si tratta di un primo affondo di tipo quantitativo, dove peraltro il campionamento non è di tipo probabilistico. A questo lavoro, il gruppo di ricerca INDIRE-AID ha deciso di far seguire un approfondimento di tipo qualitativo, realizzando una serie di focus group e interviste di gruppo a quei docenti che, nel questionario, avevano fornito la loro disponibilità a essere ricontattati per ulteriori domande. Il gruppo di ricerca INDIRE-AID sta procedendo all'analisi delle risposte fornite dai docenti e dagli studenti contattati (circa una ventina di docenti e una ventina di studenti della scuola secondaria di primo e secondo grado). L'analisi delle interviste e dei focus group sarà importante per comprendere ancora meglio il portato inclusivo del *debate* nel campione considerato.

Un altro limite è il fatto che questa è la prima indagine che intende indagare il *debate* come esempio di didattica inclusiva. Il gruppo di ricerca INDIRE, impegnato in un monitoraggio in corso su un massiccio intervento formativo annuale che ha interessato 200 scuole provenienti da 15 regioni italiane, per un totale di oltre 1.000 docenti, ha deciso di riservare una parte delle domande proprio agli aspetti legati all'inclusione, in modo da triangolare i dati della prima indagine (quella di cui si dà conto in questo articolo) con un'altra indagine, diversa ma analoga, in quanto ha interessato diversi attori (esperti, formatori, dirigenti scolastici, corsisti, studenti) e tutti gli ordini di

scuola. Nell'ambito delle attività di ricerca in essere e future, quindi, si intende tenere presente proprio questo elemento, ossia quanto le metodologie didattiche innovative come il *debate* siano in grado di sviluppare non solo aspetti di tipo cognitivo o comunicativo ma emotivo, affettivo e valoriale.

In linea con l'accento che Camera e Senato hanno recentemente mostrato in relazione all'introduzione nella scuola di insegnamenti dedicati allo sviluppo delle competenze "non cognitive" (DDL n. 2493 "Introduzione dello sviluppo di competenze non cognitive nei percorsi delle istituzioni scolastiche e dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti, nonché nei percorsi di istruzione e formazione professionale" approvato dalla Camera dei deputati l'11 gennaio 2022), le autrici del contributo ritengono che il *debate* possa ben rispondere, a scuola, alla richiesta della parlamentare Vittoria Casa, presidente della commissione Cultura Scienza e Istruzione alla Camera dal 29 luglio 2020 al 12 ottobre 2022, che proprio sul DDL aveva a commentare «Oggi

integrare nella didattica le competenze relative alla flessibilità, alla creatività, all'apertura mentale, alla stabilità emotiva, alla capacità di argomentare, interagire, discernere, è altrettanto fondamentale che apprendere i diversi saperi disciplinari».

La tesi che il *debate* possa essere foriero di esperienze di inclusione<sup>3</sup>, empowerment, valorizzazione delle differenze, emersione dei talenti e palestra di cittadinanza e solidarietà trova, adesso, una timida, positiva conferma in questi lavori; tuttavia, proprio per i limiti espressi, intenzione delle autrici è continuare a indagarla e considerarla, sia nell'educazione formale che in quella informale e non formale.

Come diceva Don Milani (1967) «Se la scuola perde i ragazzi difficili, non è più scuola: è un ospedale che cura i sani e respinge i malati». Si potrebbe affermare allora, parafrasando gli insegnamenti della Scuola di Barbiana, che se il *debate* non è per tutti, allora è un altro modo per respingere i ragazzi nei campi, nelle fabbriche e dimenticarli.

3. Con il termine "inclusione" si intende un processo che non termina mai, come sostengono Booth e Ainscow (2002) e che mira al miglioramento costante dell'esperienza di apprendimento e di partecipazione di tutti gli studenti. Nel famoso testo "Index of inclusion", gli autori sottolineano che tale processo non ha a che fare con gli studenti certificati o con gli studenti con BES ma riguarda tutti gli studenti, con le loro specificità e bisogni, permanenti o temporanei. Il processo di inclusione implica una postura di cambiamento orientata, tra l'altro, a valorizzare tutti gli studenti; aumentare la partecipazione di ciascuno; rimuovere le barriere (culturali, fisiche, sociali (ess.)). Cfr. <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>.

## Bibliografia

---

- Armstrong, P.W., Brown, C., & Chapman, J.** (2021). School-to-school collaboration in England. *A configurative review of the empirical evidence*, 9(1), 319-351. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/rev3.3248> [Accessed 17.06.23].
- Bocconi, S., Kampylis, P., & Punie, Y.** (2013). *Innovating teaching and learning practices: Key elements for developing Creative Classrooms in Europe*. Seville: eLearning Papers Special Edition.
- Booth, T., & Aiscow, M.** (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*, Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Retrieved from <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> [Accessed 17.06.23].
- CAST** (2011). *Universal Design for Learning (UDL). Guidelines version 2.0*. Wakefield (MA).
- Cinganotto, L., Mosa, E., Panzavolta, S. et al.** (a cura di), (2019). "Avanguardie educative". Linee guida per l'implementazione dell'idea "Debate (Argomentare e dibattere)", versione 2.0. Firenze: Indire. Retrieved from <http://pheegaro.indire.it/uploads/attachments/3146.pdf> [Accessed 17.06.23].
- Cinganotto, L., Mosa, E., & Panzavolta, S.** (2021). *Il Debate per promuovere le competenze chiave*. Roma: Carocci.
- Scuola di Barbiana** (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria editrice fiorentina.
- Gardner, H.** (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli.
- Ianes, D.** (2006). *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Erickson.
- Indire** (2014). *Il manifesto delle Avanguardie Educative*. Firenze: Indire. Retrieved from [https://miglioramento.indire.it/pdm/downloadMateriali2018-19/Manifesto\\_AE.pdf](https://miglioramento.indire.it/pdm/downloadMateriali2018-19/Manifesto_AE.pdf) [Accessed 17.06.23].
- Indire** (2021). *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21*. Report preliminare. Firenze: Indire. Retrieved from [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown\\_10\\_01.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/02/Didattiche-Durante-il-Lockdown_10_01.pdf) [Accessed 17.06.23].
- Indire** (2022). *Impatto della Pandemia sulle Pratiche Didattiche e Organizzative delle Scuole Italiane nell'Anno Scolastico 2020/21*. Report integrativo. Firenze: Indire. Retrieved from [https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/08/A4\\_report\\_covid\\_INDIRE\\_def.pdf](https://www.indire.it/wp-content/uploads/2022/08/A4_report_covid_INDIRE_def.pdf) [Accessed 17.06.23].
- Laici, C., Mosa E., Orlandini, L., & Panzavolta, S.** (2015). "Avanguardie Educative": a Cultural Movement for the Educational and Organizational Transformation of the Italian School, proceedings di The Future of Education, Firenze. Retrieved from <http://conference.pixel-online.net/FOE/files/foe/ed0005/FP/1667-ITL1037-FP-FOE5.pdf> [Accessed 17.06.23].
- Laneve, C.** (2003). *La didattica tra teoria e pratica*. Brescia: La Scuola.
- Ministro dell'Istruzione**, (2020), Decreto Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39 e allegato A. Retrieved from [https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee\\_Guida\\_DDI\\_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+A+ +Linee_Guida_DDI_.pdf/f0eeb0b4-bb7e-1d8e-4809-a359a8a7512f) (allegato) [Accessed 17.06.23].
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca** (2011). *Linee guida per il diritto allo studio degli alunni e degli studenti con DSA*.
- Mosa, E., & Mughini, E.** (2021). Da Puntoedu ad Avanguardie educative: accompagnare la scuola nei processi di innovazione. In M.C. Pettenati (eds.), *Paese formazione. Sguardo d'insieme e viste particolari da esperienze nazionali di formazione degli insegnanti*. Roma: Carocci.

**Pennac, D.** (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.

**Sala, A., Punie, Y., Garkov, V., & Cabrera Giraldez, M.,** (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from [https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120911/lcreport\\_290620-online.pdf](https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC120911/lcreport_290620-online.pdf) [Accessed 17.06.23].

**Trincherò, R., & Robasto, D.** (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Firenze: Mondadori Università.

**Wenger, E.** (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. Retrieved from <https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11736/A%20brief%20introduction%20to%20CoP.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Accessed 17.06.23].

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15306

## Il *debate* per lo sviluppo delle competenze linguistiche in lingua straniera/seconda

### Debate for developing language competences in a foreign/second language

Letizia Cinganotto

#### Sintesi

Il contributo mira a illustrare le principali potenzialità del *debate* come strategia didattica per lo sviluppo delle competenze linguistiche e multilinguistiche, nella cornice delle Competenze Chiave del Consiglio d'Europa del 2018 e sulla base delle "four modes of communication" definite dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, Volume Complementare (CEFR CV, 2020): ricezione, produzione, interazione, mediazione.

Si farà particolare riferimento al ruolo strategico del *debate* per lo sviluppo dell'*oracy*, nell'ampia gamma di dimensioni sottese, come quella del linguaggio verbale, non verbale e para-verbale, quella socio-emotiva, relazionale e cognitiva.

Il contributo mira inoltre a evidenziare il valore aggiunto del *debate* scritto in modalità digitale, attraverso le piattaforme e gli strumenti della rete che hanno riscosso particolare successo in epoca pandemica e che contribuiscono a favorire anche l'interazione online, una delle novità del CEFR CV. Verranno dunque descritte le caratteristiche del *debate* in una classe di lingua straniera e CLIL (Content and Language Integrated Learning), anche in riferimento a temi di carattere interdisciplinare e trasversale, correlati all'educazione civica.

**Parole chiave:** *Debate*; *Oracy*; Abilità linguistiche; Competenza multilinguistica; Volume Complementare.

#### Abstract

The paper aims to illustrate the main potential of debate methodology as an instructional strategy for the development of language competence and multilingual skills, within the framework of the Council of Europe's 2018 Key Competences and taking into account the "four modes of communication" defined by the Common European Framework of Reference for Languages, Companion Volume (CEFR CV, 2020): reception, production, interaction, mediation.

Particular reference will be made to the strategic role of debate in the development of "oracy", in the wide range of underlying dimensions, such as verbal, non-verbal and para-verbal language, socio-emotional, relational and cognitive.

The paper also aims to highlight the added value of written debates in digital mode, through the use of webtools and multimedia platforms which have been particularly successful in the pandemic era, also helping foster online interaction, one of the new descriptors of the CEFR CV.

Thus, the characteristics of debates in a foreign language and in CLIL (Content and Language Integrated Learning) will be described, also with reference to interdisciplinary and cross-curricular themes related to civic education.

**Keywords:** Debate; Oracy; Language competence; Multilingual competence; Companion Volume.

1. Università per Stranieri di Perugia, [letizia.cinganotto@unistrapg.it](mailto:letizia.cinganotto@unistrapg.it).

## 1. Introduzione al *debate*

Il *debate* è uno scambio orale guidato da regole, che si svolge solitamente tra due squadre, la squadra “pro” e la squadra “contro”, impegnate a difendere la propria posizione a favore o contro una mozione (Bertanen *et al.*, 2021), relativa a un determinato topic, o argomento, che rappresenta il punto di partenza della discussione. Durante le sessioni di dibattito ciascuna squadra è chiamata a sostenere la propria posizione con argomentazioni solide, adducendo fonti autorevoli.

La letteratura nazionale e internazionale ha messo in luce le numerose potenzialità del *debate*: questa metodologia induce gli studenti a ragionare, a sviluppare capacità di pensiero critico, ad ascoltare gli altri *debaters* in modo attento e attivo, con l’obiettivo di costruire le proprie argomentazioni a partire da quelle degli avversari. La pratica del *debate* può aiutare a sviluppare la cittadinanza attiva e il senso della democrazia, favorendo lo scambio di idee, opinioni e punti di vista, trovandosi a volte a difendere una posizione diversa da quella in cui si crede effettivamente.

In letteratura esiste un’ampia gamma di format di *debate*, a partire da due categorie principali: il *debate* competitivo e il *debate* formativo.

Il format competitivo più comune è il “World Schools Debate Championship” (WSD) (Sanchez, 2018), adottato anche nelle Olimpiadi Nazionali di Debate italiane promosse dal Ministero dell’Istruzione e del Merito, in collaborazione con l’Istituto “Tosi” di Busto Arsi-

zio e la Società Debate Italia, denominate poi “Campionati Nazionali di Debate” nell’edizione del 2023. Il WSD è caratterizzato dai seguenti ruoli:

- due squadre composte da 3 *debater* ciascuna (squadra pro e squadra contro);
- un *chair* che modera la discussione;
- un cronometrista che tiene i tempi del dibattito;
- la giuria;
- un allenatore o coach per ogni squadra;
- il pubblico.

Prima della performance vera e propria, un ruolo molto importante è svolto dal “laboratorio di ricerca”: i *debaters* dovranno cercare risorse e fonti autorevoli da citare durante il discorso. L’uso delle tecnologie è fondamentale e la *digital literacy* gioca un ruolo importante in questa fase.

A differenza del *debate* competitivo, il *debate* formativo è una vera e propria metodologia didattica, estremamente flessibile, che può essere pienamente integrata all’interno del curriculum e adottata in modo molto versatile, per temi di carattere disciplinare (STEM o *Humanities*), o di attualità, per rivedere e rafforzare concetti e contenuti o come alternativa a un test, o a una interrogazione, oggetto di valutazione da parte del docente. Un dibattito formativo può anche prevedere la negoziazione e la mediazione tra le due posizioni opposte, superando dunque la polarizzazione della competizione vera e propria.

Il *debate* affonda le radici nell’ars oratoria della cultura greca e latina. In epoca moderna la pratica del *debate* si è diffusa in tutto il

mondo, soprattutto nelle società americane e anglosassoni, dove è diventata parte integrante della sfera socio-culturale, sotto forma di “club del debate”, non solo per giovani studenti, ma anche per adulti, impegnati in tornei di dibattito nel tempo libero.

Nelle scuole italiane il *debate* si è diffuso negli ultimi decenni grazie a progetti di scambio e gemellaggio con docenti e studenti del MIT di Boston. È per questo motivo che il termine inglese “debate” è diventato un termine tecnico ufficiale, insieme a una vasta gamma di altri elementi lessicali divenuti molto popolari a livello internazionale.

Il *debate* rappresenta una delle Idee della Galleria del movimento “Avanguardie Educative<sup>2</sup>”, un movimento educativo italiano, fondato nel 2014 dall’INDIRE, in collaborazione con una rete di scuole in continua espansione, con l’obiettivo di creare una comunità di insegnanti e dirigenti scolastici desiderosi di sperimentare, diffondere e implementare l’innovazione.

Le Olimpiadi Nazionali del *debate*, avviate sin dal 2017, nell’edizione del 2022 hanno previsto, per la prima volta, anche un torneo in lingua inglese, favorendo dunque anche la dimensione dell’internazionalizzazione e del multilinguismo, oggetto specifico di questo contributo.

Anche l’iniziativa “A suon di parole” (Som-maggio & Tamanini, 2020), il progetto avviato sin dal 2010 da IPRASE (Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa della Provincia Autonoma di Trento), in collaborazione con la Facoltà di Giurisprudenza dell’Università degli Studi di Trento, il Comune di Trento, il Comune di Rovereto e

le Scuole secondarie di secondo grado, ha inteso valorizzare il multilinguismo, organizzando tornei anche in lingua inglese e tedesca, anche in considerazione delle specificità e delle esigenze linguistiche del territorio.

## 2. Il *debate* per le prime due Competenze Chiave

La Raccomandazione del Consiglio europeo del 22 maggio 2018 ha rivisitato le otto Competenze Chiave per l’apprendimento permanente del Quadro del 2006, ampliando nello specifico il campo semantico delle prime due Competenze:

- la Competenza alfabetico-funzionale, che indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti;
- la Competenza multilinguistica, che definisce la capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare, includendo un’ampia gamma di varietà linguistiche (L1/L2/LS/Lingua Franca ecc.).

Il *debate* può sicuramente contribuire a sviluppare tutte le Competenze Chiave (Cingano et al., 2021), ma ben si presta in modo particolare alle prime due, con riferimento alla L1 (sia in forma scritta che orale), ai linguaggi visivi, sonori, digitali e al vasto panorama delle Lingue Secondarie (L2) o Lingue Straniere (LS).

2. <https://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>.

Le recenti Raccomandazioni del Consiglio (2019<sup>3</sup> e 2022<sup>4</sup>) richiamano l'attenzione sulla necessità di apprendere almeno due lingue straniere oltre alla lingua di provenienza sin dalla più giovane età, con l'obiettivo di favorire il plurilinguismo per la sensibilizzazione e la costruzione della cittadinanza democratica e del dialogo interculturale.

La metodologia CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Langè & Cinganotto, 2014; Cinganotto, 2016; Graziano et al., 2021) è raccomandata dal Consiglio d'Europa e dalla Commissione Europea come una metodologia didattica innovativa e interattiva che può accrescere l'esposizione all'input linguistico, favorendo appunto il plurilinguismo.

In questa prospettiva il *debate* in L1, L2 o LS può sicuramente contribuire ad accrescere l'interesse e la motivazione degli studenti per le lingue, utilizzando un format didattico interattivo, ispirato al *game-based learning* e alla sana competizione.

### 3. Il *debate* nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue - Volume Complementare

«Debate is about change. We are constantly engaged in a struggle to better our lives, our community, our country, our world, and our future. We should never be satisfied with the status quo - surely something in our lives needs improving». (Snider, 2008)

Come già accennato, le potenzialità del *debate* come metodologia didattica in ambi-

to curricolare o extra-curricolare sono ampiamente documentate dalla letteratura nazionale e internazionale.

Basti citare, senza alcuna pretesa di esaustività, gli studi condotti dall'Associazione *English Speaking Union* (ESU<sup>5</sup>), una delle più note associazioni in ambito internazionale impegnate nella diffusione delle pratiche del dibattito, della didattica dialogica e della *classroom discussion*. Gli studi di ESU hanno messo in evidenza le potenzialità del *debate* in termini di sviluppo del pensiero critico, miglioramento dei risultati di apprendimento, riduzione del tasso di abbandono scolastico e universitario, aumento del senso di fiducia e auto-stima, sensibilizzazione al dialogo interculturale. Dal punto di vista delle abilità comunicative si rileva un miglioramento delle capacità linguistiche e argomentative sia nella L1 che nella/e lingua/e seconde o straniere.

Riprendendo la citazione iniziale di Alfred Snider, considerato il "padre" del *debate*, siamo costantemente impegnati a combattere per migliorare le nostre vite: il *debate* può contribuire a migliorare il nostro mondo, il nostro Paese, il nostro futuro. In questa prospettiva, il *debate* può rappresentare un efficace strumento didattico per il miglioramento delle competenze linguistiche degli studenti.

«Debate is an excellent activity for language learning because it engages students in a variety of cognitive and linguistic ways. In addition to providing meaningful listening, speaking and writing practice, debate is also highly effective for developing argumentation skills for persuasive speech and writing». (Krieger, 2005)

Come afferma Krieger, il *debate* può fa-

vorire lo sviluppo delle competenze linguistiche in senso ampio, nella prospettiva delle "four modes of communication" illustrate dal recente Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (CFRCV, 2020): *production, reception, mediation, interaction*.

Nello specifico i vantaggi del *debate* si possono rilevare nei seguenti ambiti e abilità (Cinganotto, 2019a):

- *Ice-breaking*: animare una discussione su temi controversi può aiutare ad abbassare il filtro affettivo e a superare l'ansia nell'uso della lingua straniera nella fase iniziale di un'attività o di un percorso.
- *Digital literacy*: la capacità di sostenere la propria posizione si fonda sulla ricerca di documenti, risorse, fonti autorevoli, distinguendo le informazioni false e le *fake news*.
- *Ascolto*: gli studenti devono concentrarsi sulla comprensione degli interventi dell'altra squadra, per pianificare le contro-argomentazioni: la fase di confutazione si basa infatti, sulla posizione della squadra avversaria.
- *Parlato*: il dibattito migliorerà la *fluency*, la pronuncia e il vocabolario. Il docente fornirà un feedback sulla pronuncia, sulla scelta delle parole, sulla struttura sintattica e sulla pertinenza delle informazioni, sulla costruzione della logica e sulla coerenza dei contenuti.
- *Lettura*: per pianificare discorsi efficaci e persuasivi, gli studenti devono leggere molte fonti che possono essere raccolte attraverso giornali locali,

nazionali e internazionali, riviste, libri e siti web.

- *Scrittura*: i *debater* svilupperanno anche le abilità di scrittura: dovranno prendere appunti su ciò che intendono dire, organizzare le diverse parti del discorso e concentrarsi su coerenza, coesione e persuasione. Potranno scrivere testi argomentativi o riassumere le argomentazioni in modo schematico, oppure attraverso l'uso di organizzatori visuali come mappe mentali, grafici, ecc.
- *Lavoro di squadra* (apprendimento cooperativo, *peer education*): le due squadre dovranno ascoltare con attenzione il discorso della squadra avversaria e i membri di ciascuna squadra dovranno collaborare per cercare le fonti da citare e per concordare la strategia argomentativa.
- *Controllo delle emozioni e dei conflitti*: i *debater* dovranno controllare le proprie emozioni, evitando rabbia, ira, toni di voce aggressivi o adirati.

Nel CEFRV, tra le numerose scale, ne è presente una specifica dal titolo "Sustained monologue: putting a case (e.g. in a debate)", i cui livelli spaziano dall'A2 al C1/C2, partendo dalla capacità di esporre in modo semplice le proprie opinioni e preferenze, fino ad arrivare alla capacità di argomentare e formulare turni di parola complessi e ben strutturati, tenendo in considerazione il punto di vista degli interlocutori, adducendo esempi e evidenze a supporto e fornendo riflessioni conclusive.

3. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)).

4. <https://calec.org/wp-content/uploads/2022/02/Resolution.pdf>

5. <https://www.esu.org/>.

Sustained monologue: putting a case (e.g. in a debate)	
C2	No descriptors available; see C1
C1	Can argue a case on a complex issue, formulating points precisely and employing emphasis effectively. Can develop an argument systematically in well-structured language, taking into account the interlocutor's perspective, highlighting significant points with supporting examples and concluding appropriately.
B2	Can develop an argument systematically with appropriate highlighting of significant points, and relevant supporting detail. Can develop a clear argument, expanding and supporting their points of view at some length with subsidiary points and relevant examples. Can construct a chain of reasoned argument. Can explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
B1	Can develop an argument well enough to be followed without difficulty most of the time. Can give simple reasons to justify a viewpoint on a familiar topic. Can express opinions on subjects relating to everyday life, using simple expressions. Can briefly give reasons and explanations for opinions, plans and actions. Can explain whether or not they approve of what someone has done and give reasons to justify this opinion.
A2	Can explain what they like or dislike about something, why they prefer one thing to another, making simple, direct comparisons. Can present their opinion in simple terms, provided interlocutors are patient.
A1	No descriptors available
Pre-A1	No descriptors available

Tab. 1 - Scala "Sustained monologue: putting a case" (e.g. in a debate).

Tra le "four modes of communication", la mediazione è una delle novità su cui punta l'attenzione il CEFR CV e la pratica del *debate* può rappresentare un ottimo esercizio delle capacità di mediazione e negoziazione, come illustrato nella scala seguente, "Facilitating communication in delicate situations and disagreements", in cui si fa riferimento alla capacità di trovare soluzioni a situazioni conflittuali, facilitare il dialogo interculturale, la comprensione e il rispetto dei punti di vista degli altri. Il *debate* è anche citato nel Quadro delle competenze globali di OCSE PISA 2018<sup>6</sup>, proprio come strumento per favorire lo sviluppo delle competenze globali e di cittadinanza democratica. Basandosi sulla possibilità di trovarsi a difendere posizioni nelle

quali non ci si riconosce, il *debate* consente di mettersi nei panni negli altri, in una sorta di *role-play*, che anche dal punto di vista linguistico ed espressivo presenta numerosi vantaggi, in quanto rappresenta una spinta verso la WTC (*Willingness to Communicate*) (Cao & Philp, 2006), una sorta di "maschera" che potrebbe ridurre il filtro affettivo e l'ansia della performance linguistica. In questo senso il *debate* rappresenta un efficace esempio di *Task-Based Learning* (Nunan, 2010), un compito autentico, all'interno di un contesto significativo, per scopi reali: persuadere gli ascoltatori sulla maggiore efficacia e solidità della propria posizione rispetto agli avversari. L'audience può essere formata dai compagni, dai docenti, dai genitori, oppure

Facilitating communication in delicate situations and disagreements	
C2	Can deal tactfully with a disruptive participant, framing any remarks diplomatically in relation to the situation and cultural perceptions. Can confidently take a firm but diplomatic stance over an issue of principle, while showing respect for the viewpoints of others.
C1	Can demonstrate sensitivity to different viewpoints, using repetition and paraphrase to demonstrate a detailed understanding of each party's requirements for an agreement. Can formulate a diplomatic request to each side in a disagreement to determine what is central to their position, and what they may be willing to give up under certain circumstances. Can use persuasive language to suggest that parties in disagreement shift towards a new position.
B2	Can elicit possible solutions from parties in disagreement in order to help them to reach consensus, formulating open-ended, neutral questions to minimise embarrassment or offence. Can help the parties in a disagreement better understand each other by restating and reframing their positions more clearly and by prioritising needs and goals. Can formulate a clear and accurate summary of what has been agreed and what is expected from each of the parties.
B1	Can, by asking questions, identify areas of common ground and invite each side to highlight possible solutions. Can outline the main points in a disagreement with reasonable precision and explain the positions of the parties involved. Can summarise the statements made by the two sides, highlighting areas of agreement and obstacles to agreement.
A2	Can ask parties in a disagreement to explain their point of view, and can respond briefly to their explanations, provided the topic is familiar to them and the parties express themselves clearly. Can demonstrate their understanding of the key issues in a disagreement on a topic familiar to them and make simple requests for confirmation and/or clarification.
A1	Can recognise when people disagree or when difficulties occur in interaction and adapt memorised, simple phrases to seek compromise and agreement. Can recognise when people disagree or when someone has a problem and can use memorised, simple expressions (e.g. "I understand" or "Are you okay?") to indicate sympathy.
Pre-A1	No descriptors available

Fig. 2 - Scala "Facilitating communication in delicate situations and disagreements".

da una giuria di professionisti come nel caso delle varie gare, tornei o Olimpiadi: in ogni caso la spinta emotiva e la paura di perdere la "faccia" (Goffman, 1967) rappresentano comunque delle leve importanti per favorire il flusso comunicativo e interazionale.

Un altro importante riferimento al CEFR-CV può essere fatto in relazione all'"Action-Oriented Approach", l'Approccio Orientato all'Azione (Piccardo & North, 2019), che rappresenta lo sfondo del Quadro stesso: il parlante è inteso come un *social agent*, un agen-

te sociale, impegnato in scambi comunicativi autentici, con l'obiettivo di co-costruire e negoziare messaggi e significati, in funzione del contesto e degli interlocutori, modulando l'uso della lingua a seconda delle esigenze interazionali, spesso privilegiando la *fluency* all'*accuracy* e al *Focus on Form*, cioè l'accuratezza morfo-sintattica e grammaticale.

I *debater* sono in effetti degli agenti sociali, impegnati nel raggiungimento di obiettivi autentici e significativi, all'interno di uno specifico contesto, che muove le fila degli scambi

6. <https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/>.

interazionali in modo fluido e spesso imprevedibile, come reazione e risposta agli interventi degli avversari.

#### 4. Le abilità ricettive: lettura e ascolto

Come ricordano Urquharte e Weir (1998), le modalità di lettura si muovono all'interno di un continuum di velocità, attenzione e speditezza, distinguendo le seguenti tipologie di comprensione della lettura:

- *Local comprehension*: la comprensione al livello testuale e informativo, legata alle conoscenze linguistiche;
- *Global comprehension*: comprensione al di là delle singole frasi, puntando alle idee principali e al messaggio generale;
- *Careful reading*: lettura lenta, lineare, incrementale per comprendere i significati, le idee generali e gli obiettivi dell'autore;
- *Expeditious reading*: lettura veloce e selettiva in modalità *skimming*, finalizzata a ricercare rapidamente informazioni essenziali o localizzare parti di testo sia al livello locale che globale.

All'interno di quello che viene definito il "laboratorio di ricerca", le abilità di lettura rivestono un ruolo fondamentale, in quanto i *debater* devono mettere in gioco tutte le modalità di lettura, per cogliere le informazioni, le fonti e i documenti utili a dimostrare la solidità della propria tesi argomentativa.

«The knowledge, skills, cognitive processes

and strategies typically required for skillful reading are similar in L1 and at the highest levels of attainment in a foreign language». (OECD, 2021: 45)

La citazione sopramenzionata, tratta da PISA 2025 *Foreign Language Framework*<sup>7</sup>, sottolinea come i processi cognitivi e le strategie richieste per una lettura esperta siano simili nella L1 e nei livelli più elevati della L2.

Il *debate* ha dunque importanti potenzialità sia nella L1 che nelle lingue seconde o straniere.

L'altra abilità ricettiva contemplata dal CEFR CV, l'ascolto, è un'abilità che spesso i nostri studenti faticano a sviluppare: in classe si tende ad ascoltare docenti e compagni in modo alquanto superficiale, protesi a guadagnare il turno interazionale all'interno di una conversazione, o paradossalmente, a evitarlo, come nel caso dell'interrogazione.

Durante il *debate* è fondamentale ascoltare in modo attento e attivo gli interventi dei compagni e degli avversari, per costruire la propria strategia argomentativa e soprattutto quella confutativa: la fase di confutazione o "rebuttal", deve poggiare su alcuni punti o passaggi del discorso degli avversari. È per questo motivo che è fondamentale concentrarsi nell'ascolto, anche prendendo appunti, annotando parole-chiave, brevi porzioni di discorso, da riprendere e citare ai fini della confutazione.

#### 5. Le abilità produttive orali: focus sull'*oracy*

Lo sviluppo delle abilità di *speaking* è fondamentale nel *debate*, in quanto si impone agli

studenti il superamento dell'ansia e della paura di parlare in pubblico, il controllo delle proprie emozioni e dei propri sentimenti, sviluppando le capacità di pensiero critico, dalle LOT (*Lower Order Thinking Skills*), abilità di pensiero meno impegnative, alle HOT (*Higher Order Thinking Skills*), abilità più impegnative e stimolanti, come indicato dalla Tassonomia di Bloom.

Come è noto, il linguaggio è l'espressione del pensiero e il *debate* può contribuire allo sviluppo del pensiero critico e delle abilità cognitive e al contempo all'arricchimento del lessico, al miglioramento della *fluency* e delle abilità linguistico-comunicative.

"Evaluate", penultima fase della Tassonomia di Bloom, si riferisce proprio alla selezione, alla giustificazione, all'argomentazione, alla difesa, al sostegno di una posizione o di un'idea. Questo è esattamente ciò che comporta un *debate*: schierarsi a favore o contro una mozione (Cinganotto, 2021).

Il *debate* comporta dunque lo sviluppo dell'*oracy*, in parallelo alla *literacy* e alla *numeracy*.

Il termine *oracy* fu coniato da Wilkinson nel 1965: «*oracy* is not of course, a subject, but a condition of learning in all subjects» (Wilkinson, 1968, p. 743). L'*oracy* non è dunque una materia a sé, ma una condizione necessaria per l'apprendimento in generale, implicando l'espressione e la condivisione di contenuti e conoscenze in senso olistico, indipendentemente dalla specifica disciplina.

*Voice 21*<sup>8</sup>, una *charity* britannica, in collaborazione con Cambridge, ha elaborato un interessante *framework*, l'"Oracy Skills Framework", che illustra in modo molto significativo, l'aspetto olistico dell'*oracy*, con l'ampia gamma di dimensioni sottese, nello specifico:

- *Physical*: il linguaggio verbale (*fluency*, tono di voce, pronuncia) e non verbale (linguaggio del corpo, espressioni del volto, contatto visivo);
- *Linguistic*: il registro, la grammatica, le scelte lessicali e retoriche;
- *Cognitive*: le abilità cognitive, il ragionamento, le strategie di auto-regolazione;

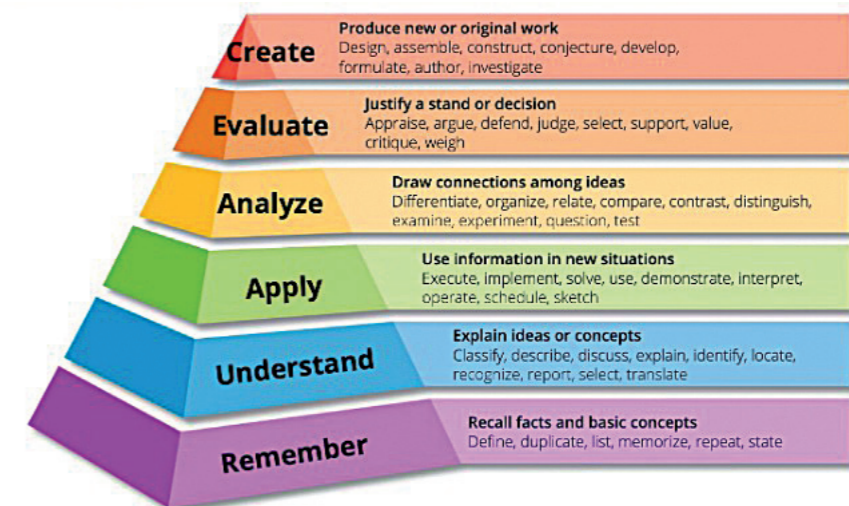


Fig. 3 - La Tassonomia di Bloom.

7. <https://www.oecd.org/pisa/foreign-language/PISA-2025-FLA-Framework.pdf>. L'autrice ha collaborato come membro del gruppo di esperti.

8. <https://voice21.org>.

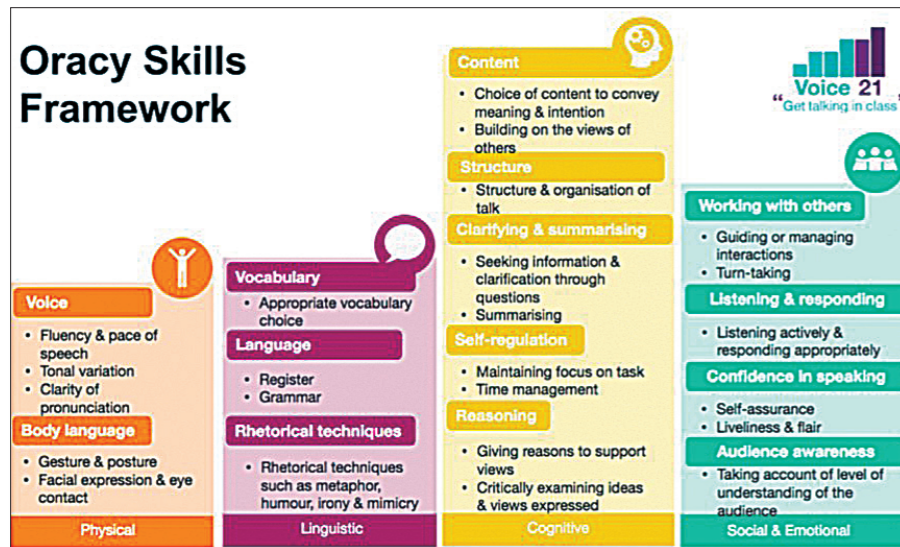


Fig. 4 - Oracy Framework.

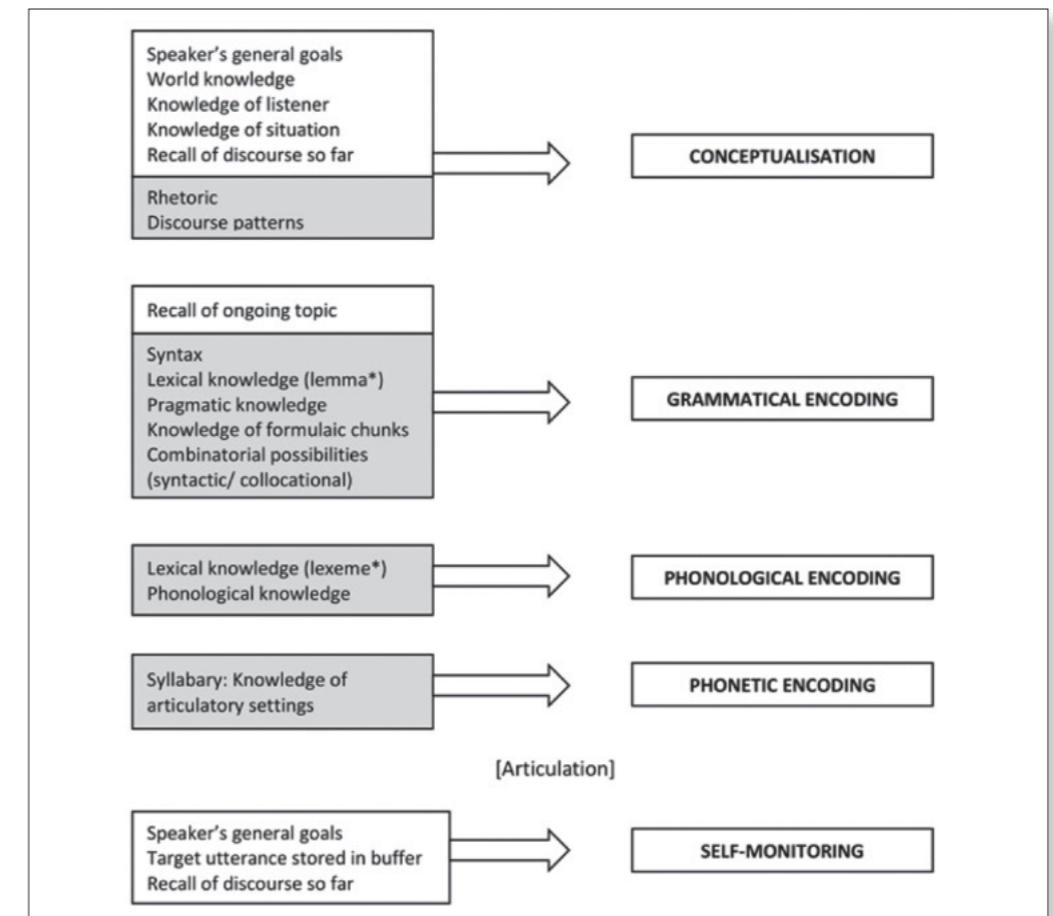


Fig. 5 - A model of speech production (Field, 2011 citato in OECD, 2021).

- *Social & Emotional*: l'aspetto socio-emotivo, la sicurezza nell'eloquio, la collaborazione ecc.

Il *debate* dunque ha un forte impatto sullo sviluppo e sulla crescita individuale di ciascun *debater*, coinvolgendo la sfera cognitiva, emotiva, espressiva.

Un'altra associazione impegnata in ambito internazionale nella diffusione dell'*oracy* è "Noisy Classroom<sup>9</sup>" (Newman, 2019), la cui mission, come si legge dal sito è «help teachers use a range of debate, discussion, dialogue, role play and enquiry as part of the Noisy Learning experience».

L'aggettivo "noisy", rumoroso, ben si presta alla descrizione di un ambiente di apprendimento fondato sul dibattito, sulla discussione e sullo scambio dialogico: si tratta di attività dinamiche e spesso "rumorose", in antitesi al silenzio e all'immobilità di una lezione puramente trasmissiva, che vede gli studenti come fruitori passivi. Anche il setting e l'organizzazione degli spazi e degli arredi potrà essere modificato in

funzione della "sceneggiatura" quasi teatrale che impone la filosofia del *debate*, superando la sistemazione tradizionale dei banchi in fila di fronte alla cattedra. I dibattiti possono tenersi anche all'aperto, in palestra, nell'agorà di cui molte scuole si sono già dotate, oppure in altri spazi non convenzionali.

Field (2011) ha elaborato un modello descrittivo della produzione orale, illustrato nel diagramma sottostante: gli obiettivi sottesi e la conoscenza del mondo rappresentano la fase della concettualizzazione, cui segue la codifica grammaticale, in termini di scelte lessicali, sintattiche e pragmatiche. Segue la produzione fonologica e fonetica, in cui prende forma l'eloquio, che attiva al contempo le strategie di auto-controllo e auto-monitoraggio, che richiamano la teoria del monitor di Krashen (1985): durante la produzione orale il monitor attiva le strategie meta-cognitive, che inducono il parlante a riflettere sulla propria interlingua, alla ricerca di eventuali devianze o inferenze.

Come già accennato, il *debate* rappresenta un'ottima spinta verso la *Willingness to Communicate*, la volontà di esprimersi e comunicare in modo autentico e in una classe di *ELT (English Language Teaching)*: può contribuire a accrescere lo *Student's Talking Time*, cioè il tempo del parlato dello studente, spesso troppo limitato, a discapito del *Teacher's Talking Time*, il tempo del parlato del docente, che tende generalmente a predominare in modo esclusivo la regia interazionale. A questo proposito Orletti parla di supremazia del docente, che caratterizza ge-

neralmente gli scambi comunicativi in classe. Tale supremazia si configura nei seguenti domini (Orletti, 2000, p. 14):

- *dominanza quantitativa*: il turno del docente è generalmente più lungo di quello dello studente, anche se in alcuni casi, come nel caso dell'interrogazione, lo studente sembrerebbe l'unico detentore del turno;
- *dominanza interazionale*: il docente riesce a controllare le sequenze interazionali stabilendo i turni, selezionando i parlanti ecc.; in questo mec-

9. <https://noisyclassroom.com>.



canismo il docente si avvale della sua autorevolezza o talvolta autorità, con l'obiettivo di controllare le dinamiche di classe;

- **dominanza semantica:** l'insegnante controlla e impone gli argomenti di discussione, spesso condizionando gli studenti, anche se in modo sotteso;
- **dominanza strategica:** il docente è un attento pianificatore delle strategie interazionali, anche se spesso implicitamente.

Attraverso il *debate* l'interazione in classe può ribaltarsi a favore della supremazia degli studenti, protagonisti e registi delle loro stesse scelte linguistiche e argomentative.

Il *debate* può rappresentare una valida alternativa a quella che i famosi linguisti Sinclair e Coulthard (1974), chiamano la tripletta linguistica, tipica dell'interazione in classe e caratterizzata da tre mosse:

- **I-Initiation:** lo scambio iniziale in cui di solito il docente pone una domanda;
- **R-Response:** la risposta dello studente, che generalmente non mira a colmare un vuoto informativo, ma al contrario, mira a soddisfare le aspettative del docente, alla ricerca della risposta considerata giusta;
- **F-Feedback:** il feedback spesso valutativo e correttivo del docente, rispetto alla risposta "attesa", in quanto l'unica risposta corretta.

Il *debate* rappresenta un'efficace strategia didattica ed espressiva, che può costituire un valore aggiunto in una classe di lingua, costruendo un contesto stimolante, che possa spingere a uscire dalla rigidità della tripletta

linguistica, esplorando nuovi orizzonti comunicativi e incoraggiando l'espressività e la creatività degli studenti, al di là dell'unica risposta giusta. Con il *debate* infatti, si riesce a comprendere come non esista un'unica risposta o posizione corretta, ma solo la posizione che si riesca a difendere con le argomentazioni e le evidenze migliori.

## 6. Il *debate* scritto e l'interazione online

Come già accennato, durante la preparazione della strategia argomentativa, gli studenti prendono appunti, costruiscono schemi, annotano parole-chiave, esercitando dunque anche le abilità scritte.

Il *debate* scritto sicuramente rappresenta un ottimo esercizio di preparazione al testo argomentativo, soprattutto se nelle esercitazioni funzionali alla costruzione delle argomentazioni si adotti il modello AREL, acronimo dei seguenti termini (De Conti & Giangrande, 2017):

- **A: Asserzione:** si tratta di una affermazione sintetica e incisiva, con cui si afferma la propria posizione con intensità espressiva;
- **R: Ragionamento:** è il ragionamento che giustifica l'asserzione in base a criteri e motivazioni razionali;
- **E: Evidenze:** studi scientifici, fatti, prove, dati statistici a riprova della validità del ragionamento;
- **L: Link back (e allora?):** è il momento della linea argomentativa che mette in luce il nesso tra il ragionamento e le

evidenze, conducendo a delle affermazioni conclusive.

Le numerose piattaforme e i webtool disponibili in rete, divenuti popolari durante la Didattica a Distanza e la Didattica Digitale Integrata del periodo pandemico, consentono al docente di organizzare e animare veri e propri "club di debate" o tavole rotonde in cui gli studenti possono confrontarsi in forma scritta, dedicando dunque, più tempo alla riflessione e al "pensiero lento" (Kahneman, 2019) che entra in gioco nel momento in cui ci si cimenta con la produzione scritta, mentre al contrario, nell'interazione orale ci si affida spesso al "pensiero veloce" e intuitivo.

Tra i vari webtool disponibili gratuitamente in rete, *Tricider* consente agli studenti di generare idee in forma scritta, esprimendo una posizione favorevole oppure contraria rispetto a un'affermazione di partenza. È anche possibile invitare gli studenti a votare attraverso il pulsante del pollice che richiama i "like" dei social network: la *gamification* potrà rappresentare un'ulteriore leva per l'interesse e la motivazione. È inoltre possibile impostare una *deadline* entro la quale gli studenti possono postare le loro affermazioni, prima che la sessione di dibattito scritto venga chiusa. Spesso il docente utilizza lo scambio comunicativo postato in piattaforma, come canovaccio per la performance orale vera e propria che verrà magari organizzata successivamente in classe.

Tra le piattaforme dedicate al dibattito, *Kialo* permette al docente di creare una classe virtuale in cui condurre gli studenti a dibattere e confrontarsi su una mozione lanciata dal docente. Al contempo si favorisce

la dimensione dell'internazionalizzazione, in quanto si entra in una *community* internazionale in cui gli studenti possono confrontarsi in lingua inglese con loro pari in altre parti del mondo. Si tratta di una buona occasione per riflettere sulle diverse varietà linguistiche e sull'inglese come lingua franca (ELF), con peculiarità diverse a seconda della provenienza geografica o dell'estrazione socio-culturale degli utenti. I tornei sono animati da giudici professionisti, che premiano anche i migliori *debater*, attivando anche la *gamification* e l'approccio ludico.

Anche la piattaforma *Parlay* consente di confrontarsi per iscritto, attraverso vere e proprie tavole rotonde su temi specifici, animando il dialogo e la discussione sia in L1 che in L2 o LS.

Promuovendo queste modalità di discussione, gli studenti sono guidati nell'esercizio di un'altra delle già citate "four modes of communication" del CEFRCV: l'interazione online (Benedetti *et al.*, 2020), di cui si riporta di seguito la scala "Online conversation and discussion".

Online conversation and discussion	
C2	<p>Can express themselves with clarity and precision in real-time online discussion, adjusting language flexibly and sensitively to context, including emotional, allusive and joking usage.</p> <p>Can anticipate and deal effectively with possible misunderstandings (including cultural ones), communication issues and emotional reactions in an online discussion.</p> <p>Can easily and quickly adapt their register and style to suit different online environments, communication purposes and speech acts.</p>
C1	<p>Can engage in real-time online exchanges with several participants, understanding the communicative intentions and cultural implications of the various contributions.</p> <p>Can participate effectively in live, online professional or academic discussion, asking for and giving further clarification of complex, abstract issues as necessary.</p> <p>Can adapt their register according to the context of online interaction, moving from one register to the other within the same exchange if necessary.</p> <p>Can evaluate, restate and challenge arguments in professional or academic live online chat and discussion.</p>
B2	<p>Can engage in online exchanges, linking their contributions to previous ones in the thread, understanding cultural implications and reacting appropriately.</p> <p>Can participate actively in an online discussion, stating and responding to opinions on topics of interest at some length, provided contributors avoid unusual or complex language and allow time for responses.</p> <p>Can engage in online exchanges between several participants, effectively linking their contributions to previous ones in the thread, provided a moderator helps manage the discussion.</p> <p>Can recognise misunderstandings and disagreements that arise in an online interaction and deal with them, provided the interlocutor(s) are willing to co-operate.</p>
B1	<p>Can engage in real-time online exchanges with more than one participant, recognising the communicative intentions of each contributor, but may not understand details or implications without further explanation.</p> <p>Can post online accounts of social events, experiences and activities referring to embedded links and media and sharing personal feelings.</p> <p>Can post a comprehensible contribution in an online discussion on a familiar topic of interest, provided they can prepare the text beforehand and use online tools to fill gaps in language and check accuracy.</p> <p>Can make personal online postings about experiences, feelings and events and respond individually to the comments of others in some detail, though lexical limitations sometimes cause repetition and inappropriate formulation.</p>
A2+	<p>Can introduce themselves and manage simple exchanges online, asking and answering questions and exchanging ideas on predictable everyday topics, provided enough time is allowed to formulate responses, and that they interact with one interlocutor at a time.</p> <p>Can make short descriptive online postings about everyday matters, social activities and feelings, with simple key details.</p> <p>Can comment on other people's online postings, provided they are written/signed in simple language, reacting to embedded media by expressing feelings of surprise, interest and indifference in a simple way.</p>
Online conversation and discussion	
A2	<p>Can engage in basic social communication online (e.g. a simple message on a virtual card for special occasions, sharing news and making/confirming arrangements to meet).</p> <p>Can make brief positive or negative comments online about embedded links and media using a repertoire of basic language, though they will generally have to refer to an online translation tool and other resources.</p>
A1	<p>Can formulate very simple messages and personal online postings as a series of very short sentences about hobbies, likes/dislikes, etc., relying on the aid of a translation tool.</p> <p>Can use formulaic expressions and combinations of simple words/signs to post short positive and negative reactions to simple online postings and their embedded links and media, and can respond to further comments with standard expressions of thanks and apology.</p>
Pre-A1	<p>Can post simple online greetings, using basic formulaic expressions and emoticons.</p> <p>Can post online short simple statements about themselves (e.g. relationship status, nationality, occupation), provided they can select them from a menu and/or refer to an online translation tool.</p>

Fig. 6 - Scala "Online conversation and discussion".

Oltre all'interazione orale, strettamente correlata alle abilità produttive orali e all'*oracy*, attraverso gli strumenti della rete è possibile favorire l'uso della L1 o della L2/LS sfruttando le potenzialità della *Computer Mediated Communication* (CMC), che può accrescere la motivazione e la partecipazione degli studenti, chiamati a confrontarsi con loro pari in altre parti del mondo attraverso gli strumenti di comunicazione a loro più familiari, quelli degli smartphone, dei social media e dei social network.

Durante la pandemia l'uso della rete e degli strumenti del web ha favorito la comunicazione e l'interazione sia nella L1 che nelle LS/L2, rappresentando spesso, soprattutto nei periodi di lockdown, l'unica modalità di scambio e di fuga virtuale dall'isolamento e dal distanziamento sociale.

Altre modalità di discussione e interazione online, utilizzate dai docenti durante la pandemia riguardano l'uso dei mondi virtuali come Spatial<sup>10</sup> o Edmondo<sup>11</sup> (Cinganotto, 2019b), il mondo virtuale di INDIRE, dedicato alla scuola, in cui docenti e studenti si ritrovano con il loro avatar, emulando e surrogando in questo modo, la presenza e la vicinanza fisica con quella virtuale.

Come afferma Pivetta (2020), in Edmondo «realtà e virtualità sono concepite come un tutt'uno e costituiscono la loro dimensione conoscitiva e esperienziale». Durante il periodo della Didattica a Distanza la docente ha organizzato veri e propri *debate* nell'aula virtuale diffusa all'aperto, ricreata in Edmondo, anche guidando gli studenti verso un sapiente intreccio di strumenti del web, come Sway per le presentazioni e le storie digitali (Cinga-

notto *et al.*, 2021).

Il *debate* nei mondi virtuali ha il valore aggiunto di favorire lo sviluppo delle abilità integrate, in quanto gli studenti possono interagire sia attraverso la chat, sia prendendo la parola e attivando il microfono. Al di là dello specifico format di *debate* che si vorrà adottare, la possibilità di scegliere tra i vari canali comunicativi rappresenta un'ottima spinta all'interazione e all'espressione, in quanto gli studenti si sentiranno incoraggiati a esprimersi nella modalità a loro più congeniale: per esempio gli studenti più imbarazzati a prendere la parola nella lingua straniera, attivando il microfono, potranno comunque esprimersi in chat, con tempi di riflessione ed elaborazione più distesi.

Un'altra modalità di interazione online correlata al dibattito e alla *classroom discussion* è quella proposta dalla piattaforma *TED-Ed* (Anderson, 2016).

Questa piattaforma può rappresentare un'utile palestra di *public speaking* e di *debate*, di cui vari studiosi hanno messo in luce le potenzialità (Romanelli *et al.*, 2014) in ambito accademico, in alternativa alle lezioni trasmissive tradizionali.

I numerosissimi *Ted-Talks* presenti in piattaforma in forma di video, possono essere utilizzati per attività di riflessione, discussione, approfondimento o come punto di partenza per la registrazione di altri *Ted-Talks* da parte degli studenti stessi.

La piattaforma permette inoltre di costruire un vero e proprio percorso su cui far lavorare un'intera classe, sulla base delle seguenti fasi:

- *Watch*: il video del *Ted-Talk* può esse-

10. <https://www.spatial.io/>

11. <https://edmondo.indire.it/>

re manipolato e editato;

- *Think*: allo studente vengono poste domande a scelta multipla o a risposta aperta sui contenuti del video;
- *Dig Deeper*: l'insegnante può suggerire risorse aggiuntive correlate al video;
- *Discuss*: per ogni video il docente può aprire un *thread* di discussione e riflessione con i suoi studenti, che può rappresentare il punto di partenza di un successivo *debate*.

Tutte le attività sopra menzionate ovviamente possono essere proposte nella L1 oppure nella L2/LS.

## 7. Debate e CLIL

Come accennato in precedenza in questo contributo, il *debate* può rappresentare un'ottima strategia didattica per implementare la metodologia CLIL, soprattutto quando il docente di lingua straniera collabora con il docente di DNL (Disciplina Non Linguistica) all'interno del "team CLIL" auspicato dal Ministero dell'Istruzione e del Merito, anche alla luce del decreto del mese di giugno 2022<sup>12</sup>: il topic del *debate* può essere disciplinare, oppure interdisciplinare o trasversale, quando si intende coinvolgere un maggior numero di discipline e lavorare su un progetto più ampio.

Il *debate* in L1 oppure in LS/L2 può sicuramente essere introdotto con successo all'interno di un percorso di educazione civica, guidando gli studenti ad approfondire tematiche afferenti uno dei tre pilastri previsti dalla normativa: Costituzione, cittadinanza digitale, Agenda 2030.

L'assegnazione dei ruoli e la formazione delle squadre potrà fornire la giusta motivazione per approfondire tematiche sulla sostenibilità, la crisi energetica, la guerra ecc. e contribuire dunque a sviluppare la sensibilità e l'attenzione degli studenti su questi temi.

Riferendoci al ben noto framework delle "4 C" del CLIL di Do Coyle (Coyle, 2005), con il *debate* in lingua straniera su temi curricolari o trasversali sicuramente si ha l'opportunità di una piena integrazione tra lingua e contenuto, nello specifico:

- *Content*: il contenuto disciplinare o interdisciplinare che rappresenta il topic da cui attingere la mozione del dibattito;
- *Communication*: la comunicazione e interazione in lingua straniera che avvengono attraverso l'alternanza dei vari turni di parola;
- *Cognition*: le abilità cognitive e il pensiero critico che si sviluppa nell'organizzazione delle varie argomentazioni;
- *Culture*: lo sfondo culturale sotteso alle varie tematiche oggetto di studio, di approfondimento e di dibattito.

Il *debate* può rappresentare anche una strategia efficace per l'implementazione del modello concettuale elaborato da Do Coyle stessa, in collaborazione con Oliver Meyer e Kevin Schuck e promosso dall'*European Centre for Modern Languages* del Consiglio d'Europa (ECML), denominato *Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning* (PTDL)<sup>13</sup> (Coyle & Meyer, 2021), che punta allo sviluppo dell'ampia gamma di *literacies* necessarie ai nostri studenti per affrontare le sfide del Ventunesimo secolo (le *pluriliteracies* appunto), tra cui anche le *subject-specific literacies*,

le caratteristiche di tipo morfo-sintattico, lessicale, nonché di stile e registro, proprie di ciascuna disciplina.

La strategia argomentativa di un dibattito implica anche accurate scelte linguistiche, di stile, genere e registro, in funzione del topic, della mozione e degli obiettivi da raggiungere. Un attento lavoro di brainstorming ed esposizione all'input rappresenterà la fase propedeutica a cura del docente di lingua, in collaborazione con il docente di DNL, ove possibile. Durante i vari turni del *debate* non si interromperà il flusso del discorso, dando priorità alla *fluency* e al contenuto, piuttosto che alla forma. A margine della performance, un ruolo fondamentale può essere rivestito dalla fase del "debriefing", che consiste nella discussione e riflessione sui vari momenti del *debate*, se possibile, con l'aiuto di audio o video-documentazione, magari prodotta dagli studenti stessi, che potrà rappresentare materiale utile per la condivisione e l'identificazione dei punti di forza e di debolezza, in ottica di miglioramento continuo. In questa fase potrà anche essere sollecitata la riflessione metalinguistica, sulle varie scelte linguistiche e stilistiche adottate dai vari *debater*, nonché sui possibili margini di miglioramento.

## 8. La valutazione

La valutazione di un *debate* in contesti competitivi come nei Campionati Nazionali del *debate* o nelle varie gare nazionali o internazionali è in genere affidata a giudici professionisti, che utilizzano apposite griglie previste da regolamento.

In un *debate* formativo in una classe di lingua straniera, si possono realizzare rubriche progettate ad hoc dal docente, anche attraverso l'uso di strumenti digitali come *Rubistar*<sup>14</sup>.

I principali criteri di valutazione di un *debate* sono generalmente i seguenti:

- Contenuto: gli argomenti e gli esempi utilizzati;
- Stile: il linguaggio, la voce, lo stile e il registro;
- Strategia: l'impegno dei *debater*, la risposta agli interventi degli avversari, la coerenza della strategia della squadra.

Nello specifico, in un *debate* in lingua straniera si possono tenere in considerazione i seguenti elementi:

- Vocabolario;
- Grammatica;
- Aspetti prosodici (pronuncia, stress, intonazione);
- Coerenza del discorso e riferimenti ad altri argomenti/informazioni.

Di seguito un esempio di *classroom debate rubric*<sup>15</sup>, in cui tra i vari criteri sono menzionati i seguenti:

- Rispetto per l'altra squadra;
- Informazioni addotte nelle varie argomentazioni;
- Contro-argomentazioni adottate nella fase di confutazione;
- Uso di statistiche, fonti autorevoli, evidenze;
- Organizzazione del discorso e delle argomentazioni;
- Comprensione del topic e presentazione della strategia argomentativa.

12. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/m\\_pi.AOODPIT.REGISTRO+DECRETI+DIPARTIMENTALI%28R%29.0001511.23-06-2022-1-6.pdf/20124b93-6546-50d2-1808-1175b8635a0e?t=1656411262126](https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/m_pi.AOODPIT.REGISTRO+DECRETI+DIPARTIMENTALI%28R%29.0001511.23-06-2022-1-6.pdf/20124b93-6546-50d2-1808-1175b8635a0e?t=1656411262126)

13. L'autrice è membro del *consultancy team* del progetto PTDL.

14. <http://rubistar.4teachers.org/index.php>

15. [https://web.stanford.edu/class/cs326/classroom\\_debate\\_rubric.pdf](https://web.stanford.edu/class/cs326/classroom_debate_rubric.pdf)

Classroom Debate Rubric						
Criteria	5 points	4 points	3 points	2 points	1 point	Total Points
<b>Respect for Other Team</b>	All statements, body language, and responses were respectful and were in appropriate language	Statements and responses were respectful and used appropriate language, but once or twice body language was not	Most statements and responses were respectful and in appropriate language, but there was one sarcastic remark	Statements, responses and/or body language were borderline appropriate. Some sarcastic remarks	Statements, responses and/or body language were consistently not respectful	
<b>Information</b>	All information presented in this debate was clear, accurate and thorough	Most information presented in this debate was clear, accurate and thorough	Most information presented in the debate was clear and accurate, but was not usually thorough	Some information was accurate, but there were some minor inaccuracies	Information had some major inaccuracies OR was usually not clear	
<b>Rebuttal</b>	All counter-arguments were accurate, relevant and strong	Most counter-arguments were accurate, relevant, and strong	Most counter-arguments were accurate and relevant, but several were weak	Some counter arguments were weak and irrelevant	Counter-arguments were not accurate and/or relevant	
<b>Use of Facts/Statistics</b>	Every major point was well supported with several relevant facts, statistics and/or examples	Every major point was adequately supported with relevant facts, statistics and/or examples	Every major point was supported with facts, statistics and/or examples, but the relevance of some was questionable	Some points were supported well, others were not	All points were not supported	
<b>Organization</b>	All arguments were clearly tied to an idea (premise) and organized in a tight, logical fashion	Most arguments were clearly tied to an idea (premise) and organized in a tight, logical fashion	Most arguments were clearly tied to an idea (premise) and organized in a tight, logical fashion	Most arguments were clearly tied to an idea (premise) and organized in a tight, logical fashion	Most arguments were clearly tied to an idea (premise) and organized in a tight, logical fashion	
<b>Understanding of Topic</b>	The team clearly understood the topic in depth and presented their information forcefully and convincingly	The team clearly understood the topic in depth and presented their information with ease	The team seemed to understand the main points of the topic and presented those with ease	The team seemed to understand the main points of the topic, but didn't present with ease	The team did not show an adequate understanding of the topic	
<b>Total Points:</b>						
<b>Comments:</b>						

Fig. 7 - Esempio di classroom debate rubric.

## 9. Conclusioni

Il contributo ha inteso focalizzare l'attenzione sulle potenzialità del *debate* per lo sviluppo delle competenze linguistiche e multilinguistiche, in riferimento alle prime due Competenze Chiave del 2018, all'interno della cornice del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, Volume Complementare (2020). Nello specifico, si è inteso mostrare come l'esercizio del *debate* possa contribuire a sviluppare le "four modes of communication" identificate dal Volume Complementare: produzione, ricezione, interazione, mediazione.

Dibattere nella L1 oppure in lingua straniera consente di migliorare la *fluency*, l'entusiasmo e il desiderio di comunicare (WTC),

proponendo contesti comunicativi autentici e significativi, così difficili da costruire in una classe di lingua.

In considerazione dei numerosi vantaggi del *debate*, sarebbe utile integrare questa pratica didattica all'interno del curriculum della L1 e della/e LS/L2 in ogni ordine e grado di scuola, a partire dal primo ciclo. Il *debate* infatti si caratterizza per il suo impatto olistico, in grado di coinvolgere la dimensione cognitiva, affettiva, emotiva e socio-relazionale dello studente, favorendo la ritenzione dei contenuti, la coscienza civica e democratica e l'apprendimento profondo.

Si tratta di una strategia dinamica e interattiva, in grado di innovare l'educazione linguistica e la didattica delle lingue straniere e seconde, ponendo l'apprendente al centro

del percorso formativo e favorendo le abilità linguistico-comunicative, prossemiche, para-linguistiche, prosodiche, attraverso un percorso olistico dal forte impatto socio-emotivo, che potrà facilitare il successo formativo e il pieno raggiungimento dei *learning outcomes* previsti in fase progettuale.

Si auspica dunque, una sempre maggiore partecipazione da parte dei docenti di L2/LS a percorsi di sviluppo professiona-

le e aggiornamento sui temi del *debate*, in modo che possano essere guidati, anche gradualmente, alla scoperta delle potenzialità formative di questa tecnica didattica, che, una volta introdotta in una classe di lingua straniera, si fatterà ad abbandonare, in considerazione dell'entusiasmo, della partecipazione e della risposta positiva da parte degli studenti.

## Bibliografia

- Anderson, C. (2016). *Ted-Talks*, Nicholas Brealey Publishing.
- Benedetti, F., Cinganotto, L., & Langé, G. (2020). *L'interazione online nel Companion Volume del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Un progetto pilota italiano*, INDIRE.
- Bertanen, M., Frank, D., Zompetti, J., Llano, S., & Andriş, M. (2021). *Debate. L'analisi della mozione*, Pearson.
- Cao, Y., & Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison *Journal Per La Formazione in Rete*, 19(1), 133-148.
- Cinganotto, L. (2021). *Handy Little Guide to Debate*, Pearson.
- Cinganotto, L., Mosa, E., & Panzavolta, S. (2021). *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*, Carocci.
- Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: A general overview. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 374-400.
- Cinganotto, L. (2019a). Debate as a teaching strategy for language learning. *Lingue e Linguaggi*, 30 (2019), 107-125.
- Cinganotto, L. (2019b). Gamification and virtual worlds for language learning. *Form@re - Open*
- Coyle, D. (2005). *Planning Tools for Teachers*: Retrieved from [https://www.academia.edu/23915456/CLIL\\_Planning\\_Tools\\_for\\_Teachers\\_4Cs\\_Curriculum\\_Guidance\\_3As\\_Lesson\\_Planning\\_Tool\\_Matrix\\_Audit\\_Tool\\_for\\_Tasks\\_and\\_Materials](https://www.academia.edu/23915456/CLIL_Planning_Tools_for_Teachers_4Cs_Curriculum_Guidance_3As_Lesson_Planning_Tool_Matrix_Audit_Tool_for_Tasks_and_Materials) [Accessed 18.06.2023].
- Coyle, D., & Meyer, O. (2021). *Beyond CLIL: Pluriliteracies Teaching for Deeper Learning*. Cambridge University Press. of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System* 34(4), 480-93.
- De Conti, M., & Giangrande, M. (2017). *Debate. Pratica, Teoria e Pedagogia*, Pearson.
- Field, J. (2011). Cognitive validity. In Taylor, L. (ed.), *Examining Speaking: Research and Practice in Assessing Second Language Speaking*, UCLES/Cambridge University Press, Cambridge.
- Goffman, E. (1967). On Fae-Work. An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. In: Ders.: *Interaction Ritual*. New York: Doubleday. 5-45.

- Graziano, A., Turchetta, B., Benedetti, F., & Cinganotto, L. (eds) (2021). *Pedagogical and Technical Innovation in (and through) Content and Language Integrated Learning*, Cambridge Scholars Publishing.
- Kahneman, D. (2019). *Pensieri lenti e veloci*, Mondadori.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krieger, D. (2005). Teaching debate to ESL students: A six-class unit. *The Internet TESL Journal*, XI [2].
- Langé, G., & Cinganotto, L. (2014). *E-CLIL per una didattica innovativa*. I Quaderni della Ricerca, 18. Loescher.
- Newman, D. (2019). *The Noisy Classroom*, Routledge.
- Nunan, D. (2010). *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press.
- OECD (2021). *PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci.
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: A Dynamic Vision of Language Education*, Multilingual Matters.
- Pivetta, C. (2020). Edmondo, un ponte tra realtà e virtualità, per un apprendimento competente, *Essere a scuola*, 3, 15-17.
- Romanelli, F., Cain, J., & Mcnamara, P. (2014). Should ted Talks Be Teaching Us Something? *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78 , 6, 1-3.
- Sanchez, C. (2018). *Il debate nelle scuole*, Pearson.
- Sinclair, J. McH., & Coulthard, R. M. (1974). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Snider, A. C. (2008). *The Code of the Debater*, International Debate Education Association.
- Sommaggio, P., & Tamanini, C. (2020). *A suon di parole, il gioco del contraddittorio. Il format del dibattito per l'innovazione della didattica*. Milano: Mimesis.
- Urquhart, A., & Weir C. (1998). *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*, Longman, New York.
- Wilkinson, A. (1968). *Oracy in English Teaching. Elementary English*, 45(6), 743-747. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/41386406> [Accessed 18.06.2023].

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15301

## Il dibattito argomentato come testo orale: le caratteristiche linguistiche

### Debate as an oral text: linguistics features

Maria Elena Favilla<sup>1</sup>

#### Sintesi

L'articolo propone una discussione delle caratteristiche linguistiche del dibattito argomentato, nella prospettiva dell'insegnante che ha il compito di sviluppare e promuovere le abilità necessarie a produrre e sostenere l'argomentazione in tale dibattito. A partire dalla considerazione che si tratta di un testo orale, il dibattito argomentato viene anzitutto inquadrato rispetto al modo in cui combina le tre principali componenti della modalità parlata (canale di trasmissione, relazione tra emittente e destinatario, condizioni di produzione e ricezione del messaggio); vengono poi discusse le strutture linguistiche tipiche della comunicazione parlata più rilevanti nel dibattito argomentato; sono infine considerati gli indicatori linguistici dell'argomentazione.

**Parole chiave:** Dibattito argomentato; Testo argomentativo; Argomentazione; Modalità parlata; Educazione linguistica.

#### Abstract

The article discusses the linguistic features of debate, from the perspective of teachers having to develop and promote the skills necessary to produce and sustain argumentation in debate contests. Starting from the consideration that it is an oral text, the article begins by framing debate in relation to the ways in which it combines the three main components of speech mode (transmission channel, relationship between sender and receiver, conditions of production and reception of the message); this is followed by a discussion of the linguistic structures typical of spoken communication that are most relevant in debate; finally, the focus shifts to consideration of the linguistic indicators of argumentation.

**Keywords:** Debate; Argumentative text; Argumentation; Speech mode; Language education.

1. Università di Modena e Reggio Emilia, [elena.favilla@unimore.it](mailto:elena.favilla@unimore.it).

## 1. Introduzione

Quale pratica didattica, il dibattito argomentato permette di sviluppare e potenziare vari tipi di abilità e competenze (Tamanini, 2020). Come evidenziato anche nella presentazione del torneo di dibattito “A suon di parole” promosso da IPRASE<sup>2</sup>, alla base di questo tipo di attività sta la promozione delle capacità di argomentare e contro-argomentare, le quali, a loro volta, implicano lo sviluppo di un’ampia serie di abilità (sociali, logiche e cognitive, linguistiche e comunicative) e di vari tipi di competenze (tra cui, ad esempio, quelle di educazione civica e alla cittadinanza). Nelle pagine che seguono, si tenterà di mettere a fuoco le caratteristiche linguistiche del dibattito argomentato, nella prospettiva dell’insegnante che deve lavorare per sviluppare e promuovere le abilità necessarie a produrre e sostenere l’argomentazione in tale dibattito.

Certamente, una buona argomentazione richiede, prima di ogni altra cosa, alcuni elementi sostanziali: contenuti adeguati, idee chiare e precise sulla tesi che si vuole dimostrare o sostenere, una conoscenza dei concetti e degli argomenti utili a supportare la posizione espressa, la capacità cognitiva di selezionare i concetti e gli argomenti più rilevanti e di riconoscere le connessioni logiche tra gli argomenti e i concetti utilizzati. Una buona argomentazione, tuttavia, ha bisogno anche di essere linguisticamente efficace e sostenuta da scelte linguistiche appropriate.

All’argomentazione e alle sue caratteristiche linguistiche sono state dedicate molte

ricerche, anche nella prospettiva educativa (per tutti, Serianni, 2013; 2018; 2019). Tali ricerche, però, hanno preso in esame quasi sempre, se non esclusivamente, i testi argomentativi scritti. In questo scritto ci concentreremo, invece, sulle caratteristiche linguistiche dell’argomentazione nel dibattito in quanto testo orale. Il fatto che si tratti di un testo orale rappresenta il punto di partenza e il centro dell’analisi, dai quali non ci si può discostare se si vuole evitare di rimanere vittime del cosiddetto *written language bias* e di osservare il dibattito argomentato per differenze e sottrazioni rispetto ai modelli elaborati per la descrizione dei testi argomentativi scritti, così come avviene ancora troppo spesso negli studi sul linguaggio, nonostante il riconoscimento della priorità del parlato sullo scritto (Albano Leoni, 2009; Calaresu, 2020; Linell, 2005; Voghera, 2017).

In questa prospettiva, il dibattito argomentato sarà anzitutto inquadrato rispetto al modo in cui combina le tre principali componenti della modalità parlata, vale a dire canale di trasmissione, relazione tra emittente e destinatario, condizioni di produzione e ricezione del messaggio (§ 2). Sulla base di quanto evidenziato rispetto alle caratteristiche determinate dalle tre componenti, saranno quindi discusse le strutture linguistiche tipiche della comunicazione parlata più rilevanti nel dibattito argomentato (§ 3) e saranno considerati gli indicatori linguistici dell’argomentazione (§ 4). Alcune brevi conclusioni tireranno le fila dell’analisi.

## 2. Caratterizzazione della modalità di comunicazione nel dibattito

Per analizzare il dibattito argomentato a partire dalla sua natura di testo orale, dobbiamo anzitutto inquadrarlo rispetto alle proprietà fondamentali della comunicazione parlata. Il modello che si può utilizzare per questo inquadramento è quello proposto in vari lavori da Miriam Voghera (cfr. in particolare Voghera 2017; 2022), discusso nella prospettiva didattica nel recente volume *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica* (Sammarco & Voghera, 2021), pubblicato nella collana *Quaderni di base del Giscel* e al quale si rimanda per un approfondimento sul tema dell’insegnamento del parlato e dell’ascolto.

Come chiaramente mostrato dall’autrice, se è vero che molte delle caratteristiche del parlato derivano dalle proprietà fisiche del canale di trasmissione, tali caratteristiche sono condizionate anche dalla correlazione del canale con il tipo di interazione possibile tra gli interlocutori e dalle più generali condizioni di produzione e ricezione. Canale di trasmissione, relazione tra emittente e destinatario, e condizioni di produzione e ricezione del messaggio costituiscono le tre componenti fondamentali della comunicazione, i cui intrecci, che possono avvenire in una pluralità di modi, determinano e condizionano le caratteristiche linguistiche dei testi orali.

In generale, nella comunicazione parlata i canali di trasmissione sono quelli fonico-uditivo e visivo-gestuale, reciprocamente integrati; l’interazione tra gli interlocutori è dialogica

e in presenza; le condizioni di produzione e ricezione sono sincrone. Queste componenti non si presentano in forme sempre uguali in tutti i tipi di comunicazione parlata: dato che la loro combinazione condiziona le caratteristiche linguistiche dei messaggi, è utile cercare di delinearle con maggiore precisione rispetto al dibattito argomentato.

### 2.1. Il canale di trasmissione

Nel dibattito argomentato si utilizzano primariamente i canali fonico-uditivo e visivo-gestuale. Si può sostenere che viene utilizzato anche il canale grafico-visivo, da parte dell’emittente nelle fasi di pianificazione e preparazione del discorso, da parte dell’ascoltatore per prendere note e appunti, ma si tratta di operazioni secondarie rispetto alla trasmissione del messaggio, nelle quali i destinatari sono di solito gli stessi emittenti, e questo aspetto non sarà qui considerato.

Con riferimento al canale fonico-uditivo, la formalità legata alla situazione e al genere richiede un parlato meno spontaneo rispetto a quello delle interazioni quotidiane faccia a faccia. Questo implica, per l’oratore del dibattito, la necessità di prestare attenzione a ridurre i fenomeni di ipoarticolazione normalmente presenti nel parlato e di curare l’eloquio, al fine di rendere più facilmente percepibili i segmenti fonici e favorire, quindi, la ricezione e la comprensione per l’interlocutore.

Oltre a un’articolazione fonetica sorvegliata, è altrettanto importante curare la prosodia, nei suoi aspetti sia melodici che ritmici. Quest’ultima contribuisce a facilitare la comprensione e a rendere più efficace la trasmissione dei

2. Cfr. <https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/assetpublisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suon-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio> (u.c. giugno 2023).

contenuti, ad esempio grazie alla possibilità di sfruttare in modo consapevole le pause, l'intonazione in tutte le sue potenzialità paralinguistiche, oltre che linguistiche in senso stretto, le modifiche nella velocità dell'eloquio e gli innalzamenti e abbassamenti del tono di voce per dare rilievo a determinate parti della discussione.

Nel dibattito, così come nel parlato in generale, il canale fonico-uditivo si integra con quello visivo-gestuale. Come ricordato anche da Sammarco e Voghera (2022), nella modalità parlata i gesti sono utili sia a chi parla sia a chi ascolta: oltre a veicolare significati, aiutano a mantenere il ritmo dell'eloquio, a scandire la progressione del discorso e anche a pianificarlo. In questo senso, nella preparazione di un buon dibattito, occorre dedicare attenzione anche all'ampia gamma di significati e funzioni veicolabili attraverso i gesti, le espressioni del volto e i movimenti del corpo. Occorre, inoltre, includere l'uso il più possibile consapevole della gestualità tra gli aspetti da considerare con riferimento alle gare di dibattito, nelle tre diverse prospettive dei soggetti coinvolti in questo tipo di attività: dal punto di vista dell'emittente che propone l'argomentazione o la contro-argomentazione, per aumentare l'efficacia del messaggio; dal punto di vista del ricevente che deve valutare la tesi, per decodificare correttamente e discernere tra contenuti convincenti e strategie "che ingannano"; dal punto di vista di chi deve valutare l'abilità dell'argomentatore, come gli insegnanti o la giuria.

Come già rilevato per il canale fonico-uditivo, il dibattito ha luogo in una situazione

relativamente formale e questo richiede un tipo di gestualità controllata, così da risultare efficace e funzionale a favorire la trasmissione del messaggio, senza distrarre o disturbare l'ascoltatore.

In questa prospettiva, sarebbe utile svolgere attività didattiche che portino a una sempre maggiore consapevolezza sull'uso dei gesti e della gestualità, in generale e con un riferimento specifico al dibattito. Così, ad esempio, sarebbe opportuno avere consapevolezza del ruolo dei gesti, a partire dalla possibilità di muovere liberamente le mani ovvero tenendo conto del fatto che i loro movimenti sono limitati se l'oratore deve tenere in mano strumenti come fogli e microfoni. Oltre a questi problemi preliminari, occorre insegnare a riconoscere e utilizzare i diversi tipi di gesti, distinguendo, ad esempio, fra gesti iconici, simbolici, batonici e grammaticali, e guidare riflessioni sui diversi modi in cui i gesti si affiancano al parlato, non solo per accompagnare quanto detto verbalmente, ma anche per completarlo, integrando con la gestualità informazioni mancanti, e perfino per contraddire quanto espresso a parole. Un ulteriore aspetto da considerare per la gestualità, analogo a quanto già rilevato per il canale fonico-uditivo, è la possibilità di modificare ritmo, velocità e durata dei gesti, con l'obiettivo di segnalare aspetti specifici del discorso e facilitare la comprensione e memorizzazione delle informazioni trasmesse (per un approfondimento su gesti e gestualità si rimanda a Campisi, 2018).

## 2.2. Il tipo di interazione tra gli interlocutori

Quanto al tipo di interazione tra gli interlocutori, il dibattito argomentato costituisce un tipo particolare di situazione dialogica.

Naturalmente, la compresenza degli interlocutori e la conseguente condivisione della situazione permettono di sfruttare il contesto e rendono possibile non esplicitare verbalmente ciò che può essere espresso con gesti, movimenti del corpo e del volto, inclusi gli sguardi, per riferirsi a persone o oggetti presenti nel contesto, o anche introdotti nel discorso, come nel caso della *deissi fantasmatica*, di cui si dirà tra poco. La compresenza degli interlocutori, infatti, permette l'uso di espressioni e gesti deittici, la cui interpretazione cambia a seconda del contesto e che è possibile, quindi, solo quando i partecipanti condividono lo stesso contesto. Tra gli elementi linguistici, si includono tipicamente pronomi personali, dimostrativi, tempi verbali, avverbi di tempo e luogo quali *oggi*, *ieri*, *qui*, *laggiù*, che assumono significato solo se integrati con il contesto dell'enunciazione. Agli elementi deittici in senso stretto occorre aggiungere tutti gli elementi indicali in generale, inclusi quelli usati con riferimento al contesto, invece che al contesto extralinguistico (per un approfondimento sulle espressioni indicali si rimanda a Andorno, 2005, pp. 36-49). Nel parlato questi elementi linguistici sono quasi sempre accompagnati da gesti, movimenti del capo e dello sguardo. In molti casi, quando gli interlocutori sono fisicamente compresenti, la loro completa sostituzione

con questi gesti e movimenti può risultare anche più efficace delle parole.

Con riferimento alla *deissi*, è importante sottolineare che, come ricorda Albano Leoni (2011), il campo indicale include anche la cosiddetta *deissi fantasmatica*, oltre alla *deissi* in senso proprio o *ad oculos*. In senso proprio, la *deissi* riguarda il riferimento a persone o oggetti materialmente presenti sotto gli occhi di chi parla e di chi ascolta. In altri casi, però, questo riferimento viene fatto a persone o oggetti non materialmente presenti, ma introdotti dagli interlocutori nel discorso, che porta alla creazione e condivisione di un contesto evocato o immaginato, dotato di spazio e tempo, anche se diversi da quelli del discorso in atto. In questo modo, i partecipanti all'interazione possono "vedere" e indicare persone, oggetti o eventi come se fossero presenti o si svolgessero realmente sotto i loro occhi: è ai riferimenti a questo tipo di contesto creato nel discorso che ci si riferisce con l'espressione *deissi fantasmatica*. Si tratta di casi molto più frequenti di quanto non si sia effettivamente consapevoli. La *deissi fantasmatica* è espressa verbalmente attraverso usi particolari degli elementi deittici, come gli avverbi *oggi* e *ieri* negli articoli di giornale, nei quali l'interpretazione è fatta rispetto al momento in cui deve uscire il quotidiano e non rispetto al momento in cui il giornalista ha scritto l'articolo; è usata, inoltre, quando si inseriscono nel testo discorsi diretti e discorsi indiretti liberi; un altro esempio, preso dal passato, è quello dei tempi verbali nello stile epistolare latino, che richiedono all'autore della lettera di proiettarsi nella prospettiva del lettore,

ad esempio usando il passato per riferirsi a eventi contemporanei al momento in cui scrive, perché saranno passati nel momento in cui il destinatario leggerà la lettera (Calaresu 2009; 2022; in corso di pubblicazione).

Nel dibattito argomentato sono presenti molti casi di deissi fantasmatica, come dimostrano alcuni esempi tratti dalla video-registrazione dell'edizione 2021/22 del già menzionato torneo di dibattito "A suoni di parole" (v. n. 1). Anzitutto, la deissi fantasmatica è usata in tutti i casi in cui per descrivere o esemplificare una situazione vengono riportati o simulati dialoghi. È ciò che fa nel torneo l'argomentatrice Carlotta<sup>3</sup>, che introduce una conversazione con un impiegato di banca, raccontandola al presente e riportando parti di discorso diretto in cui l'allocutivo di cortesia *lei* si riferisce all'impiegato come se fosse effettivamente presente nel discorso:

l'altro giorno mi presento allo sportello/ e l'impiegato con tono corrucciato mi dice/ questi soldi bisognerebbe investirli/ perché a lasciarli sul libretto non rendono nulla/ gli chiedo/ lei ha qualche consiglio da darmi?/ E lui [...]

Questo caso esemplifica anche un caso di quelli che possono essere considerati salti deittici indicali o salti referenziali (Calaresu 2022 e in corso di stampa) nella deissi personale, perché la prima persona singolare è usata da Carlotta non solo per riferirsi a se

stessa nel momento in cui avviene l'enunciazione, ma anche per riferirsi a se stessa nella situazione che sta descrivendo nel suo discorso.

Un altro interessante esempio di salti deittici indicali può essere individuato nell'intervento della controargomentatrice Jessica<sup>4</sup>:

sono studentessa/ siamo studenti/ quante volte ci siamo dimenticati l'argomento durante un'interrogazione/ perché presi dal panico// se però dispongo di strumenti necessari per gestire l'ansia/ so destreggiarmi perché [...]

Inizialmente, l'oratrice usa la prima persona singolare come deissi personale in senso tradizionale, ossia con riferimento a sé come locutrice. Poi, ripete la stessa frase con la prima persona plurale, in parte allargando ai compagni presenti, come per coinvolgerli nel suo discorso e sollecitarli a condividere il suo punto di vista, ma in parte rivolgendosi a studenti generici, dato che il tema della controargomentazione riguarda le competenze da fornire a studenti e studentesse. Infine, torna alla prima persona singolare, usandola però non più con riferimento a se stessa, ma come *io generico*.

Ancora, nelle argomentazioni e controargomentazioni del torneo sono presenti anche numerosi esempi di deissi fantasmatica spaziale segnalata da gesti. Tra questi, nella controargomentazione di Beatrice<sup>5</sup>, dopo una serie di gesti batonici, volti per lo più

a dare ritmo al discorso (in sovrapposizione alla parte che nella trascrizione del brano è sottolineata), viene usato un aggettivo dimostrativo (riportato con doppia sottolineatura nel testo) che segnala un riferimento deittico proprio grazie al gesto che lo accompagna:

ma ricordiamo che al momento noi stiamo parlando di alfabetizzazione/ ovvero l'abilità di fornire a persone analfabete gli strumenti sufficienti a renderle capaci di sviluppare competenze in vari ambiti e contesti/ in questo caso in quello finanziario.

Si tratta di deissi fantasmatica perché l'ambito finanziario indicato non è materialmente presente nella situazione.

Analogamente, il controargomentatore Alessandro<sup>6</sup> inserisce anche visivamente la strada metaforica di cui sta parlando:

questa alfabetizzazione finanziaria deve calarsi in un disegno complessivo/ quello del mondo di oggi/ anche perché/ vogliamo riflettere sui risultati di un'economia di stampo egoistico capitalistico?/ un sistema che ha caratterizzato il nostro Paese e tuttora è presente/ vogliamo riflettere su come questo ha ridotto il singolo, la collettività, l'ambiente, il mondo intero?/ vogliamo continuare su questa strada o vogliamo apportare dei cambiamenti risolutivi e radicali.

La strada viene indicata in modo esplicito, grazie a un gesto in cui, mantenendo il ritmo e il movimento dall'alto verso il basso del gesto prevalentemente batonico che stava facendo con la mano sinistra chiusa a borsa, apre la mano, mettendola a taglio, proprio in corrispondenza del sintagma "questa

strada", e dall'alto la riporta in basso non più in verticale, ma verso sinistra, allontanandola dal corpo e ruotando il polso e il palmo della mano per "mostrare" la strada alla sua sinistra; quindi, riporta la mano in alto e di nuovo in basso, questa volta nella direzione opposta, verso il suo fianco destro, come se lì si trovasse l'alternativa di apportare cambiamenti risolutivi.

Un ulteriore esempio di deissi fantasmatica nel torneo è fornito dalla controargomentatrice Jessica<sup>7</sup>:

ma se così fosse/ siamo davvero sicuri che questo basterebbe?/ Penso a un giovane che un domani apra lo zainetto per pescare le nozioni acquisite/ trovandosi ad affrontare scelte importanti.

In questo caso l'oratrice introduce nel suo discorso uno zainetto metaforico che contiene le nozioni acquisite, ma con un gesto che imita l'apertura dello zainetto lo fa "vedere" concretamente agli interlocutori, come se fosse fisicamente presente.

La compresenza tra gli interlocutori permette usi con effetti "teatrali", spesso molto efficaci, della deissi fantasmatica gestuale, non solo indicando parti dello spazio per indicare oggetti e persone non presenti nel contesto materiale, ma anche modificando l'orientamento del corpo per simulare le diverse posizioni e prospettive di interlocutori immaginari.

Tutte queste possibili interazioni tra elementi verbali, espressioni deittiche e gesti derivate dalla compresenza degli interlocutori dovrebbero essere oggetto di riflessioni

3. V. [https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset\\_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suoni-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio](https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suoni-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio), registrazione della finale dell'a.s. 2021/22, all'incirca dal minuto 26:47 (u.c. giugno 2023). Qui e negli altri esempi la trascrizione è semplificata e presenta solo le barre oblique per indicare i confini delle principali unità intonative. Con riferimento a questo e agli altri estratti qui riportati, si ricorda l'importanza nelle analisi degli usi parlati di ascoltare e guardare direttamente la videoregistrazione, per cogliere tutti gli aspetti e le sfumature che anche la trascrizione più accurata non riuscirebbe a riportare.

4. V. [https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset\\_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suoni-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio](https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suoni-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio), registrazione della finale dell'a.s. 2021/22, all'incirca da 1:12:20 (u.c. giugno 2023).

5. V. [https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset\\_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suoni-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio](https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suoni-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio), registrazione della finale dell'a.s. 2021/22, all'incirca da 1:08:13 (u.c. giugno 2023).

6. V. [https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset\\_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suoni-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio](https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suoni-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio), registrazione della finale dell'a.s. 2021/22, all'incirca da 1:18:38 (u.c. giugno 2023).

7. V. [https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset\\_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suoni-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio](https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suoni-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio), registrazione della finale dell'a.s. 2021/22, all'incirca da 1:10:08 (u.c. giugno 2023).



e attività didattiche, al fine di poter essere sfruttati al meglio nel dibattito argomentato, sia nella prospettiva del relatore, per produrre messaggi efficaci e convincenti, sia nella prospettiva dell'ascoltatore, per cogliere tutte le sfumature, smascherare eventuali artifici retorici volti a distrarre o ad attirare dalla propria parte l'interlocutore, e valutare gli effettivi contenuti di quanto "messo in campo" (e non solo espresso con le parole) dall'oratore.

La compresenza degli interlocutori, dunque, offre una serie di vantaggi e opportunità legate alla possibilità di sfruttare il contesto e scegliere quali parti della discussione esplicitare verbalmente e quali affidare ai gesti, ai movimenti del corpo, agli sguardi e ai silenzi. Oltre che da questi fattori, nel dibattito l'interazione è condizionata anche dal fatto che, per quanto si tratti di una situazione dialogica, gli interlocutori non hanno libertà di presa di parola e i turni di parola sono lunghi. Ciò richiede un buon allenamento a gestire turni di parola lunghi. Dal punto di vista di chi parla, occorre essere in grado, da un lato, di evitare e ridurre esitazioni, interruzioni e altri fenomeni che, per quanto normali nel parlato, potrebbero indebolire la forza dell'argomentazione, dall'altro, di facilitare la comprensione all'ascoltatore. Dal punto di vista di chi ascolta e deve valutare se e come contro-argomentare, i turni di parola più lunghi richiedono allenamento all'ascolto e all'uso di strategie particolari, tra cui anche quelle relative a come prendere appunti.

Un'altra conseguenza dell'interazione dialogica senza libertà di presa di parola è la necessità di essere in grado di pianificare

bene il discorso, anche in relazione al fatto che nel dibattito l'argomento viene comunicato in anticipo. La possibilità di pianificare il discorso può risultare un vantaggio, ma richiede abilità linguistiche e cognitive che devono essere sviluppate con attività didattiche mirate e specifiche.

### 2.3. *Le condizioni di produzione e ricezione*

Nel dibattito argomentato, così come in generale nella modalità parlata, la produzione e la ricezione sono sincrone, perché avvengono nello stesso momento. Normalmente, ciò implica che i turni si susseguono in modo rapido tra loro, così che i tempi per la programmazione sono molto ridotti e gli interlocutori iniziano a pianificare il discorso quando chi parla non ha ancora finito il proprio turno.

Anche se, come abbiamo visto, nel dibattito argomentato i turni sono più lunghi rispetto a quelli di una conversazione quotidiana, la sincronicità tra produzione e ricezione richiede comunque un particolare sforzo di attenzione e concentrazione sia per l'emittente che per il ricevente, che nel dibattito argomentato, soprattutto se all'interno di una gara, non possono contare sulla possibilità di fornire chiarimenti o chiedere ripetizioni. Le condizioni di produzione e ricezione determinano l'impossibilità per chi produce il messaggio di cancellare quello che ha detto: se deve correggersi o modificare qualcosa, può farlo solo nella consapevolezza che quello che ha già detto senza volere o in modo diverso da come avreb-

be voluto è stato comunque già trasmesso all'interlocutore. Analogamente, chi ascolta un messaggio orale deve elaborare in tempo reale il messaggio, adeguandosi alla velocità dell'emittente, mantenendo in memoria le informazioni e senza possibilità di riascoltare quello che è stato detto.

Oltre a richiedere un particolare sforzo di attenzione e concentrazione, l'allungamento dei turni e la mancanza di libertà di presa di parola richiedono buone capacità di pianificazione, senza poter contare, tuttavia, sui vantaggi consentiti dalla pianificazione di testi scritti. Le condizioni di produzione e ricezione del dibattito argomentato, infatti, richiedono la capacità di mantenere in memoria quanto pianificato e di gestire un discorso orale tendenzialmente monologico, riducendo e controllando il più possibile fenomeni quali disfluenze, esitazioni, false partenze, esigenze di prendere tempo con segnali discorsivi, che nel parlato quotidiano sono normali e aiutano la pianificazione, ma che nel dibattito possono ridurre l'efficacia comunicativa dell'intervento. Inoltre, occorre tenere presente che mentre in altri tipi di testi con turni lunghi possono essere usati supporti cartacei, nella gara di dibattito la lettura o il ricorso a una traccia scritta è un altro aspetto che può ridurre l'efficacia dell'oratore.

Una strategia utile per ridurre la difficoltà di avere un eloquio fluente in queste condizioni di produzione potrebbe essere quella di sfruttare i modi di funzionamento dell'elaborazione del linguaggio nel cervello. Ciò potrebbe essere fatto rendendo attiva e disponibile nei lessici mentali e nel sistema di elaborazione del linguaggio, ad esempio con esercizi di lettura ad alta voce e produzione, una gamma il più pos-

sibile ampia di espressioni e strutture linguistiche che possono aiutare a mettere in evidenza gli snodi principali dell'argomentazione (v. sotto § 4). Questa strategia risulterebbe particolarmente utile anche per la fase di contro-argomentazione, che nel formato del dibattito "A suon di parole" è prevista dopo una pausa di soli venti minuti e che richiede quindi, più della fase di argomentazione, buone capacità di improvvisazione<sup>8</sup>. Anche in questo caso, infatti, una riduzione del carico di elaborazione per la selezione e l'attivazione delle espressioni e delle strutture linguistiche consentirebbe di rendere più fluente l'eloquio e di preservare risorse per l'elaborazione dei contenuti.

Nella prospettiva del ricevente, le condizioni di produzione e ricezione richiedono la capacità di mantenere l'attenzione su quanto viene detto e di conservarlo in memoria, adeguandosi alla velocità imposta dall'oratore e integrando tutte le informazioni che arrivano dai diversi canali. In questo caso, ci si può aiutare con la scrittura per fissare i punti principali del discorso, un'attività che, come già in parte detto, richiede una preparazione specifica, ulteriore rispetto alle varie abilità e competenze da sviluppare per il dibattito (o, nella prospettiva didattica, un'attività ulteriore tra quelle che le attività scolastiche sul dibattito argomentato aiutano a sviluppare).

8. L'improvvisazione, anche se diversamente collocata, è prevista in altri formati di dibattito.

### 3. Le strutture linguistiche del dibattito argomentato come tipo di comunicazione parlata

Rispetto alle tre principali componenti della modalità parlata, dunque, il dibattito argomentato è un tipo di testo parlato che può sfruttare i canali di trasmissione fonico-uditivo e visivo-gestuale, anche se utilizzandoli in modo più formale e sorvegliato che nel parlato quotidiano; l'interazione tra emittente e destinatario avviene in presenza e dialogicamente, ma senza libertà di presa di parola e con turni abbastanza lunghi; la produzione e la ricezione del messaggio sono sincrone, ma le condizioni enunciativistiche e pragmatiche richiedono un certo grado di pianificazione e capacità di memorizzazione, sia per la produzione che per la comprensione. Queste caratteristiche richiedono lo sviluppo di abilità di vario tipo e specifici esercizi e allenamento per poterle consolidare.

Sulla base di queste osservazioni, occorre ora considerare le strutture linguistiche tipiche della comunicazione parlata più rilevanti nel dibattito argomentato. Con riferimento all'educazione all'ascolto e al parlato, Sammarco e Voghera (2022) sottolineano che, per insegnare a usare queste abilità, è necessaria un'effettiva conoscenza della grammaticalità propria dei testi parlati. Tale grammaticalità è diversa da quella dei testi scritti, perché la grammatica è condizionata dalla modalità ed è il risultato della necessità di utilizzare le strutture più efficaci e funzionali sia rispetto a chi parla sia rispetto a chi ascolta. Rispetto ai nostri obiettivi, la presentazione fornita dalle

autrici, alla quale si rinvia per la chiarezza e le numerose esemplificazioni, offre una preziosa cornice entro la quale considerare le caratteristiche linguistiche del dibattito argomentato, come genere specifico di testo parlato.

In base a tale cornice, il dibattito argomentato richiede, anzitutto, riflessioni esplicite sull'uso della prosodia, nelle sue funzioni linguistiche e paralinguistiche, entrambe funzionali, come in parte già detto, a una trasmissione chiara ed efficace del messaggio; ciò non solo per gli aspetti legati alla percezione e alla decodifica in senso stretto e alle reazioni emotive dell'ascoltare, ma anche al fine di favorire l'elaborazione e i processi di comprensione.

La grammatica del dibattito argomentato riguarda anche la fluency: se è vero che nel parlato il flusso del discorso è normalmente, e per certi versi inevitabilmente, ricco di disfluenze, ovvero, come già sottolineato, di rallentamenti, esitazioni, interruzioni, false partenze e pause, in un dibattito un buon oratore dovrebbe riuscire a controllare il più possibile questi fenomeni, non necessariamente per eliminarli, ma per ridurli e, soprattutto, usarli in modo consapevole, sfruttandone le potenzialità.

Un altro fenomeno linguistico rilevante, sia in generale per la lingua parlata sia per il dibattito argomentato, è costituito dalle ripetizioni di parole ed espressioni, ma anche di intere frasi e di strutture sintattiche e prosodiche. Le ripetizioni, talvolta ancora stigmatizzate dalla scuola come indice di linguaggio povero e poco curato, sono da tempo studiate e riconosciute come elemento di facilitazione sia per l'emittente che per il ricevente

(cfr. Bazzanella, 2011; Favilla, 2022; Tannen 1989; Voghera, 1992). Possono essere usate con fini stilistici sia nella forma delle autoripetizioni sia in quella delle eteroripetizioni, cioè della ripetizione di elementi linguistici che sono stati prodotti dall'interlocutore e che vengono riutilizzati nel discorso, non solo per confermare quanto detto dall'interlocutore, ma molto spesso anche per esprimere posizioni e contenuti contrari.

Oltre che di ripetizioni, i testi parlati sono ricchi anche di informazioni ridondanti, ad esempio nella progressione tematica. Questa ridondanza, in parte determinata dallo scarso tempo per la pianificazione, favorisce per l'ascoltatore la trasmissione delle informazioni, senza dunque rappresentare un elemento negativo nel dibattito argomentato.

Come già evidenziato con riferimento al tipo di compresenza fra gli interlocutori (§ 2.2), tra i fenomeni che caratterizzano la grammatica dei testi parlati e che svolgono un ruolo rilevante anche nel dibattito argomentato occorre includere la deissi e gli elementi indicativi in generale, il cui uso consapevole può contribuire a rendere più chiaro, efficace e persuasivo il messaggio.

Un'altra categoria linguistica molto frequente nel parlato è quella dei segnali discorsivi, trascurati dalla grammatica tradizionale, proprio perché tipici del parlato, ma ampiamente utilizzati per facilitare le interazioni. Detti anche marcatori di discorso, i segnali discorsivi sono parole, espressioni, frasi di natura tipicamente pragmatica «che, a partire dal significato originario, assumono ulteriori funzioni nel discorso a seconda del contesto: sottolineano la strutturazione del

testo, connettono elementi nella frase e tra le frasi, esplicitano la posizione dell'enunciato nella dimensione interpersonale, evidenziano processi cognitivi in atto» (Bazzanella, 2011). Come ben evidenziato in un recente volume dedicato a descrivere questa classe eterogenea di elementi linguistici (Sansò, 2020), i segnali discorsivi, riconducibili a categorie grammaticali diverse, sono accomunati dalla funzione di dare all'ascoltatore indicazioni su come mettere in relazione quanto detto o quanto si sta per dire con quanto detto precedentemente e/o con il contesto extralinguistico. Più in dettaglio, questa generica funzione si articola in funzioni di vario tipo, classificabili in tre gruppi principali: interazionali, metatestuali e cognitive. Per fare qualche esempio, svolgono funzioni interazionali i segnali discorsivi come *allora* o *dunque* per segnalare l'inizio del turno, *senti* o *ascolta* per richiamare l'attenzione dell'ascoltatore, *capito?* o *vero?* per richiedere una conferma o chiudere un turno. Svolgono funzioni metatestuali i segnali discorsivi come *voglio dire* o *in altre parole* per introdurre una riformulazione, *a proposito* o *per inciso* per segnalare una digressione, *mettiamo che* o *poniamo che* per introdurre un'esemplificazione. Svolgono funzioni cognitive *allora*, *quindi* o *insomma* quando sono usati per segnalare una conclusione ricavata da quanto appena detto e, quindi, per marcare un'inferenza, *mi pare* o *direi* per esprimere il grado di fiducia rispetto a quanto si sta dicendo, *davvero* o *magari* per modulare, verso l'alto o verso il basso, la forza illocutiva dell'enunciato (Sansò, 2020). Occorre precisare che queste funzioni servono soprattutto quali categorizzazioni astratte,

dato che negli usi linguistici reali spesso si sovrappongono e si combinano.

Per quanto siano più abbondanti nei testi informali e poco pianificati, i segnali discorsivi sono presenti e utili in tutti i tipi di testi parlati, perché, collegando gli enunciati alle altre parti del testo e agli elementi della situazione enunciativa, aiutano chi parla a mantenere il filo del discorso e guidano chi ascolta nella comprensione. Anche nel dibattito argomentato possono essere usati per svolgere molte delle funzioni tipiche di questa classe di elementi linguistici: in particolare, possono segnalare l'inizio del discorso, i suoi snodi principali e l'introduzione di nuovi argomenti, esprimere l'atteggiamento dell'oratore, richiamare l'attenzione dell'ascoltatore sui punti più importanti, segnalare l'introduzione del *topic*, una riformulazione, una digressione o un'inferenza, suggerire che qualcosa viene lasciato implicito e deve essere recuperato da un'inferenza. I segnali discorsivi vengono solitamente distinti dai connettivi. Ai fini della presente analisi, tuttavia, la distinzione concettuale fra le due categorie non è rilevante, anche in ragione delle varie sovrapposizioni fra le due categorie<sup>9</sup>. Quanto qui detto per i segnali discorsivi, dunque, vale anche per i connettivi. Ad esempio, per segnalare l'apertura e la conclusione del discorso nel dibattito possono essere usati connettivi come *anzitutto, in primo luogo, infine, in conclusione*, ma anche espressioni più spesso ricondotte alla categoria dei segnali discorsivi, quali *per iniziare, per concludere*. Possono funzionare

da segnali discorsivi anche atti linguistici performativi (nel senso che dico qualcosa e al tempo stesso lo faccio), che ricorrono spesso anche nel torneo di dibattito "A suon di parole", come ad esempio nelle espressioni *iniziamo ragionando sulle differenze tra [...]*, usata da Giulia nella sua controargomentazione<sup>10</sup>, o in *concludo affermando*, usata da Letizia nella sua argomentazione<sup>11</sup>.

Analogamente a quanto rilevato per altri elementi linguistici presenti nella grammatica del parlato, occorre avere svolto delle riflessioni esplicite sulle loro caratteristiche, sulle loro funzioni e sui possibili usi per utilizzare i segnali discorsivi in modo efficace e adeguato al tipo di testo, sfruttando quelli che rendono più chiara ed efficace l'argomentazione ed eliminando quelli che possono dare l'impressione di incertezza, scarso controllo del discorso e necessità di riempire un discorso povero di contenuti.

Infine, tra gli aspetti che Sammarco e Voghera osservano per descrivere la grammatica del parlato, rientrano anche le scelte lessicali e sintattiche. Per quanto riguarda le prime, se nel parlato lo scarso tempo a disposizione per la pianificazione porta all'uso di un lessico ridotto, costituito dalle parole più frequenti, nel dibattito argomentato occorre ridurre il più possibile questa tendenza ed essere in grado di usare una terminologia specifica, mostrando cura anche nelle scelte lessicali. A questo scopo, una strategia che può aiutare è quella che mira, come già suggerito riguardo alle condizioni di produzione e

ricezione, ad aumentare la frequenza di determinati elementi lessicali, tenendo esercitato e attivo il lessico mentale di uscita.

Per quanto riguarda le scelte sintattiche, il parlato presenta un'ampia gamma di strategie e strutture diverse da quelle più adeguate alla modalità scritta. Solitamente, lo stile è paratattico e l'ordine sintattico tende a essere iconico, riflettendo l'ordine degli eventi riportati, e a coincidere con quello dell'elaborazione delle informazioni. Considerato che questo aspetto è sicuramente legato alle ridotte possibilità di pianificazione, ma anche alle condizioni di ricezione, nel caso del dibattito argomentato occorre tenere conto del fatto che una maggiore complessità sintattica può aumentare il carico dell'elaborazione da parte del ricevente e risultare, quindi, meno efficace, per quanto apparentemente più ricercata. Inoltre, come evidenzia Calaresu (2020), il *written language bias* già richiamato in apertura ha fatto sì che nel modo tradizionale di studiare la sintassi siano trascurati e sottostimati vari aspetti e tipi di strutture meno evidenti nello scritto. Tra questi sono inclusi: il ruolo della prosodia e le sue interazioni con le unità sintattiche; le predicazioni senza verbo (in particolare, le clausole senza verbo dirematiche, costituite da due sintagmi in funzione di *topic* e *comment* o viceversa, e quelle senza verbo non dirematiche, costituite da un solo sintagma in funzione di *comment*, cfr. Calaresu, 2020, pp. 41-42); le dinamiche informative e la disposizione degli elementi nella frase, non necessariamente secondo l'ordine soggetto, verbo e complemento. Sammarco e Voghera includono nella loro descrizione della grammatica del parlato

questi aspetti, che rivestono un ruolo importante anche con riferimento al dibattito argomentato e sui quali sono particolarmente necessarie riflessioni e analisi.

#### 4. Gli "indicatori linguistici" dell'argomentazione nel dibattito

Tra gli elementi linguistici più specificamente legati all'argomentazione meritano autonoma considerazione i connettivi, che hanno tra le loro principali funzioni quelle di esplicitare le relazioni logiche tra gli enunciati (Bazzanella & Pozzo, 2001; Ferrari, 2011). In questa prospettiva risulta particolarmente utile fare riferimento a un modello, molto usato in ambito didattico e nelle gare di dibattito, che permette di formalizzare l'argomentazione e le sue componenti, caratterizzandole anche dal punto di vista linguistico. Ci si riferisce al modello di Toulmin (2003, proposto nel 1958) nella versione riadattata da Lo Cascio (1991; 2009).

Secondo tale modello l'argomentazione è costituita da sei diverse componenti. Le prime tre costituiscono il nucleo dell'argomentazione e sono necessariamente presenti, in forma esplicita o implicita: *l'opinione o tesi* che si vuole sostenere; *gli argomenti o dati* che giustificano l'opinione; *le regole generali o garanzie* che permettono di giustificare l'opinione con gli argomenti, che sono lasciate implicite quando possono essere ricostruite semanticamente attraverso deduzioni o per implicazione. Le altre tre componenti, non obbligatoriamente pre-

9. Non dobbiamo dimenticare che i primi studi sul parlato risalgono soltanto alla fine degli anni Settanta del secolo scorso e si basano, quindi, su una tradizione molto più recente di quella plurisecolare degli studi sullo scritto: non dovrebbe per questo risultare sorprendente se vi sono ancora molte questioni irrisolte, che sono ad oggi oggetto di discussione e non possono essere incasellate in categorie nette e definite.

10. V. [https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset\\_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suon-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio](https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suon-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio), registrazione della finale dell'a.s. 2021/22, all'incirca da 1:13 (u.c. giugno 2023).

11. V. [https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset\\_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suon-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio](https://www.iprase.tn.it/progetti-dettaglio/-/asset_publisher/9rs54GqG9Kpx/content/a-suon-di-parole-il-gioco-del-contraddittorio), registrazione della finale dell'a.s. 2021/22, all'incirca dal minuto 19:08 (u.c. giugno 2023).

sentì, sono: *le fonti* che danno sostegno e fondamento alle regole generali<sup>12</sup>; *una qualifica* che caratterizza, a volte relativizzandoli, l'opinione e gli argomenti; e *una riserva*, ovvero dei dati o delle informazioni che spingono o possono spingere verso una tesi o conclusione diversa da quella che si vuole sostenere. Nella rappresentazione grafica del modello riportata nella Fig. 1, le diverse componenti sono accompagnate dai connettivi linguistici che le introducono.

Come sostiene lo stesso Lo Cascio, lo schema ricavabile dal modello di Toulmin risulta utile non solo per chi deve giudicare l'argomentazione, ma anche per chi deve produrla e per chi deve insegnare o imparare ad argomentare: ciò vale tanto con riferimento all'organizzazione concettuale, quanto per sviluppare «una grammatica più ampia e dinamica, e formulare indicazioni sull'aspetto linguistico» (2009, p. 101).

Se si considera che tra le caratteristiche linguistiche del testo argomentativo la più

evidente è la presenza costante di connettivi logici (soprattutto causali, finali, consecutivi e concessivi) per segnalare gli snodi del ragionamento, risulta particolarmente utile la classificazione degli "indicatori di forza" proposta da Lo Cascio a partire dal modello di Toulmin. Gli indicatori di forza sono «quegli esponenti linguistici che servono a collegare gli enunciati e ad indicarne il ruolo all'interno di un discorso» (Lo Cascio, 2009, p. 163). Si tratta di connettivi testuali, che l'autore classifica rispetto alla funzione argomentativa che segnalano. Nella Tab. 1 è riassunta in modo schematico la classificazione di Lo Cascio degli indicatori di forza che introducono le diverse componenti dell'argomentazione.

Questi indicatori possono essere considerati specifici dell'argomentazione indipendentemente dalla modalità attraverso cui viene trasmesso il testo e risultano, quindi, adeguati e opportuni anche nel dibattito argomentato. Considerate le specifiche condizioni di produzione e ricezione, nel dibattito

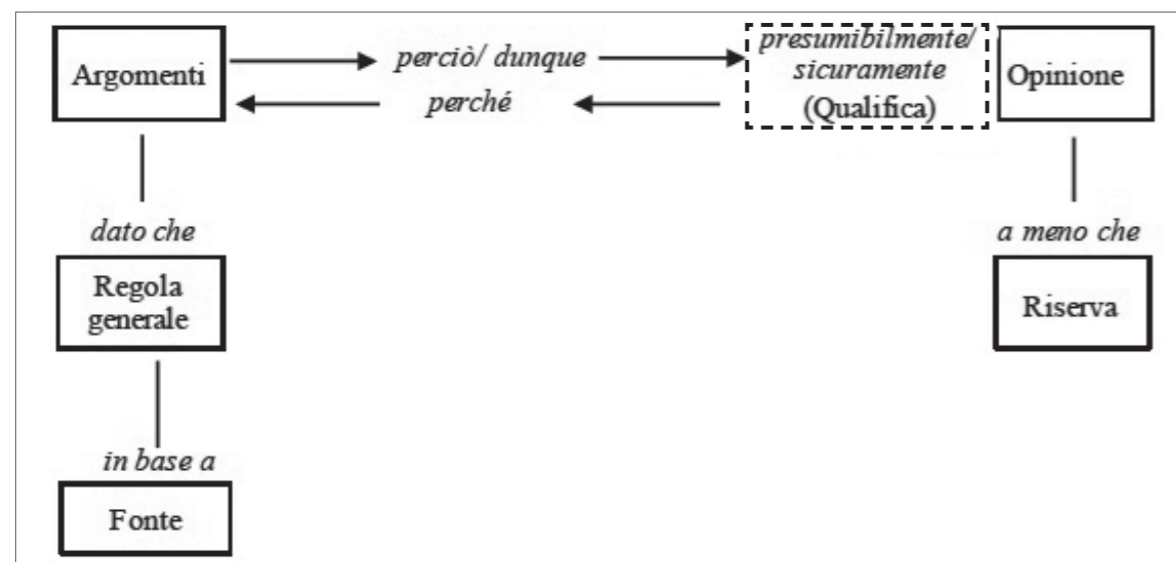


Fig. 1 - Schematizzazione del Modello di Toulmin rielaborato da Lo Cascio (adattata da Bianchi, Favilla e Maschietto, 2022)

Componente dell'argomentazione	Tipo di indicatori di forza che la introducono	Esempi
macro-argomento	argomentatori	<i>ora mi spiego, il ragionamento è questo, si dimostrerà perché</i>
argomento/dato	giustificatori	<i>poiché, perché, infatti, difatti, dato che, considerato che, siccome, in base al fatto che, tanto è vero che, anche, perché, uso del gerundio</i>
opinione/tesi	conclusivi	<i>quindi, dunque, pertanto, perciò, allora, ecco perché, se ne conclude che, per cui si può sostenere che</i>
regola generale	generalizzanti	<i>in base a..., dato che..., secondo la , regola che dice che</i>
qualifica/modalità	modali	<i>forse, probabilmente, è probabile che, necessariamente, potere + infinito, dovere + infinito, futuro con valore modale</i>
fonte/autorità	garanti	<i>come dice ..., secondo ...</i>
riserva	relativizzanti	<i>se non che, a meno che, tranne che, se non</i>

Tab. 1 - Gli indicatori di forza che nell'analisi di Lo Cascio (1991; 2009) introducono le diverse componenti dell'argomentazione.

argomentato possono essere particolarmente efficaci, non solo perché marcano in modo esplicito le componenti dell'argomentazione, ma anche perché aiutano, da un lato, l'oratore a portare avanti il discorso, scandendo esplicitamente le fasi dell'argomentazione, e, dall'altro lato, l'ascoltatore a seguirlo e comprenderlo meglio.

Naturalmente, alcuni di questi connettivi sono riconducibili a un registro più aulico, mentre solo un numero minore viene utilizzato nel linguaggio colloquiale. Lo Cascio stesso precisa che «nella lingua parlata, in genere gli indicatori di forza illocutiva, cioè congiunzioni e subordinatori, di preferenza, se non sono obbligatori, non vengono lessicalizzati» e che per indicare la funzione

argomentativa degli enunciati la comunicazione orale si serve «di altre forme: intonative, semantiche, contestuali e cotestuali» (Lo Cascio, 2009, p. 366). Al di là del fatto che non è ovvio stabilire quando gli indicatori di forza illocutiva sono obbligatori e quando e in quali modi possono essere efficacemente sostituiti da altri elementi, il dibattito argomentato, per quanto orale, si distingue dalle argomentazioni nelle quali ci impegniamo nella vita quotidiana. Come detto più volte in queste pagine, il dibattito argomentato può essere considerato un testo di media formalità e richiede un determinato grado di strutturazione formale: in questo senso gli indicatori linguistici dell'argomentazione sono importanti anche nel dibattito argomentato, così come è importante

12. Riguardo alle fonti è utile precisare che nella maggioranza dei formati di dibattito, diversamente da quanto previsto originariamente nel modello di Toulmin, il riferimento alle fonti è considerato necessario e costituisce un elemento di valutazione da parte dei giudici.

cercare di usare un lessico che sia il più ampio e ricco possibile, senza limitarsi alle parole e ai connettivi più frequenti nel parlato. Quanto evidenziato sopra sulla grammatica del parlato e la mancanza di studi specifici sull'argomentazione orale ci spingono semmai a confrontare i possibili modi alternativi di segnalare gli snodi dell'argomentazione nel dibattito argomentato e a valutarne il funzionamento e l'efficacia, per capire meglio se la classe degli indicatori di forza dell'argomentazione può essere ampliata con elementi tipici della comunicazione orale, finora non considerati perché non presenti nello scritto.

Da una ricerca sulle abilità di argomentazione degli studenti universitari iscritti al corso di laurea in Scienze della formazione primaria (Bianchi *et al.*, 2022), infine, è emerso che questi studenti tendono a descrivere più che ad argomentare, che non sembrano consapevoli della necessità di supportare le proprie affermazioni con dati, e che nelle loro produzioni gli indicatori linguistici dell'argomentazione sono molto ridotti. Oltre a confermare la necessità di insegnare ad argomentare, questi risultati segnalano l'importanza di condurre attività didattiche mirate ad analizzare i possibili usi dei connettivi, a utilizzarli in modo esplicito per associarli alle diverse componenti dell'argomentazione, a valutare quando questi elementi linguistici possono essere più o altrettanto efficacemente sostituiti da elementi non verbali, a proporre esercizi che aiutino ad averli immediatamente disponibili e attivabili (in senso psicolinguistico) anche nelle condizioni di produzione legate alla modalità parlata, cioè anche senza avere tanto tempo per pianificare il discorso.

## 5. Conclusione

In queste pagine si sono tratteggiate le caratteristiche linguistiche del dibattito argomentato, a partire dal fatto che si tratta di un tipo di testo parlato.

I passaggi principali sono tre. Rispetto alle tre componenti della modalità parlata, anzitutto, il dibattito argomentato si presenta come un testo parlato che può utilizzare i canali di trasmissione fonico-uditivo e visivo-gestuale; l'interazione tra emittente e destinatario avviene in presenza e dialogicamente, per quanto senza libertà di presa di parola e con turni abbastanza lunghi; la produzione e la ricezione del messaggio sono sincrone, anche se è richiesto un certo grado di pianificazione e capacità di memorizzazione. In secondo luogo, queste caratteristiche definiscono le strutture e i fenomeni linguistici più efficaci e funzionali sia rispetto agli oratori sia rispetto agli ascoltatori. Tali strutture e fenomeni sono stati ricostruiti a partire dalla cornice offerta da Sammarco e Voghera con riferimento alla grammaticalità propria dei testi parlati. Infine, si è posto in evidenza come gli indicatori di forza descritti da Lo Cascio con riferimento all'argomentazione in generale siano rilevanti anche nel dibattito argomentato.

In definitiva, la modalità parlata offre una serie di possibilità linguistiche a cui affidare l'argomentazione, diverse e in parte più ampie di quelle alle quali siamo abituati rispetto all'argomentazione scritta. Quanto qui presentato sul piano teorico richiede di essere completato con un'analisi sistematica di esempi concreti di dibattito argomen-

tato, volta a raccogliere dati e capire quanto effettivamente queste caratteristiche sono presenti, descrivere il loro funzionamento e valutarne l'efficacia e l'adeguatezza. Solo in questo modo sarà possibile costruire una vera grammatica del dibattito argomentato e mettere a punto strumenti formativi realmente calibrati sulle esigenze dell'argomentazione orale.

## Ringraziamenti

Desidero ringraziare la collega e amica Emilia Calaresu, per le sempre preziose, oltre che piacevoli, chiacchierate e per i suggerimenti e commenti a questo testo.

## Bibliografia

- Albano Leoni, F.** (2009). *Dei suoni e dei sensi. Il volto fonico delle parole*. Bologna: Il Mulino.
- Albano Leoni F.** (2011). Fisiognomica e linguaggio. In De Palo, M., Fimiani, F. & Trotta, A. (2011, a cura di), *Fisiognomica del senso* (pp. 3-15). Napoli: Liguori.
- Andorno, C.** (2005). *Che cos'è la pragmatica linguistica*. Roma: Carocci.
- Bazzanella, C.** (2011). Segnali discorsivi. In R. Simone (a cura di) *Enciclopedia dell'italiano*, [https://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi\(Enciclopedia-dell%27Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi(Enciclopedia-dell%27Italiano)/).
- Bazzanella, C., & Pozzo, G.** (2001). Il bambino che impara a connettere. In *Italiano e Oltre*, suppl. al n. 5, 15-22.
- Bazzanella, C.** (2011). Redundancy, repetition, and intensity in discourse. In *Language Sciences*, 33, 243-254.
- Bianchi, V., Favilla, M. E., & Maschietto, M.** (2022, in stampa). *I know but I can't explain it: a starting point for the development of argumentation abilities in prospective primary teacher education*. In S. Calabrese & A. Contini (Eds.), *Forms and uses of argument* (pp. 70-107). Berlin: Peter Lang.
- Calaresu, E.** (2009). Nostalgie dell'oralità: l'intervista giornalistica scritta. In C. Consani, C. Furiassi, F. Guazzelli & C. Perta, *Atti del IX Congresso dell'Associazione di Linguistica Applicata* (pp. 331-355). Perugia: Guerra Edizioni.
- Calaresu, E.** (2020). Insegnare la linguistica generale: un canone saldo o un palinsesto da ripensare? In A. Sansò (a cura di) *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana* (pp.31-48). Milano: Società di Linguistica Italiana.
- Calaresu, E.** (2022). *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*. Pisa: Pacini Editore.
- Calaresu, E.** (in corso di pubblicazione). Sulla deissi fantasmatica: tra deissi immaginativa della per-

- sona e discorso riportato. In C. Marengo *et al.* (a cura di), *Per Bice Mortara Garavelli*, Quaderni dell'Accademia delle Scienze di Torino, Torino.
- Campisi, E.** (2018). *Che cos'è la gestualità*. Roma: Carocci.
- Favilla, M. E.** (2022). Beneath the surface of repetition: Can priming help us to have a clearer understanding of repetition as a linguistic functional correlate? In M. Voghera (Ed.), *From Speaking to Grammar* (pp. 75-100). Berlin: Peter Lang.
- Ferrari, A.** (2011). Connettivi. In R. Simone (a cura di) *Enciclopedia dell'italiano*, [https://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi\(Enciclopedia-dell%27italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi(Enciclopedia-dell%27italiano)).
- Linell, P.** (2005). *The Written Language Bias in Linguistics. Its nature, origins and transformations*. London: Routledge.
- Lo Cascio, V.** (1991). *Grammatica dell'argomentare. Strategie e strutture*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Lo Cascio, V.** (2009). *Persuadere e convincere oggi. Nuovo manuale dell'argomentazione*. Firenze: Academia Universa Press.
- Poggi, I.** (2010). Gestì. In R. Simone (a cura di) *Enciclopedia dell'italiano*, [https://www.treccani.it/enciclopedia/gesti\\_\(Enciclopedia-dell%27italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/gesti_(Enciclopedia-dell%27italiano)).
- Sammarco, C., & Voghera, M.** (2021). *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Sansò A.** (2020). *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci.
- Serianni, L.** (2013). *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*. Roma-Bari: Laterza.
- Serianni, L.** (2018). *Per l'italiano di ieri e di oggi*. Bologna: Il Mulino.
- Serianni, L.** (2019). Scrivere per imparare a leggere. Riflessioni sulla scrittura nella scuola. In M. Palermo & E. Salvatore (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze* (pp. 21-36). Firenze: Franco Cesati Editore.
- Tamanini, C.** (2020). Il dibattito in classe e tra classi: un'attività multimodale per sviluppare competenze linguistiche e comunicative. In P. Maturi, F. Rosi & M. Voghera (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione* (pp. 119-133). Firenze: Cesati.
- Tannen, D.** (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue and imagery in conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toulmin, S.** (2003). *The uses of argument. Updated edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Voghera, M.** (1992). Repetita iuvant. In *Italiano e Oltre*, 3, 121-125.
- Voghera, M.** (2017). *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma: Carocci.
- Voghera, M.** (2022). How speech mode emerges in grammar. In M. Voghera (Ed.), *From Speaking to Grammar* (pp. 21-56). Berlin: Peter Lang.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15303

## How far can we go in computer-assisted debating?

### Fino a che punto possiamo spingerci nel dibattito assistito dal computer?

Narahiko Inoue<sup>1</sup>

#### Abstract

This article discusses whether computer-assisted debating may overcome several challenges of human debaters, including cultural/language biases and disabilities as well as physical constraints of time and distance. After briefly reviewing the history of debating assisted by computers, the article examines how computers can assist various steps in debating, and then examines some challenges debaters face and the question of unfair enhancement of performance in sports and debating. Finally, the article proposes a set of principles and rules in debate competitions with computers. In conclusion, some questions are raised about the attempts to overcome time constraints with "cybernetic avatars."

**Keywords:** Debate; Computer-Assisted Debating; Computer-Mediated Communication; Forensic Competition; Argumentation.

#### Sintesi

Questo articolo discute se il dibattito assistito dai computer possa superare diverse sfide dei dibattenti umani, compresi pregiudizi culturali/linguistici e disabilità, nonché i vincoli fisici di tempo e distanza. Dopo una breve panoramica della storia del dibattito assistito dai computer, l'articolo esamina come i computer possano assistere in varie fasi del dibattito e poi analizza alcune sfide che i dibattenti affrontano, nonché la questione dell'ingiusto potenziamento delle prestazioni nello sport e nel dibattito. Infine, l'articolo propone un insieme di principi e regole per le competizioni di dibattito con i computer. In conclusione, vengono sollevate alcune domande riguardo ai tentativi di superare i vincoli temporali con "avatar cibernetici".

**Parole chiave:** Dibattito; Dibattito assistito dai computer; Comunicazione mediata dai computer; Competizione forense; Argomentazione.

1. Professor Emeritus, Kyushu University, Japan. Email: [inoue.narahiko.114@m.kyushu-u.ac.jp](mailto:inoue.narahiko.114@m.kyushu-u.ac.jp)

## 1. Introduction

This article will discuss whether computer-assisted debating may overcome several challenges of human debaters, including cultural/language biases and disabilities as well as physical constraints of time and distance. In this article, “debate” and its related terms primarily refers to a broadly defined “academic debate” practiced for educational and competitive purposes, i.e., a communication process in which the two opposing sides defend their side and criticize the opposing side in order to convince the third party judge/audience of their relative merits (Ziegelmüller & Kay, 1997; Freeley & Steinberg, 2014; Aleles & Inoue, 2020). In a typical “academic” debate round, the debaters represent the either side of the given proposition not necessarily consistent with their personal opinions. In a typical debate round, arguments are orally delivered with various degrees of assistance of writing. The process of debate starts from the setup of the proposition (called “resolution” or “motion” or simply a “topic”), followed by a series of speeches (and often question-answer sequences), and completed by an announcement of the judges’ decision, often with evaluative feedbacks as well as the reasons for the decision.

In the following sections, I will first (in Section 2) review historical development of computer-assisted debating, then Section 3 will give some details as to which part of the communication process in debate may be assisted by computers. I will discuss, in

Section 4, what kind of challenges debaters experience in terms of language, culture, physical and mental disabilities, as well as some “physical” constraints that advanced technologies are trying to overcome, such as time, space, and human body. In Section 5, I will propose a set of principles and rules for computer-assisted debating and raise some philosophical/ethical questions concerning “cyber avatars” which might revolutionize our human cognition and mind/body integrity.

## 2. History of computer-assisted debating

In this section, I will review the history of major practices of how debating has been assisted by computer technologies.

### 2.1. Researching

Perhaps the earliest use of computers in debating was researching the topic area to analyze the resolution and to collect evidence to support prepared arguments in American style “Policy Debate” or evidence-based prepared debating. In British-style or “Parliamentary” debate, i.e., extemporaneous debating, debaters do not use computers to find information after the debate topic (“motion”) is announced. Debating is not directly assisted by computers; debaters might be assisted by computers as part of daily reading activities not necessarily for debating. For example, a guide to a parliamentary style of debating gives this advice to competitors:

«One final bit of advice is to use the Internet to your advantage—stay well-read and up-to-date on current events (since many cases will be relevant!) and stay connected on social media and the Forum [of the APDA], where there are opportunities to ask questions, ask for help, and potentially find people to give you feedback». (APDA, n.d.)

In my personal recollection, when I was debating in college 1976-1979 in Japan in a “Policy Debate” style (called “Academic Debate”), researching evidence was limited to print sources. During the 1985-1986 seasons, when I was a graduate student at the University of Tsukuba, Japan, I had limited access to library databases and personal access to commercial database services via Delphi and CompuServe, connecting directly to their systems via an “acoustic modem” by making international voice calls<sup>2</sup>. Wider use of the Internet came much later in 1990s when a world-wide web browser became popular.

### 2.2. Writing speeches and briefs

Writing has been supported by technology from the beginning of its history (papyrus, brushes/pens/pencils and paper), and then typewriters, before computers were invented. Manual and electric typewriters are not computers. When I started debating in college in 1976, I was using a manual typewriter and then an electric typewriter for speech manuscripts and typing evidence cards (later in the form of briefs) in English. I had access to a Japanese-language typewriter around mid-1980s at home but did not use it for debating because it was essentially a mini

type-setting machine and very slow.

During the 1985-1986 seasons above, I was using a computer to type speech manuscripts and briefs but did not really use it for storing them. They were printed and stored in file folders and card boxes. In those cases, debating was assisted by computers by increasing legibility of manuscripts and evidence cards. To a limited degree, speech manuscripts and briefs were stored and reused, or edited, and all saved on floppy disks used in desktop computers. Since they could not be accessed during the debate rounds in tournaments or classrooms, all files must be printed on paper and sorted and indexed.

Sometime later, came portable word-processors, which looked like a laptop computer with a built-in printer. You could carry them around while travelling to tournament sites, but they were not used during debate rounds but new or updated manuscripts and briefs were printed in the hotel room or in the campus building and handed to the teams.

### 2.3. Remote debating

One of the fastest growing areas of computer-assisted debating is online-debating, or computer-mediated debating, often to overcome the physical/geographical distance between participants. Some earlier attempts included the use of broadcasting systems such as TV and radio, as well as SCS (Space Collaboration System). Later, various internet-based tools have been used such as email, video conferencing (CU-See-Me), virtual

2. A life with using various computer services in the 1980s is vividly described by Michael Banks (2008, pp. xi-xviii).

worlds (Second Life, SONY's Community Place), and dedicated debating platforms<sup>3</sup>. All those systems are more or less assisted by computers as a background infrastructure of connection. In many systems, computers are used as terminals from which debaters go online, which inevitably allows them to use other computer functions while debating.

## 2.4. AI debaters

The use of AI (Artificial Intelligence) was highlighted by the rise of IBM's debater robot "Project Debater" (Levy *et al.*, 2014; Slonim *et al.*, 2021); the project started in 2012 after the IBM's mixed results in research and development with "Deep Blue" and "Watson." There are a number of other AI or NLP (natural language processing) research projects that deal with argumentation and argumentation-based decision making in the form of debate and extracting argument data from debate (e.g. in Japan, Sakai *et al.*, 2020; Yanai *et al.*, 2016; Sato *et al.*, 2015). An earlier programmatic proposal is found in Tandon (2014) when he proposed a sketch of a debate system based on the US policy debate format and style. Some key components in such systems are (1) identifying arguments, (2) evaluating arguments, and (3) connecting relevant arguments. They are also keys to NLP in general. American "team policy debate" as well as some other styles of competitive debating has been very much assisted

by computers in researching the topic, collecting and storing evidence, writing briefs/speech drafts, and even note-taking called "flowsheeting" in these several decades (Cram, 2012), it is just a few steps forward to fully automated debating like IBM's Project Debater, which is going to the upper limit of the computer-assistedness<sup>4</sup>.

## 2.5. COVID restrictions on classroom attendance and travelling

Most recent developments in computer-mediated debating, or computer-mediated communication in general, have been accelerated by the sudden, almost panicking needs for remote meetings in various contexts including debating (Rief, 2021; Inoue, 2022). Almost all classroom and extra-curricular debating went online using existing technologies and ad-hoc developments of various tools. In Kyushu University around myself, debating had been assisted by Moodle, Microsoft's Office (Word, OneDrive, Excel, Teams, etc.), Google docs/classroom, Slack, and video/audio conferencing (Skype, Zoom, Google Meet, Teams, LINE, etc.). Debating platforms like Mixidea (<https://mixidea.org/>) had been tried slowly but suddenly became the mainstream. Those online communication tools had been used supplementarily in a debate round participated by debaters from physically distant places but became "normal" after

the COVID restrictions of shutting down classrooms and prohibiting travels.

After this brief review of historical developments of available computer tools in debating, I will outline the process of debating<sup>5</sup> that may be assisted by computers.

## 3. Computer-assisted process of debating

Computers are involved in all the process of debate, as I have reviewed in Section 2 above, the entire ongoing process of debating including research before a debate round starts. The focus of this section, however, is a limited communication process in a debate round where speeches are given and responded to.

### 3.1. Computer-mediated debating

The communication process in a debate round is cyclic but it may start with a debater making an argument as a speaker, i.e., the production process:

- (1) Argument conception: Arguments are constructed in a human debater.
- (2) Encoding to texts: Arguments are encoded into linguistic texts (oral or written).
- (3) Vocalization: Arguments are vocalized as oral speech.

On the hearers' side, other debaters and judges or audience, the reception process involves:

- (1) Hearing the speech.
- (2) Decoding the speech signals to linguistic texts.
- (3) Understanding the texts as arguments.
- (4) Evaluating the arguments.
- (5) Argument (response) conception-----  
This step is fed into Step (1) of the production process; thus communication becomes cyclic or continuous.

In all steps of communication, computers may be used to mediate, assist, or enhance the human performance; or even further, all the steps are processed by computers, realizing a robot debater in the next section.

### 3.2. Autonomous debating system

This involves advanced AI-based complex systems (Reed, 2021) such as IBM's "Project Debater" but it is also schematically presented by Tandon (2014), who was a high school "policy" debater:

- «(A) Case Dissection Algorithm
- (B) Argument Classifier
- (C) Argument Knowledgebase
- (D) Strategy Engine (to evaluate arguments)
- (E) Response Scheduler»

Different from IBM's and above Tandon's completely autonomous AI debating, "computer assisted debating" concerned in this article is realized by a relatively low-tech system. The most difficult processes of argument creation, argument recognition, evaluation, and responding are operated by human

3. More details of the reviews are available in debate-related works (Inoue, 1999; 2022; Snider, 2000; 2009; Rief, 2021). When Alfred Snider, one of the world leaders of the debate education wrote an inspiring article in *The Rostrum*, the official publication of the National Forensic League of the US, to advocate more internet debating with his empirical achievements, it is interesting to note that another US director of debate wrote an article to cast doubt on internet debating (Berube, 2000).

4. While this article was under the peer-review process in 2022-2023, generative AIs such as ChatGPT started to attract popular attention and they will certainly create new potentials and problems in debating. I will discuss them in a separate work.

5. Certainly, this review is not exhaustive; e.g., tournament management heavily relies on computers and specific systems like Tabroom.com and Tabbycat.



debaters, thus retaining the debate as a human activity, albeit assisted or even enhanced by computers.

### 3.3. Augmented reality: body, brain, space, and time

Another, in a sense more radical, development is possible in line with the Japanese government's new research innovative "Moonshot" R&D Program. Its "Goal 1" is «Realization of a society in which human beings can be free from limitations of body, brain, space, and time by 2050» (Japan Science and Technology Agency, 2020). We have already seen an avatar robot overcoming some of the bed-ridden patients' limitations of going out to do things in the physical world (Vikkelsø *et al.*, 2020; Takeuchi *et al.*, 2020). The sense of "communication proxy" with virtual avatars may be promising in the current technology, not to mention growing popularity in fictions (Cf. Friedman & Hasler, 2016). Hologram avatars like "Hatsune Miku" vocaloid have already gained popularity in pop cultures (Guga, 2015). On-site debate rounds may be participated by such avatars if the tournament rules allow their entry. In this situation, human debaters will only be "assisted" by computers, but if technology use is further expanded, their integrity and agency as well as the fairness in competition may be significantly altered, which raises a serious concern to be discussed below.

### 3.4. Technologies: essential assistance or unfair enhancement?

Some of the issues surrounding "computer-assistedness" in debating can be better understood when we look at comparable issues in another competition, athletics. In fact, competitive debating is often portrayed in a way similar to competitive sports<sup>6</sup>.

There are controversies over technology enhancement in para sports competitions, most notably the cases of Oscar Pistorius. His amputee "blade" allowed him to walk and run but it may also improve his running performance beyond his original physical leg could have achieved. There are other athletes with disabilities participating in Olympics with technological assistance like a wheelchair (The New Zealand Herald, 2006; Burkett, 2010).

International Association of Athletics Federations' Competition Rules 2018-2019 give this rule about outside assistance:

«Rule 144.2. Any athlete giving or receiving assistance from within the competition area during an event (including under Rule 163.14, 163.15, 230.10 and 240.8) shall be warned by the Referee and advised that, if there is any repetition, he will be disqualified from that event». (International Association of Athletics Federations, 2017)

Rule 144.3 gives some examples including:

«(c) Except for shoes complying with Rule 143, the use of any technology or appliance that provides the user with an advantage which he would not have obtained using the equipment specified in, or permitted by, the

Rules. RULE 144 88 IAAF COMPETITION RULES 2018-2019

(d) The use of any mechanical aid, unless the athlete can establish on the balance of probabilities that the use of an aid would not provide him with an overall competitive advantage over an athlete not using such aid». (International Association of Athletics Federations, 2017)

The following conclusion of the article about Olympic/Paralympic performance does apply to debate competition when you talk about computer in modern policy debate:

«Although there have been improvements in the mechanical function of some assistive devices, the question of 'performance enhancement or essential for performance?' is surely still heavily weighted in favour of essential for performance. The challenge for the future is to ensure that technological advances are matched to the functional needs of the athletes, and there is equity of access». (Burkett, 2010, p. 219)

When delivering a speech, understanding it, and note-taking, the use of a computer is probably considered an "essential assistance" but not "enhancement" for speaking/hearing disabled debaters as well as some physically handicapped competitors, who have trouble with handwriting in competing in the current debate tournaments but if technologies develop further, their performances will be "enhancement" in near future.

Even now, for many EFL students (not competitive debaters in tournaments) participating in classroom debate, the same technologies are "performance

enhancement" as I observed in my English classrooms when they struggled with hearing English and fluently reading a manuscript<sup>7</sup>. They also resort to computer translation to write not only prepared constructive speeches but also more extemporaneous rebuttal speeches. They were able to deliver more effective (intelligible) English speeches by translating from Japanese than speaking in English from the scratch with some assistance of an electronic dictionary, which is allowed in many EFL tournament rules. Speech synthesis is more toward the enhancement side for some debaters; if they are better at writing than speaking. Once the texts are produced, a computer can read them more fluently than many less proficient language learners.

The controversy is also related to a more general issue of athlete classification, especially about gender. A notable case is about Caster Semenya, who was disqualified to compete in women's sports because of her high level of testosterone, which enhances physical performance (Loland, 2020).

Another analogy to sports may be drawn between debate and sports competition; Open/ESL/EFL categories of the WUDC tournament are analogous to weight classes in combat sports such as wrestling and boxing. While weight categories are commonly used, "height categories" are not used but there are potentials (Dubnov-Raz *et al.*, 2015; Bešlija *et al.*, 2021). Similarly, in place of language status/category, debate tournament may want to consider "computer-assistedness" categories.

6. For example, CSTV, an American college sports channel followed college debate competitions and produced their documentaries (CSTV, 2005).

7. Accuracy of translation from Japanese to English has improved greatly recently and EFL writing instructors have started to incorporate it into language classrooms (Rushton, 2022).

On-site tournaments and virtual tournaments share many rules but there are some differences. In line with the inclusive debate advocacy, the default mode of delivering a speech is through computer devices, i.e., “computer-mediated” and there will be concerns about “computer-assisted” debate for physically and mentally challenged debaters, and unequal/unfair “computer-enhanced” debating, ultimately leading to an autonomous robot debater.

A truly open-class tournament is eligible for any one (machine or human) that can deliver an oral speech. Further classifications will include but will not be limited to:

- (1) Autonomous robot debaters: Arguments are generated by computers and delivered by computers.
- (2) Physical avatar debaters: Arguments are generated by humans and vocalized by humans.
- (3) Voice synthesizer debaters: Arguments are generated by humans and vocalized by computers.
- (4) AI-assisted human debaters: Arguments are completely/partially generated by computers and vocalized by humans.

In this way, inclusivity and enhancement should be sorted out and formalized.

A common and naïve notion of one major difference between “(British) Parliamentary” extemporaneous debate competition and “(American) Policy” prepared evidence-based style is whether speeches in debate rounds are completely written up. But there are various degrees of preparedness in both

styles. The first speech in a policy round (1st Affirmative Constructive) is usually completely written up in advance; there are days, weeks, and months of preparation after the season’s resolution is announced; teams engage in extensive research to pile up quotations from various sources, which are organized into briefs. In contrast, the Opening Government speech of a parliamentary debate is not written up but extemporaneously delivered based on the notes prepared during the 15-20 minutes of preparation time after the motion is announced on the spot. But this does not mean a policy debate team fails to modify the prepared manuscript on the spot. Also, perhaps more importantly, parliamentary debaters do conduct extensive reading and preparation of various case outlines. If they debate the same or similar motions many times, parts of their speeches are likely to be “prepared” and stocked, albeit not memorized.

In terms of computer “assistedness” and “enhancement” of such preparation, there is a line between policy debate and parliamentary debate. In many contemporary policy debate tournaments, the use of computers is allowed and even access to the Internet is often allowed since debaters store their briefs in the cloud and also disclosed in case of open-case and open-evidence debate in the US (Atchison & Miller, 2012; Cram, 2012). Also in the classroom debate, I usually set up a shared folder for the entire class in the LMS so that students can get access to other students’ speech manuscripts; in that way, they can more accurately evaluate external evidence

used in the opposition team’s speeches (Inoue, 2019).

In the online debate, computer-mediated delivery is the default, i.e., all the speeches are electronically transmitted to the hearer. This is a very important feature of communication and has a potential to eliminate various challenges that human debaters face, which will be discussed in the next section. Their speech performance is equalized by computer assistance when their oral speeches are delivered from video-/audio-output devices mediated by computers.

I have discussed some details of the process of computer-assisted debating in three different modes and compared debate and athletic competitions in terms of fair use of technologies, considering whether they are essential for participation or giving unfair enhancement of performance. Then, in Section 4, I will discuss conditions about which “inclusiveness” of debate participation is in question.

## 4. Challenges in debate competitions

Participating in formal debating in front of the third party (judges or audience) in itself is a very stressful communication situation. Many people just shy away from participating in debate if public speaking is a number one fear for many people, even worse than death (Dwyer & Davidson, 2012). Although formal debating is a communication situation in which arguers

primarily try to convince the third party of their positions, cross-examination and “Point of Information (POI)” in many debate formats allow direct confrontation between competing participants against each other; prospects for such communication situations further discourage many people not particularly “argumentative” (Infante & Rancer, 1996). Those people who are physically or mentally challenged will face further difficulties of participation. Once participating in competition, many debaters face a variety of biases in judging and decisions, including language, cultural/ethnic affiliation. COVID restrictions made it difficult and even impossible for face-to-face participation in debating competition. But even before and after the pandemic, travelling to debate tournaments had and will have constraints. Let me discuss some of them and how debaters may be assisted by computers to alleviate such challenges and restrictions.

### 4.1. Cultural/linguistic biases

In the international competitions, one of the most salient challenges debaters face is language and its associated cultural or sociolinguistic biases. First of all, if debaters cannot speak the language used in the debate, they cannot participate in it at all. Gender is the most frequently discussed issue in equity in competitive debating (e.g., Schwartz-DuPre, 2006; Johnson-Castle & Tan, 2015; Morooka, 2020). Language, culture, and race are also considered to

create inequality in competition (Suzuki *et al.*, 2010; Suzuki & Sakai, 2010; Stepp, 1997).

## 4.2. Physical/mental handicaps

Debating had long neglected accommodating physically and mentally handicapped participants in tournaments. It assumed that participants were able speakers/hearers of the language used in debate, who could stand at the podium in front of the audience/judges to deliver a speech and confront each other in Cross-Examination and POIs. Competitive (tournament) debating and other forensics (speech and debate) activities need to work out the balance between inclusion/accommodation and fairness<sup>8</sup>.

## 4.3. Current tournament rules and practices in computer assistance

Let me look at the rules and practices of a few major tournaments in English in terms of the computer use. An American high school league, the NSDA's "NEW GUIDELINES for Use of Internet-Enabled Devices in Debate Events" have rules about the electronic devices and the internet for online tournaments. They do not specifically refer to "handicapped" debaters but they could be assisted under the current rules:

«These rules apply to Policy Debate, Public Forum Debate, Lincoln-Douglas Debate, and Big Questions Debate. These rules will be used at the National Tournament. These rules are required for any district tournament whose debate events are held online. If a

district tournament does not state otherwise, these guidelines will govern their contest. Districts may choose to use the Previous Guidelines for Use of Internet-Enabled Devices in Extemporaneous Speaking provided they notify their district 60 days in advance.

A. Contestants may use electronic devices (including laptop computers, tablets, and/or cell phones) to access the internet during debate rounds with the following conditions:

1. Computers or other electronic devices may not be used to receive information for competitive advantage from non-competitors (coaches, assistant coaches, other non-competing students) inside or outside of the room in which the competition occurs. Information that would be restricted would include but not be limited to coach/non-participating competitor generated arguments, advice on arguments to run, questions to ask during cross examination, and other information not generated by the participating competitors in your round.
2. Internet access may be used to retrieve files, exchange evidence and/or arguments, research arguments, and partner to partner communication, and communication between other participants in the round. These electronic device guidelines do not limit communication between debate partners during the debate round». (NSDA, 2022, p. 28)

Since these rules allow online participation using computers, as long as handicapped debaters do not gain "competitive advantage" from others, they would be assisted by computers in speech recognition and production.

The collegiate English-language world championship, the WUDC has this rule of internet/computer use in its "Debating & Judging Manual":

«Preparation Time

After the motion is released, teams have 15 minutes to prepare their speeches. During these 15 minutes, the two speakers in a team must confer solely with each other while preparing. Receiving assistance from anyone else during prep time, such as coaches, other members from their institutions, or judges, is strictly prohibited – teams spotted doing this should be reported, and may be penalised by disqualification from the tournament<sup>1</sup>. Teams must not, under any circumstances, use the Internet to research the motion or to communicate with anyone that is not the CA team, the Organizing Committee, or their partner. However, they may use their electronic devices as stopwatches, or as cameras to take photographs of the draw, motion and info-slide. They may also refer to electronic (offline) dictionaries. There are no exceptions unless teams receive authorisation in advance from the Adjudication Core due to special circumstances». (WUDC, 2022)

In this way, the WUDC prohibits the use of internet during the preparation time but may allow handicapped debaters for getting assistance with advanced authorization. In an American Parliamentary debating style, the computer and internet use is not explicitly prohibited during the preparation time, and research for external evidence (published information) is allowed in the NPDA "Rules of Debating":

«4. During the debate

A. Any published information (dictionaries, magazines, etc.), which may have been consulted before the debate, cannot be brought into the debating chambers for use during the debate. Except for notes that the debaters themselves have prepared during preparation time and a copy of the

NPDA "Rules of Debating and Judging," no published materials, prepared arguments, or resources for the debaters' use in the debate may be brought into the debating chambers. B. Debaters may refer to any information that is within the realm of knowledge of liberally educated and informed citizens. If they believe some cited information to be too specific, debaters may request that their opponent explain specific information with which they are unfamiliar. In the event further explanation of specific information is requested, the debater should provide details sufficient to allow the debater to understand the connection between the information and the claim. Judges will disallow specific information only in the event that no reasonable person could have access to the information: e.g., information that is from the debater's personal family history». (NPDA, 2022)

In accommodating some physically challenged students in hearing and seeing, in addition to sign-language interpreters, mechanical, i.e., computer, devices have been allowed in some tournaments (Got, 1996; DebateDrills, 2020; isaacdoty, 2019). As computer assistance becomes more efficient and commoner in other domains of communication, computer-assisted debating will probably become "normal" and needs for specific rules to regulate computer use will be imminent. In the next section, I will present a tentative set of rules and discuss some implications.

## 5. Proposed rules

Most of the tournaments only allow the oral delivery of speeches in the language of the tournament, mostly English, although other

8. Some requests for accommodation may be turned down for fairness. For example, speech and prep time are non-negotiable in the NSDA tournaments in US high schools (Mayes & Zirkel, 2018).

modes of presentation may not be explicitly prohibited. Oral speeches are mediated, i.e., it is through the microphone and the audio speaker in the room. In case of online debate, whether video-based or sound-based, speeches are all go through computer devices. Under both conditions, potential uses of computers will be considered.

### 5.1. Basic principles: fairness and assistedness categories

Discussing how far computers can and should assist debating requires a few important principles. One is fairness, which is often paramount in competitive debating as a game. Special cases should allow accommodations based on legally recognized handicaps. Another is setting up some categories or criteria against which fairness is operationalized in order to deal with varying degrees of assistance that computers can and should offer while maintaining the game's fairness. In a current tournament, e.g., WUDC, there are three categories: Open, ESL, and EFL based on the language proficiency. In computer-assistedness, I propose, tentatively:

- (1) Open, i.e., allowing any use of computers.
- (2) Computer-mediated, i.e., allowing computers to mediate communication and information processing. Computers may not evaluate or create arguments.
- (3) No computer, i.e., allowing no computers once the debate starts.

It is certainly possible to set up further

differentiated categories depending on the tournament.

### 5.2. Sample rules

Here are some sample rules in computer-assisted debate (tournament), which would equalize various disabilities and biases discussed above:

- Rule X. Team Members
- Rule X.1. A team consists of two (three or four) members. One of them must be a human. The other(s) may or may not be humans.
- Rule X.2. Outfit/Uniforms/Appearance.
- Rule X.2a. (On-site members) Team members shall be inside the uniformed "Debater" that bears the same type of appearance as the other "Debaters" of the debate (tournament).
- Rule X.2b. (Virtual members) Team members shall appear in avatars stipulated in the debate (tournament).
- Rule Y. Delivery of Speeches
- Rule Y.1. Speeches and other utterances (those in Cross-Examination, Point of Information, and Point of Order) shall be delivered orally, i.e., using acoustic sounds.
- Rule Y.1a. (On-site speech) Oral utterances shall be delivered either directly from team members as human voice sound or indirectly from electric speakers or similar mechanical devices.
- Rule Y.1b. (Virtual speech) Oral utterances shall

be delivered from electric speakers or similar mechanical devices.

- Rule Y.2. (Translation) Oral utterances shall be "translated" into forms of communication intelligible to the participant. Such forms include but not limited to:
- a. Visual texts.
  - b. Braille.
  - c. Other languages including a sign language, a machine language, and a human artificial language like Esperanto.
- Rule Z. Speech Time.
- Rule Z1. Speech length is timed based on the oral delivery, i.e. the duration of the speech sound.
- Rule Z2. Speech sound quality, including rate (speed) of speaking, loudness, pitch, and other language variations shall be within the limit of the intelligibility of hearing humans.
- Rule Z3. Other forms of communication (texts, sign language, etc.) may be quantified based on the time necessary for humans to process them.

There are some points to discuss further about how these rules should be interpreted.

### 5.3. Discussion of the rules

Traditionally only paper and pens (pencils etc.) were allowed in debating and then computers without internet access. Even today, many tournaments specifically prohibit the use of computers and access to the

internet during the debate round once the debate starts, even though they may be allowed during the preparation (as in NPDA). On the other hand, so-called paperless debating in American policy circuits heavily relies on the computers and the internet, e.g., cloud storages of files open to all the participants (<https://paperlessdebate.com/>).

Rule X is concerned about who may be allowed to participate in the tournament. Participants of the debate, whether debaters or judges (or audience members) are "real" human beings in the current debate with notable exception of IBM's Project Debater in public debates. I have not heard of any robot debater that participated in a competitive tournament but such eligibility will eventually be discussed just as eligibility was an issue about women and black debaters in the past.

Rules X.2 and Y try to neutralize all visible and audible features to avoid biases in evaluating the quality of speech by the judges and more broadly by the audience of the debate. But this does not help much to solve the problem of those biases since the biases are likely to continue. One hope is that the debate participants will realize that their evaluation of the arguments and debate decisions can be much more bias-free and experiencing such bias-free debating will help decrease the bias itself.

Rule Z is concerned with speed among other things. Time may be measured in relation to information load of the speech. In a traditional tournament debate round, debaters tend to speak faster and faster as the audience (judges) get accustomed to the speed and become able to process the

faster speech. Faster speeches can deliver more arguments and thus more “persuasive” than slower speeches if other factors are equal. If the speech is assisted by computer, e.g., vocalized by speech synthesis, the upper limit of speed becomes the limit of computer processing in both synthesizing and recognizing. It is technically possible that the computer delivers a speech in English at the rate of 1,000 WPM (100 - 400 WPM in human debating) and recognize the speech of such speed, speech time becomes less than half the time necessary for direct human-to-human debate. Alternatively, a “debater” can squeeze in more than double the arguments in the same length of speech time. This is clearly the case of “enhancement” and considered unfair if such computing is allowed only for some debaters.

Time is also related to geographical locations. Computer-assisted debate can be participated from a remote place overcoming the difficulty of physical attendance but the time differences are intact. If you travel to the tournament venue, you will share the same time after your body has adjusted to the time zone. Online participants, on the other hand, are bound to the local time. If you participate in the debate in odd hours in your daily life, it is not healthy and may disturb your roommates or family, if debating from your room.

One possible solution is the use of “cyber avatars” briefly discussed in Section 3.3. If your memory is transferred to such an avatar and debate online (virtual) or in-robot, rather than in-person, your avatar may debate while you are sleeping. In order to integrate the

avatar’s experiences and memory back into you, yourself, avatar’s memory must be fed back to your memory and it or the cognitive schema must be reconfigured, which may or may not take time and harm you. Even if it is technologically feasible and does not cause you any health or psychological harms in theory, do we really want it? Such avatars may be necessary assistance to handicapped participants but if you are able to participate in person, do you consider the augmented reality as an improved quality of your life freeing from various constraints? I am quite skeptical about this prospect.

Of course, this kind of technological developments are not unprecedented as a case of writing that had changed our cognition (Ong, 1982). Some of my concerns may be unwarranted and our cognition may not be harmed by technologies (Cecutti *et al.*, 2021).

## 6. Conclusion

This article briefly reviewed past and current state of affairs in the use of computers and related technologies in academic debate and then proposed some rules to introduce in computer-assisted debating. Computer-assisted debating is already part of the many debating scenes and will be more widely used along with the development of computer-mediated communication in our society. Unexpected situations like COVID-induced restrictions in our physical movements suddenly accelerate changes. This is a timely moment to sort out some of the issues.

I will conclude this article with a practical

proposal that is to set up a set of principles and rules in computer-assisted debate and one philosophical question. At the practical level, debate, especially tournament competition, should introduce a system of “computer-assistedness” categories, just like para sport classification, which may obsolete Open/ESL/EFL categories in the WUDC (World Universities Debating Championships). At the philosophical level, I would argue that we must not overcome the time constraint in virtual meetings including debate rounds. The time constraint may be technologically

overcome by cybernetic avatars or time-machine mechanism but either will jeopardize humans and/or the physical world, thus will be ethically unjustifiable, although this kind of technological development may not be new to us as “writing” completely changed our communication and even cognition. My philosophical objection may be more of personal intuition and emotion. In any case, we are real-time experiencing and witnessing significant changes in debating, or communication in general.

## Acknowledgements

I would like to thank Dr. Kota Jodoi, Mr. Nobu Takenaka, and Ms. Shiina Nakagawa for discussing the ideas of computer-assisted debate and giving valuable comments on earlier versions of this article.

This research project is funded by JSPS KAKENHI Grant Number 22K18593.

## Bibliografia

---

- Ales, J., & Inoue, N. (2020). *An introductory guide to debating in English* (2nd ed.). Fukuoka: Hanashoin.
- APDA (American Parliamentary Debate Association). (n.d.). How should I practice APDA? Guide to APDA & FAQs. Retrieved from <https://apda.online/about/guide-to-apda/> [Accessed 07.06.23].
- Atchison, R. J., & Miller, I. (2012). Open source debating: The justifications and responses to Deacon Source Version1.0. *Contemporary Argumentation & Debate*, 33, 105-133.
- Banks, M. (2008). *On the way to the web: The secret history of the internet and its founders*. Berkeley, CA: Apress.
- Berube, D. M. (2000). The downside of internet debating. *The Rostrum*, 74(10), 17 & 19. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/wp-content/uploads/June-2000-Complete-Rostrum.pdf> [Accessed 08.06.23].
- Bešlija, T., Čular, D., Kezić, A., Tomljanović, M., Ardigò, L. P., Dhabhi, W., & Padulo, J. (2021). Height-based model for the categorization of athletes in combat sports. *European Journal of Sport Science*, 21(4), 471-480. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/17461391.2020.1744735> [Accessed 08.06.23].
- Burkett, B. (2010). Technology in Paralympic sport: performance enhancement or essential for performance? *British Journal of Sports Medicine*, 44(3), 215-220. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1136/bjism.2009.067249> [Accessed 09.06.23].
- Cecutti, L., Chemero, A., & Lee, S. W. (2021). Technology may change cognition without necessarily harming it. *Nature Human Behaviour*, 5(8), 973-975. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01162-0> [Accessed 09.06.23].
- Cram, T. (2012). Putting debate back into debate: Digital debate and evidence. *Contemporary Argumentation & Debate*, 33, 134-170.
- CSTV (2005). The national collegiate debate championship: Resolved: You will watch CSTV's exclusive documentary. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20190904005134/http://www.cstv.com/cstv/programming/debate/debate1.html> [Accessed 16.06.23].
- DebateDrills (2020, March 2). 2019 Apple Valley Semifinals Lakeville LS (Aff) v Santa Monica RE (Neg) [Video]. YouTube. Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=eGWO9s-hbDg> [Accessed 09.06.23].
- Dubnov-Raz, G., Mashiach-Arazi, Y., Nouriel, A., Raz, R., & Constantini, N. W. (2015). Can height categories replace weight categories in striking martial arts competitions? A pilot study. *Journal of Human Kinetics*, 47, 91-98. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4633271/> [Accessed 09.06.23].
- Dwyer, K. K., & Davidson, M. M. (2012). Is public speaking really more feared than death? *Communication Research Reports*, 29(2), 99-107. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/08824096.2012.667772> [Accessed 09.06.23].
- Freeley, A. J., & Steinberg, D. L. (2014). *Argumentation and debate*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Friedman, D., & Hasler, S. H. (2016). The BEAMING Proxy: Towards Virtual Clones for Communication. In A. Gaggioli et al. (Eds.), *Human computer confluence: Transforming human experience through symbiotic technologies* (pp. 156-174). Retrieved from <https://doi.org/10.1515/9783110471137> [Accessed 09.06.23].
- Got, K. A. (1996, October 1). The Great Debater. *The Miami Hurricane, October 1, 1996*, p. 9. Retrieved from <https://digitalcollections.library.miami.edu/digital/collection/asu0053/id/39862/rec/31> [Accessed 09.06.23].
- Guga, J. (2015). Virtual Idol Hatsune Miku: New auratic experience of the performer as a collaborative platform. In A. Brooks, E. Ayiter, & O. Yazicigil (Eds.), *Arts and technology. ArtsIT 2014. Lecture notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering, vol 145*. Springer, Cham (pp. 36-44). Retrieved from [https://doi.org/10.1007/978-3-319-18836-2\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-18836-2_5) [Accessed 09.06.23].
- Infante, D. A., & Rancer, A. S. (1996). Argumentativeness and verbal aggressiveness: A review of recent theory and research. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 319-352. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/23808985.1996.11678934> [Accessed 10.06.23].
- Inoue, N. (1999). 21世紀の仮想討論館をめざして: 3D-IESを使った模擬授業とその後. [Interim Report on Virtual Debating Hall: A Dream]. In Y. Tabata (Ed.), *Report of the Symposium of the Five National Universities' Institute of Languages & Cultures*. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20041011155200/http://www.rc.kyushu-u.ac.jp/%7Ecall/symposium/inoue.html> [Accessed 10.06.23].
- Inoue, N. (2019). ディベートを用いた証拠資料検証の可能性: 大学英語授業における議論教育導入例から. [Testing evidence in academic debate and writing: An argumentation approach in university English courses]. *Linguistic Science*, 54, 7-25. Retrieved from <https://doi.org/10.15017/2230724> [Accessed 10.06.23].
- Inoue, N. (2022). *Online debate: From the past to some futures*. Slides from the presentation at the International Conference on Debate and Argumentation Education 2022, Online. Retrieved from <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33459.91688> [Accessed 10.06.23].
- International Association of Athletics Federations (2017). *Competition rules 2018-2019*. Retrieved from <http://www.iaaf.org> [Accessed 07.09.20].
- isaacdoty (2019, March 18). What my debate competitions taught me about advocacy. *HearingLikeMe.com*. Retrieved from <https://www.hearinglikeme.com/what-my-debate-competitions-taught-me-about-advocacy/> [Accessed 10.06.23].
- Japan Science and Technology Agency (2020). *Moonshot R&D Program. Goal 1*. Retrieved from <https://www.jst.go.jp/moonshot/en/program/goal1/index.html> [Accessed 10.06.23].
- Johnson-Castle, P., & Tan, L. (2015). Why isn't the debate universe characterised by diversity: A case for formalized equity policies in intervarsity debate. *Monash Debating Review*, 13, 8-44. Retrieved from <https://issuu.com/monashdebatingreview/docs/mdr-2015> [Accessed 10.06.23].
- Levy, R., Bilu, Y., Hershovich, D., Aharoni, E., & Slonim, N. (2014). Context dependent claim detection. In J. Tsujii & J. Hajic (Eds.), *Proceedings of COLING 2014, the 25th International Conference on Computational Linguistics: Technical Papers* (pp. 1489-1500). Retrieved from <https://aclanthology.org/C14-1141.pdf> [Accessed 10.06.23].
- Loland, S. (2020). Caster Semenya, athlete classification, and fair equality of opportunity in sport. *Journal of Medical Ethics*, 46(9), 584-590. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1136/medethics-2019-105937> [Accessed 03.09.22].
- Mayes, T. A., & Zirkel, P. A. (2018). Ensuring access to speech and debate for students with disabilities: Legal basics. *The Rostrum*, 92(3), 39-43. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/wp-content/uploads/Access-for-Students-with-Disabilities.pdf> [Accessed 10.06.23].

- Morooka, J.** (2020). Gender diversity in debate in Japan: An examination of debate competitions at the secondary and tertiary levels. In C. Winkler (Ed.), *Networking argument* (pp. 519-526). New York, NY: Routledge.
- NPDA (National Parliamentary Debate Association)** (2022). *NPDA rules*. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20220120041053/https://www.parldebate.org/npda-rules/> [Accessed 10.06.23].
- NSDA (National Speech and Debate Association)** (2022). *High school unified manual*. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/wp-content/uploads/High-School-Unified-Manual-2021-2022.pdf> [Accessed 10.06.23].
- Ong, W.** (1982). *Orality and Literacy*. New York, NY: Methuen.
- Reed, C.** (2021). Argument technology for debating with humans. *Nature*, 591(7850), 373-374. Retrieved from <https://www.nature.com/articles/d41586-021-00539-5> [Accessed 10.06.23].
- Rief, J.** (2021). Post-pandemic pedagogy in intercollegiate academic debate. In J. Valenzano. (Ed.), *Post-pandemic pedagogy: A paradigm shift* (pp. 239-257). Lanham: Lexington.
- Rushton, A.** (2022). Motivating Japanese university EFL learners to produce longer speaking turns with web based machine translation: A pilot study. *Kobe Kaisei Review* 60, 73-81. Retrieved from <http://id.nii.ac.jp/1541/00000221/> [Accessed 10.06.23].
- Sakai, K., Higashinaka, R., Yoshikawa, Y., Ishiguro, H., & Tomita, J.** (2020). Hierarchical argumentation structure for persuasive argumentative dialogue generation. *IEICE Transactions on Information and Systems*, E103-D(2), 424-434. Retrieved from <https://doi.org/10.1587/transinf.2019EDP7147> [Accessed 10.06.23].
- Sato, M., Yanai, K., Miyoshi, T., Yanase, T., Iwayama, M., Sun, Q., & Niwa, Y.** (2015). End-to-end argument generation system in debating. In H.-H Chen & K. Markert (Eds.), *Proceedings of ACL-IJCNLP 2015 System Demonstrations* (pp. 109-114). Retrieved from <https://aclanthology.org/P15-4019.pdf> [Accessed 10.06.23].
- Schwartz-DuPre, R. L.** (2006). Women in debate: From virtual to material. *Contemporary Argumentation and Debate*, 27(1) 106-119.
- Slonim, N., Bilu, Y., Alzate, C., Bar-Haim, R., Bogin, B., Bonin, F., ... & Aharonov, R.** (2021). An autonomous debating system. *Nature*, 591(7850), 379-384. Retrieved from <https://doi.org/10.1038/s41586-021-03215-w> [Accessed 10.06.23].
- Snider, A.** (2000). Internet debating: A new age dawns. *The Rostrum*, 74(10), 11-17. Retrieved from <https://www.speechanddebate.org/wp-content/uploads/June-2000-Complete-Rostrum.pdf> [Accessed 10.06.23].
- Snider, A.** (2009, August 6). Nothing virtual about the arguments: Using new media to enable debating. National Meeting, National Federation of High Schools, Buffalo, New York. Retrieved from <https://www.uvm.edu/~debate/dcpdf/nfhs09distance.pdf> [Accessed 10.06.23].
- Stepp, P.** (1997). Can we make intercollegiate debate more diverse? *Argumentation and Advocacy*, 33(4), 176-191. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/00028533.1997.11978017> [Accessed 10.06.23].
- Suzuki, M., & Sakai, K.** (2010). コミュニケーション摩擦と社会公正：国際ディベート大会での調査から。 [Communication friction and equity: From international debate competitions]. *Journal of Foreign Language Education*, 7, 47-72. Retrieved from [https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara\\_id=AA12043414-20100000-0047](https://koara.lib.keio.ac.jp/xoonips/modules/xoonips/detail.php?koara_id=AA12043414-20100000-0047) [Accessed 10.06.23].
- Suzuki, M., Hasumi, J., Yano, Y., & Sakai, K.** (2010). Adaptation to adjudication styles In *ISSA Proceedings 2010*. Retrieved from <https://rozenbergquarterly.com/issa-proceedings-2010-adaptation-to-adjudication-styles-in-debates-and-debate-education/> [Accessed 10.06.23].
- Takeuchi, K., Yamazaki, Y., & Yoshifuji, K.** (2020). Avatar work: Telework for disabled people unable to go outside by using avatar robots. In *Companion of the 2020 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction* (pp. 53-60). Retrieved from <https://doi.org/10.1145/3371382.3380737> [Accessed 10.06.23].
- Tandon, P.** (2014, May 5). Debate robotics. Retrieved from <https://prateektandon.com/2014/05/05/debate-robotics/> [Accessed 10.06.23].
- The New Zealand Herald** (2006, June 13). Tributes flow for archery legend Fairhall. Retrieved from <https://www.nzherald.co.nz/tributes-flow-for-archery-legend-fairhall/IOKCHQ4DQHIBDXOA6ZBD7PLIZY/> [Accessed 10.06.23].
- Vikkelsø, S., Hoang, T. H., Carrara, F., Hansen, K. D., & Dinesen, B.** (2020). The telepresence avatar robot OriHime as a communication tool for adults with acquired brain injury: An ethnographic case study. *Intelligent Service Robotics*, 13(4), 521-537. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s11370-020-00335-6> [Accessed 10.06.23].
- WUDC (World Universities Debating Championship)** (2022). *Debating & judging manual*. Retrieved from [https://drive.google.com/file/d/1v\\_r8h9x6EYm-DdZR4ojijyazu1w64Zde/view](https://drive.google.com/file/d/1v_r8h9x6EYm-DdZR4ojijyazu1w64Zde/view) [Accessed 10.06.23].
- Yanai, K., Kobayashi, Y., Yanase, T., Miyoshi, T., Niwa, Y., & Ikeda, H.** (2016). Advanced research into AI: Debating artificial intelligence. *Hitachi Review*, 65, 151-155. Retrieved from [https://www.hitachi.com/rev/pdf/2016/r2016\\_06\\_109.pdf](https://www.hitachi.com/rev/pdf/2016/r2016_06_109.pdf) [Accessed 10.06.23].
- Ziegelmüller, G. W., & Kay, J.** (1997). *Argumentation: Inquiry and advocacy* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15311

## Il contributo della pedagogia alla valutazione degli apprendimenti attraverso il *debate*

### The contribution of the pedagogy to learning assessment through debate

Noemi Russo, Luca Refrigeri<sup>1,2</sup>

#### Sintesi

Il lavoro intende contribuire alla ricerca pedagogica sulla questione della valutazione degli apprendimenti da parte degli insegnanti che utilizzano il dibattito regolamentato nell'insegnamento curricolare attraverso la costruzione di un modello di valutazione realmente utilizzabile a scuola, in particolare nella primaria e all'università. Vengono, per questo, proposte per la scuola rubriche di valutazione che tengono conto degli usuali indicatori utilizzati nel *debate* per identificare i vincitori del dibattito: contenuto, stile e strategia. Per l'università si propone invece una rubrica per la valutazione del grado di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento secondo i Descrittori di Dublino.

**Parole chiave:** *Debate*; Valutazione degli apprendimenti; Scuola primaria; Scuola secondaria; Università.

#### Abstract

The paper attempts to contribute to pedagogical research on the issue of the learning assessment by teachers using regulated debate in curricular teaching by constructing an evaluation model that can actually be used in schools, particularly in primary schools and in universities. To this purpose, evaluation rubrics are proposed for the school that includes the usual indicators used in debate to identify the winners: content, style, and strategy, and for the university a rubric for evaluating the level of learning achievement according to the Dublin Descriptors.

**Keywords:** Debate; Learning assessment; Primary school; Secondary school; University.

1. Università degli studi del Molise, [noemi.russo@unimol.it](mailto:noemi.russo@unimol.it), [luca.refrigeri@unimol.it](mailto:luca.refrigeri@unimol.it).

2. Il contributo è il risultato del lavoro congiunto da parte degli autori e frutto della loro riflessione comune. Tuttavia, la responsabilità della stesura dei § 1 e 2 è di Luca Refrigeri e dei § 3 e 4 di Noemi Russo. Entrambi gli autori hanno contribuito alla stesura finale e alla revisione del lavoro.



## 1. Introduzione

Il dibattito regolamentato utilizzato come pratica di insegnamento riscontra ormai da decenni larga diffusione in più nazioni, compresa l'Italia, grazie alle sue particolari caratteristiche che ne permettono un utilizzo versatile in più contesti e in più età. Sebbene esso sia generalmente basato sulla competizione, quindi sulla vittoria di una gara o un torneo, l'elemento competitivo nel contesto scolastico deve rappresentare, invece

«il mezzo attraverso il quale [...] motivare gli studenti. [...] una buona sessione di *debate* dovrebbe essere progettata in maniera tale che l'unico modo possibile per vincere sia quello di apprendere costantemente. Pertanto, il *debate* non può essere considerato come un "prodotto finale", ma come un esercizio, un processo che prepara gli studenti alla vita e che li aiuta a promuovere e coltivare la cittadinanza globale e responsabile». (Cinganotto *et al.*, pp. 12-13)

La letteratura di riferimento, però, su questo principio assume posizioni contrastanti: alcuni affermano che l'elemento competitivo tende a far aumentare atteggiamenti ostili e discriminatori verso l'altro (Tannen, 1999; Tannen, 2022; Brusckke & Johnson, 1994), mentre altri ne avvalorano l'utilità nel formare la capacità di gestione dei conflitti interni al gruppo classe e nello sviluppo della cittadinanza attiva negli studenti di ogni ordine e grado di scuola (De Conti, 2013; Cinganotto *et al.*, 2021; Refrigeri & Russo, 2020). La convinzione di molti è che il dibattito regolamentato consenta la formazione di com-

portamenti pro-sociali, in quanto promuove l'empatia con l'altro e la tolleranza verso chi ha idee e posizioni contrastanti rispetto alle proprie (Cinganotto *et al.*, 2021); si tratta, infatti, di un tipo di attività che prevede di per sé l'argomentazione e, quindi, la comunicazione tra individui, implicando in sé la promozione di valori e principi etici imprescindibili, tra cui la lealtà, l'equità e l'onestà intellettuale (De Conti & Zompetti, 2019).

Esistono, però, differenze sostanziali per i processi di apprendimento tra il dibattito competitivo e quello formativo; infatti

«il *debate* competitivo finalizzato a gare, tornei o competizioni generalmente prevede la formazione di squadre formate da studenti di classi diverse, che aderiscono a un progetto extracurricolare, partecipando a sessioni di formazione e allenamento pomeridiano. È infatti difficile coinvolgere l'intera classe in un *debate* competitivo puro, in quanto gli esercizi e le sessioni di allenamento richiedono tempi lunghi e distesi per prepararsi ad affrontare gare o tornei di qualsiasi livello. Molto più flessibile è invece la tipologia di *debate* "formativo" che mira a ridurre al minimo la componente competitiva, configurandosi soprattutto come strategia didattica all'interno del curriculum, in particolare all'interno della progettazione didattica di una disciplina». (Cinganotto *et al.*, 2021, p. 43)

E proprio il *debate* formativo, possedendo in sé la componente dell'adattabilità, può essere inserito all'interno dei percorsi didattici in quanto la sua preparazione e la stessa realizzazione consente ai partecipanti di rinforzare concetti già trattati, introdurre di nuovi e consente ai docenti di disporre di uno strumento

ulteriore per ottenere un giudizio formativo degli apprendimenti raggiunti o sommativo (Cinganotto *et al.*, 2021), a condizione che anche il *debate* venga integrato nel processo di valutazione degli apprendimenti raggiunti; proprio su quest'ultimo elemento si concentra l'attuale riflessione, nella convinzione che il *debate* sia una metodologia di insegnamento e che la sua integrazione nei processi di apprendimento necessiti di una riprogettazione pedagogica.

## 2. La valutazione di un dibattito regolamentato

Il momento della valutazione è considerato quello maggiormente formativo all'interno dell'esperienza dibattimentale, in quanto presuppone in sé fondamentali aspetti sia pedagogici che didattici. Il giudice che si trova a dover, appunto, giudicare un dibattito «promuove l'acquisizione di atteggiamenti, abilità e contenuti rilevanti a livello personale, scolastico e professionale» (De Conti & Giangrande, 2017), comprendendo che oltre la forma della competizione esiste un fine educativo più elevato: formare le giovani menti alla capacità di ascoltare, di ragionare in maniera critica e di esprimere democraticamente il proprio pensiero. Durante un dibattito regolamentato si genera conoscenza, motivo per cui bisogna considerare il processo di apprendimento nella sua interezza e nelle componenti che lo caratterizzano. L'azione formativa, infatti, deve prevedere:

- attivismo da parte del soggetto che apprende;

- interrelazione tra le conoscenze già acquisite e le nuove;
- collaborazione a livello sociale di più soggetti coinvolti nel processo di apprendimento (cooperazione);
- intenzionalità nello sviluppo del "potenziale apprenditivo";
- una dimensione conversazionale, che riconosca l'importanza del linguaggio nel confrontarsi e nel negoziare;
- contestualizzazione dell'azione formativa;
- carattere riflessivo, evidenziando il nesso intrapsichico tra la conoscenza, l'esperienza e la riflessione (Castoldi, 2016).

Per progettare un'efficace azione formativa attraverso il dibattito regolamentato è necessario strutturare un processo di valutazione che utilizzi solidi strumenti di misurazione degli obiettivi di apprendimento. Un docente che valuta un dibattito regolamentato con un fine educativo e formativo, deve considerare la centralità del processo che ha condotto alla costruzione della conoscenza e alla rielaborazione della stessa, senza soffermarsi sulla sola riproduzione delle conoscenze; è necessario, cioè, che l'insegnante/giudice si ponga in una prospettiva triangolare, ampliando lo sguardo valutativo «per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e plurale dell'oggetto di analisi» (Castoldi, 2016, p. 31).

È necessaria, a tal proposito, la progettazione e strutturazione di rubriche valutative che mirino in modo specifico alla dimensione

del costruito della competenza come supporto per l'azione formativa durante un dibattito regolamentato.

### 3. La valutazione degli apprendimenti tramite il *debate*

Per poter considerare il *debate* una pratica con valenza educativa e, ancor più, una metodologia di insegnamento, è necessario che attraverso di essa si renda valutabile il livello di apprendimento raggiunto dallo studente rispetto a obiettivi specifici definiti e previsti a livello ministeriale; si rende necessaria, quindi, una formalizzazione del processo valutativo finalizzato alla verifica del raggiungimento di obiettivi prefissati per il riconoscimento del *debate* come strumento utile per l'azione apprenditiva nel contesto scolastico.

#### 3.1. La valutazione nella scuola primaria

All'interno delle Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012) si afferma che «la finalità del primo ciclo è l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità fondamentali per sviluppare le competenze culturali di base nella prospettiva del pieno sviluppo della persona.[...] è compito fondamentale di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva» (p. 24-25). Per queste ragioni è auspicabile l'utilizzo del *debate* all'interno delle aule scolastiche a partire dalla scuola primaria, allenando, così, i bam-

bini, in quanto futuri cittadini, a sviluppare il pensiero critico, la capacità di argomentazione e di analisi delle questioni inerenti sia alla dimensione prettamente disciplinare che a quelle di vita quotidiana. Un percorso formativo che preveda, però, l'utilizzo del dibattito regolamentato, deve prevedere anche, come già affermato, una solida strutturazione degli indicatori di valutazione degli apprendimenti stessi.

A partire dall'anno scolastico 2020/2021 sia la valutazione periodica che la valutazione finale degli apprendimenti sono espresse tramite un giudizio descrittivo composto da "livelli di apprendimento" (Ordinanza n.172 04/12/2020), istituendo, così, un «impianto valutativo che supera il voto numerico su base decimale [...] e consente di rappresentare [...] gli articolati processi cognitivi e meta-cognitivi, emotivi e sociali attraverso i quali si manifestano i risultati degli apprendimenti» (MIUR, 2020). I livelli previsti sono quattro: avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione; ciascun livello, a sua volta, è definito sulla base delle dimensioni ritenute fondamentali: l'autonomia, la tipologia di situazione (nota o non nota), le risorse mobilitate per portare a termine il compito, la continuità nella manifestazione dell'apprendimento. Inoltre, per delineare il giudizio descrittivo dei singoli livelli di apprendimento, si è ritenuto utile tener conto delle dimensioni definite in coerenza con i descrittori previsti dal Modello di certificazione delle competenze (Tab. 1):

Avanzato	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità.
Intermedio	L'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo.
Base	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità.
In via di prima acquisizione	L'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente.

Tab. 1 - I livelli di apprendimento.  
(Fonte: MIUR, Linee guida, 2020).

In relazione a questa impostazione è stata ipotizzata una tabella valutativa per consentire di identificare il livello raggiunto per ogni obiettivo di apprendimento individuato rispetto al traguardo di competenza relativo a ognuna delle discipline, nel rispet-

to delle Indicazioni Nazionali per il curriculum. La rubrica valutativa (Tab. 2) è stata progettata con lo scopo di contribuire all'implementazione di un sistema di valutazione nella scuola primaria che possa essere utilizzata per tutte le discipline previste.

Disciplina	Traguardo di competenza	Obiettivo di apprendimento	Livello			
			In via di prima acquisizione	Base	Intermedio	Avanzato
Italiano	L'alunno partecipa a scambi comunicativi con compagni e insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti in un registro il più possibile adeguato alla situazione.	Prendere la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola.				
Storia	L'alunno riconosce e esplora in modo via via più approfondito le tracce storiche presenti nel territorio e comprende l'importanza del patrimonio artistico e culturale.	Rappresentare, in un quadro storico-sociale, le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto.				

Geografia	L'alunno si rende conto che lo spazio geografico è un sistema territoriale, costituito da elementi fisici e antropici legati da rapporti di connessione e/o interdipendenza.	Riconoscere, nel proprio ambiente di vita, le funzioni dei vari spazi e le loro connessioni, gli interventi positivi e negativi dell'uomo e progettare soluzioni, esercitando la cittadinanza attiva.				
Scienze	L'alunno trova da varie fonti (libri, internet, discorsi degli adulti, ecc.) informazioni e spiegazioni sui problemi che lo interessano.	Osservare e interpretare le trasformazioni ambientali, ivi comprese quelle globali, in particolare quelle conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo.				

Tab. 3 - Rubrica valutativa per la scuola secondaria di primo grado.

(Fonte: elaborazione degli autori).

Questa, seppur in una forma semplificata, vuole essere l'avvio di una più profonda riflessione per l'implementazione di un sistema di valutazione delle competenze acquisite attraverso il dibattito regolamentato in tutte le discipline previste dalla scuola primaria in grado di valutare il livello di competenze raggiunto.

### 3.2. Il debate nella scuola secondaria

Come ormai consolidato, il dibattito regolamentato ha la sua massima applicazione all'interno della scuola secondaria, sebbene ancora al di fuori delle attività curricolari; il

Ministero ha legittimato la sua valenza altamente formativa patrocinando le Olimpiadi Nazionali di Debate e l'Indire lo ha inserito nel Movimento Avanguardie educative tra le metodologie da introdurre a scuola per superare la logica dello studio inteso come mero apprendimento mnemonico di testi scritti e per favorire, invece, l'approccio dialettico e la pratica di un uso critico del pensiero, contestualizzare i contenuti della formazione alla società civile, favorire l'integrazione degli strumenti digitali con quelli tradizionali, sperimentare metodologie innovative di rappresentazione della conoscenza, favorire il lavoro in gruppo.

Le esperienze di *debate* realizzate in Ita-

lia nella scuola secondaria di primo grado consentono di affermare che l'utilizzo del dibattito regolamentato come metodologia di insegnamento sia efficace; il percorso di preparazione al dibattito, infatti, diventa formativo soprattutto se gli studenti sono guidati alla ricerca autonoma di fonti ulteriori a quelle del libro di testo, in particolar modo di fronte a *topic* maggiormente complessi. Già in questo grado di scuola, quindi, è opportuno tener conto della valutazione della *performance* a cura dei giudici o tramite una valutazione tra pari e della valutazione di tipo formativo a cura del docente stesso o tramite l'autovalutazione dello studente (Di Bono, 2019).

Dalla letteratura di riferimento disponibile emerge, però, che ancor più oggi l'elemento di maggiore debolezza nell'utilizzo del dibattito regolamentato come metodologia di insegnamento è la modalità stessa con la quale viene proposta agli studenti; i progetti pomeridiani ed extracurricolari che «arricchiscono la proposta formativa degli istituti [...] ma lasciano quasi inalterata la didattica diurna» (De Conti & Giangrande, 2017, p. 164), sono ancora la maggior parte. Se, da un lato, questi hanno permesso di lavorare con «un clima più disteso» e una «dilatazione dei tempi», dall'altro, hanno mantenuto intatto il principio di autoselezione da parte degli studenti. Tale principio, il quale prevede che siano gli studenti a decidere di appartenere a un determinato gruppo che svolge l'attività pomeridiana, di fatto seleziona le personalità più estroverse e socievoli non includendo quelle già più deboli nell'apprendimento. Inoltre, lo svolgimento di questa attività come extracurricolare la esclude dalla valutazione da parte

degli insegnanti, sia «come ambito disciplinare [sia] come competenza relazionale» (Refrigeri & Russo, 2020, p.350), non considerando, di fatto, la capacità di ascolto attivo, la collaborazione tra pari e l'argomentazione delle proprie idee, competenze e *life skills* che sono parte dell'apprendimento scolastico e della formazione del futuro cittadino attivo.

La convinzione fin qui maturata è che l'introduzione del dibattito regolamentato come pratica didattica a scuola e il coinvolgimento del gruppo classe sia possibile. Il docente, nel suo ruolo di mediatore e facilitatore della costruzione della conoscenza, infatti, può strutturare l'azione formativa attraverso il *debate* per facilitare negli studenti il raggiungimento delle competenze e degli obiettivi di apprendimento indicati a livello istituzionale, attribuendo, quindi, un peso maggiore al processo formativo dell'intero gruppo classe, piuttosto che al prodotto dello stesso, sebbene la valutazione del processo rimanga di complessa valutazione sommativa.

E nella prospettiva dell'introduzione del dibattito regolamentato tra le attività curricolari di tutte le discipline si propongono, *in continuum* con le rubriche di valutazione della scuola primaria, alcuni esempi destinabili alla scuola secondaria, nella convinzione che, senza una valutazione sommativa, il processo di apprendimento non sarebbe completo.

Quale punto di riferimento per la scuola secondaria di primo grado sono stati considerati gli obiettivi di apprendimento previsti dal MIUR attraverso le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), nella prospettiva di consentire a ogni scuola di porre

«particolare attenzione ai processi di apprendimento di tutti gli alunni e di ciascuno di essi, [per accompagnarli ad] elaborare il senso della propria esperienza, [e promuovere] la pratica consapevole della cittadinanza» (p. 24).

La rubrica di valutazione (Tab. 3), allo scopo di includere gli indicatori della scuola e quelli del *debate*, è stata strutturata in cinque colonne:

- la prima per indicare la disciplina di riferimento; a titolo esemplificativo ne sono state scelte alcune di ambito linguistico/letterario e altre di ambito scientifico;
- la seconda riferita al traguardo di competenza della disciplina; la dimensione di competenza sviluppabile con l'azione formativa che prevede l'utilizzo del dibattito regolamentato;
- la terza con lo specifico obiettivo di apprendimento preso in considerazione e che si deve valutare;
- la quarta riporta gli indicatori utilizzati per la valutazione del dibattito regolamentato adattati proprio alla dimensione dell'obiettivo di apprendimento

e al traguardo di competenza da valutare:

- contenuto: accettabilità delle fonti e rilevanza delle affermazioni;
- stile: funzionalità e coerenza dell'argomentazione esposta;
- strategia: rispetto dei tempi e dei turni di parola;
- la quinta pensata per l'inserimento del punteggio secondo la scala numerica prevista per la scuola secondaria, il voto in decimi.

A solo titolo esemplificativo si ipotizza un peso maggiore al contenuto (5 su 10), ritenendo che lo studio degli argomenti necessari ad affrontare la gara, per di più su fonti diverse dai libri scolastici, sia il presupposto per l'acquisizione della conoscenza e per poter dibattere, poi allo stile (3 su 10), in quanto la capacità di rimanere coerenti con l'argomento oggetto del dibattito consenta anche di utilizzare le proprie conoscenze in modo funzionale al dibattere con altri contenuti, e, infine, alla strategia (2 su 10), in quanto la capacità di rispettare i tempi degli altri e attendere il proprio momento sia fondamentale per la formazione di un futuro cittadino.

DISCIPLINA	TRAGUARDO DI COMPETENZA	OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO	INDICATORE	VALUTAZIONE
Italiano	L'alunno interagisce in modo efficace in diverse situazioni comunicative, attraverso modalità dialogiche sempre rispettose delle idee degli altri.	Intervenire in una conversazione con pertinenza e coerenza, rispettando tempi e turni di parola e fornendo un positivo contributo personale.	Contenuto	(5)
			Stile	(3)
			Strategia	(2)
Storia	L'alunno si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali.	Usare fonti di diverso tipo per produrre conoscenze su temi definiti; formulare ipotesi sulla base delle informazioni prodotte e delle conoscenze elaborate; argomentare su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina.	Contenuto	(5)
			Stile	(3)
			Strategia	(2)
Geografia	L'alunno riconosce nei paesaggi europei e mondiali, raffrontandoli in particolari a quelli italiani, gli elementi fisici significativi e le emergenze storiche, artistiche e architettoniche, come patrimonio naturale e culturale da tutelare e valorizzare.	Conoscere temi e problemi di tutela del paesaggio come patrimonio naturale e culturale e progettare azioni di valorizzazione	Contenuto	(5)
			Stile	(3)
			Strategia	(2)
Scienze	L'alunno è consapevole del ruolo della comunità umana sulla Terra, del carattere finito delle risorse, nonché dell'ineguaglianza dell'accesso a esse, e adotta modi di vita ecologicamente responsabili.	Riconoscere comportamenti e scelte ecologicamente sostenibili. Rispettare e preservare la biodiversità nei sistemi ambientali.	Contenuto	(5)
			Stile	(3)
			Strategia	(2)

Tab. 3 - Rubrica valutativa per la scuola secondaria di primo grado.

(Fonte: elaborazione degli autori).

Per le scuole secondarie di secondo grado, invece, sono state considerate le Indicazioni Nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali nel Decreto inter-

ministeriale n. 211 del 7/10/2010. Analogamente a quanto progettato per la secondaria di primo grado, la rubrica di valutazione (Tab. 4) è stata ideata in analogia per includere gli indicatori della scuola e quelli del *debate* in una struttura a cinque colonne.

DISCIPLINA	TRAGUARDO DI COMPETENZA	OBIETTIVO DI APPRENDIMENTO	INDICATORE	VALUTAZIONE
Lingua e letteratura italiana	L'alunno è in grado di esprimersi con chiarezza e proprietà, organizzando e motivando un ragionamento con lo scopo di illustrare termini essenziali di un fenomeno storico, culturale, scientifico.	Rispettare i turni verbali, l'ordine dei temi e l'efficacia espressiva.	Contenuto	(5)
			Stile	(3)
			Strategia	(2)
Storia	L'alunno sa leggere e valutare le diverse fonti, guardando alla storia come a una dimensione significativa per comprendere, attraverso la discussione critica e il confronto, le radici del presente.	Riflettere sulle fonti utilizzate nello studio, comprendendo le dinamiche storiche e gli eventi cruciali che sono alla base della contemporaneità.	Contenuto	(5)
			Stile	(3)
			Strategia	(2)
Geografia	L'alunno descrive e inquadra nello spazio i problemi del mondo attuale, mettendo in relazione le ragioni storiche, i processi di trasformazione, la distribuzione delle risorse, gli aspetti economici e demografici delle diverse realtà in chiave multi scalare.	Descrivere e risolvere temi-problemi da affrontare attraverso esempi concreti che consolidino la conoscenza di concetti fondamentali ed attuali. Collocare su base cartografica i principali Stati per fornire un quadro degli aspetti ambientali, demografici, politico-economici e culturali alla base di cambiamenti storici.	Contenuto	(5)
			Stile	(3)
			Strategia	(2)
Scienze naturali	L'alunno effettua connessioni logiche, riconosce e stabilisce relazioni, classifica, formula ipotesi in base ai dati forniti, trae conclusioni basate sulle ipotesi verificate, applica le conoscenze acquisite a situazioni della vita reale ponendosi in modo critico e consapevole di fronte ai problemi di attualità di carattere scientifico e tecnologico della società moderna.	Effettuare connessioni logiche e formulare ipotesi sulla base di dati forniti per risolvere problemi di attualità di carattere scientifico e tecnologico.	Contenuto	(5)
			Stile	(3)
			Strategia	(2)

Tab. 4 - Rubrica valutativa per la scuola secondaria di secondo grado (Esempio Liceo classico).

(Fonte: elaborazione degli autori).

Al fine di valutare il percorso formativo di ogni studente, pur considerandolo in un contesto di gruppo di lavoro, si è ritenuto utile utilizzare la stessa modalità di valutazione, tenendo conto sempre del voto espresso in decimi, considerando, pertanto, più rilevante il contenuto (5 su 10), poi lo stile (3 su 10) e infine la strategia (2 su 10).

In entrambe le valutazioni si è deciso di non identificare una soglia minima di sufficienza in quanto è la stessa modalità di conduzione del percorso formativo ad avere efficacia per l'apprendimento dei contenuti disciplinari, della capacità di utilizzo in contesti di vita reale e per lo sviluppo delle altre *skills* in modo sufficiente.

### 3.3. Il dibattito regolamentato nelle aule universitarie

In ambito universitario il *debate* come pratica di insegnamento annovera alcune esperienze significative (De Conti, 2019, p. 355), alcune delle quali sono state realizzate utilizzando in forma integrata ad altre metodologie più tradizionali e con l'obiettivo di sviluppare le capacità di utilizzo delle conoscenze già acquisite (Russo, 2021). Si tratta di esperienze avviate con l'intento di comprendere la reale capacità del dibattito regolamentato di contribuire al raggiungimento negli studenti degli obiettivi di apprendimento dell'insegnamento declinati secondo i Descrittori di Dublino. Infatti, considerando come acquisita la conoscenza e comprensione dei contenuti della disciplina, come prima conseguenza della partecipazione di ogni studente ai dibattiti regolamentati e alla loro preparazione, si è raf-

forzata la convinzione circa le sue capacità di:

- consolidare la capacità di applicare conoscenza, cioè di ideare e sostenere argomentazioni inerenti alla disciplina, oppure di risolvere problemi inerenti al campo di studi, a tematiche nuove o non familiari e a contesti interdisciplinari;
- acquisire un'autonomia di giudizio, intesa come la capacità di raccogliere, interpretare e integrare le informazioni necessarie a riflettere in modo autonomo sulle questioni inerenti al campo di studio;
- sviluppare l'abilità comunicativa, cioè la capacità di esprimere in modo chiaro i contenuti disciplinari a interlocutori specialisti (i docenti, ad esempio) e non;
- rafforzare la complessiva capacità di apprendimento, utile a continuare a studiare in modo autonomo e critico.

I risultati ottenuti fino ad oggi, pur nella consapevolezza di essere agli inizi di un complesso adattamento per questo grado di istruzione, consentono di affermare che anche in università il dibattito regolamentato può essere utilizzato in modo efficace per l'insegnamento delle conoscenze di base oltre che per la promozione degli apprendimenti delle *life skills*. Infatti, la convinzione maturata in questa prima fase è che lo studio affrontato per i dibattiti regolamentati consente agli studenti di rafforzare le nozioni già acquisite e di consolidare la capacità di utilizzarle in situazioni reali. Prepararsi in gruppi per dibattere contro altri studenti su un argomento dell'insegnamento, necessita di approfondimenti delle conoscenze base per poter acquisire

la capacità di rielaborarli in forma critica e in funzione del dibattito stesso, pro o contro che sia, rispetto a una questione inerente alla disciplina di studio.

L'esperienza avviata dall'anno accademico 2019/2020, che prosegue ancora, presso il Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi del Molise, si fonda sulla volontà di mostrare ai futuri insegnanti l'efficacia del *debate* nei processi di insegnamento, nell'auspicio che possa essere poi utilizzato nella scuola dell'infanzia e primaria. In modo specifico è stato individuato l'insegnamento di Educazione economica e finanziaria proprio per le sue tematiche riconducibili a situazioni di vita quotidiana. Dopo la prima fase di conoscenza del dibattito regolamentato da parte degli studenti attraverso i dibattiti *impromptu*, le successive lezioni sono state utilizzate per dibattere in gruppi su *topics* inerenti al programma dell'insegnamento, con lo scopo duplice di far studiare gli argomenti dell'insegnamento attraverso i testi, di approfondire gli argomenti con ricerche autonome, e di mostrarne l'efficacia per l'acquisizione delle capacità metacognitive (Russo, 2021, p. 153).

A solo titolo di esempio i *topics* utilizzati per il dibattito sono stati: la paghetta settimanale è fondamentale in ambito educativo; sarebbe opportuno introdurre l'economia a livello curricolare come nuova disciplina; è indispensabile che ogni docente venga formato nell'ambito dell'educazione economica; economia e finanza non sono argomenti adatti ai bambini. I temi sono stati ideati con lo specifico intento di rendere necessaria la

preventiva conoscenza degli argomenti principali dell'insegnamento: la definizione di educazione economica e finanziaria, i livelli di alfabetizzazione attuali dei giovani, degli adulti, degli insegnanti, la sua attuale presenza nel sistema dell'istruzione e i motivi della sua scarsa considerazione quale ambito disciplinare, ecc. Si tratta di conoscenze necessarie per sviluppare in forma guidata negli studenti (tramite, appunto, la preparazione dei dibattiti):

- la capacità di applicare le conoscenze acquisite ai diversi *topics*;
- l'autonomia di giudizio, formandosi un'idea personale sulle questioni inerenti all'insegnamento;
- le abilità comunicative, dovendo cimentarsi nel dibattito, sia esso pro che contro l'affermazione del *topic*.

In sostanza, il percorso di preparazione ai dibattiti e i dibattiti stessi hanno permesso di portare gli studenti verso il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento previsti per l'insegnamento di Educazione economica e finanziaria, ma anche di consolidare le competenze trasversali dello studente, al di là di quelle specifiche dei Descrittori di Dublino.

L'analisi dell'esperienza con gli studenti del V anno, quindi, ha permesso di rafforzare la convinzione del valore formativo dello studio di una disciplina attraverso il dibattito regolamentato: da quello individuale degli argomenti con i materiali di studio forniti dal docente, a quello in gruppo per approfondire e preparare gli ambiti specifici e funzionali al dibattito. Ciò che ancora deve essere implementata è la conclusione del percorso di apprendimento da parte del docente, il quale

si trova di fronte alla necessità di attribuzione di un valore sommativo al processo stesso, identificandone così il livello raggiunto.

Pertanto, lo sforzo prodotto in questo contesto è quello di utilizzare i classici indicatori per la determinazione dei vincitori del-

le sfide di *debate* (Russo, 2021, p. 154) in modo integrato con i Descrittori di Dublino, così da poter determinare il voto in trentesimi. Per tale scopo, quindi, è stata adottata la scala in trentesimi (Tab. 5).

Indicatore	Descrizione dell'indicatore	max	min
Contenuto	Appropriatezza delle argomentazioni a supporto della tesi.	18	10
	Coerenza delle fonti utilizzate.		
Stile	Funzionalità dell'argomentazione esposta.	7	5
	Coerenza con la disciplina.		
	Proprietà del linguaggio scientifico.		
Strategia	Considerazione delle affermazioni dell'altro.	5	3
	Utilizzo dei tempi assegnati.		
	Rispetto dei turni di parola.		
Totale		30	18

Tab. 5 - Il punteggio nel *debate* in università.  
(Fonte: elaborazione degli autori).

Il lavoro di integrazione di utilizzo degli indicatori (contenuto, stile, strategia) in università ha portato alla determinazione di punteggi in trentesimi, ponderandone il peso rispetto alla rilevanza per la preparazione richiesta: il minimo per identificare il livello di base (18/30) e fino al massimo, per identificare il livello avanzato di preparazione (30/30); in ogni caso la scala di punteggio consente di identificare tradizionalmente la squadra vincitrice del *debate*, ma anche di valutare il lavoro della squadra oltre che quello di ogni studente partecipante.

Al fine di rendere il più possibile valida la valutazione sommativa, cioè il voto assegnato a ogni gruppo e a ogni singolo studente, è stata creata una Rubrica di valutazione che integra gli indicatori del *debate* con i Descrittori di Dublino, individuati per la disciplina; in questo caso è stata ipotizzata la rubrica rispetto all'insegnamento di Pedagogia sociale, previsto al secondo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, sempre dell'Università del Molise (Tab. 6).

DESCRITTORE DI DUBLINO	OBIETTIVO FORMATIVO	INDICATORE DEBATE	VALORE
Conoscenza e comprensione	Conoscere la pedagogia sociale come scienza dell'educazione.	Contenuto	6
Capacità di apprendimento della conoscenza	Capacità di osservare e individuare le tipologie di comportamenti degli allievi nel contesto scolastico tenendo conto anche dei contesti educativi non formali e informali.	Contenuto	6
Autonomia di giudizio	Riconoscere e individuare gli effetti educativi derivanti dagli attuali contesti sociali.	Contenuto	6
Abilità comunicativa	Esprimere con chiarezza e con padronanza di linguaggi le conoscenze acquisite.	Stile	7
Capacità di apprendimento	Autovalutare le competenze acquisite e individuare le attività formative utili alla crescita professionale.	Strategia	5
Totale			30

Tab. 6 - Rubrica valutativa per l'università (Esempio Pedagogia sociale).  
(Fonte: elaborazione degli autori)

Al fine di dare il maggior risalto possibile all'indicatore "contenuti" è stata introdotta la regola dell'obbligo dell'utilizzo dei testi di riferimento dell'insegnamento stesso come fonte bibliografica principale per la preparazione del dibattito. Questo, oltre a guidare gli studenti allo studio della disciplina, ha permesso di circoscriverne lo studio, enfatizzando così la capacità di applicare conoscenza e comprensione, l'autonomia di giudizio e le abilità comunicative. Si tratta, in sostanza, di quelle che più generalmente nella scuola vengono identificate come le competenze trasversali.

In queste prime esperienze si è potuto constatare una non diretta relazione tra la vittoria nel dibattito e la maggiore effettiva acquisizione di capacità di:

- applicare le conoscenze e le capacità di comprensione, il possesso di competenze adeguate per ideare e sostenere argomentazioni e per risolvere problemi nel proprio campo di studi;
- raccogliere e interpretare dati ritenuti utili a determinare giudizi autonomi, compresa la capacità di riflessione su temi specifici inerenti agli argomenti dell'insegnamento;
- comunicare informazioni, idee, problemi e soluzioni agli altri.

In ogni caso la convinzione raggiunta a seguito dell'esperienza descritta è che, per utilizzare il dibattito regolamentato in università in modo effettivamente efficace, sia necessario proseguire con la ricerca di un modello

adattato che comprenda anche la valutazione degli apprendimenti.

## 4. Conclusioni

L'utilizzo nella scuola del *debate* e del dibattito regolamentato nelle sue diverse forme e configurazioni sembra ormai consolidato, viste le numerosissime prassi che si individuano nella scuola secondaria, soprattutto in quella di secondo grado, e considerato il suo riconoscimento ministeriale concretizzatosi con l'inserimento delle Olimpiadi di Debate, arrivate alla V edizione, tra i grandi progetti del MUR sviluppati per l'ampliamento dell'offerta formativa; successo, addirittura consolidatosi, durante gli anni della Pandemia Covid-19, con il loro espletamento on-line.

È, invece, ancora in fase di maturazione il suo utilizzo negli altri gradi di scuola. Se si rinvengono esperienze nella scuola secondaria di primo grado, per lo più analoghe per applicazione a quelle della scuola secondaria, è nella scuola primaria e in università che la prassi educativa e la ricerca pedagogica è ancora agli inizi.

Il percorso per l'utilizzo del dibattito regolamentato come metodologia di insegnamento è ormai avviato ma non si ritiene lo sia altrettanto quello del processo di valutazione sommativo degli apprendimenti istituzionalmente definiti, dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum o da un insegnamento universitario. Infatti, se può risultare più immediato individuare quelli trasversali e le *life skills*, è senza alcun dubbio più complessa la progettazione per quelli "contenutistici". E questa è la dire-

zione che si è voluta intraprendere in questo contesto con la convinzione che, solo integrando obiettivi di apprendimento, processo di insegnamento e valutazione sommativa, il dibattito regolamentato potrà definitivamente identificarsi come una delle pratiche di insegnamento "innovative" utilizzabili nei diversi gradi di scuola e in università. Quanto esposto, pertanto, deve essere inteso come una proposta per poter valutare in termini formativi e sommativi quanto appreso dallo studente a seguito dello studio attraverso il *debate*.

Sono diversi i punti deboli sui quali è necessario approntare un "discorso valutativo" ma in questa sede ci si limita a menzionarli proprio perché il dibattito scientifico è appena avviato, ove esistesse. In prima istanza è da tenere in considerazione che tale metodologia non sembra di facile utilizzo in classi numerose e che, pertanto, sia poco funzionale in corsi universitari triennali, generalmente numerosi; è altresì in forte dubbio la sua efficacia negli insegnamenti dei primi anni di un percorso di studi, in quanto gli studenti sono ancora in formazione di base e, pertanto, la capacità di applicare in modo sistematico le conoscenze e l'autonomia di giudizio potrebbero essere ancora in fase di primo sviluppo.

Per dare valore a tutto questo è necessario continuare a sperimentare modelli di valutazione che consentano di portare a termine il processo di insegnamento attraverso il dibattito regolamentato con la valutazione di tipo sommativo, in quanto richiesta per ogni grado di istruzione. Riuscire ad attribuire un "voto" allo studente è l'elemento imprescindibile per consolidare l'utilizzo del *debate* in ambito curricolare.

E questa è la direzione che si invita a percorrere nella convinzione che sia quella più appropriata per legittimare il dibattito regolamentato come pratica formativa all'interno del nostro sistema dell'istruzione e della formazione.

## Bibliografia

- Bruschke, J., & Johnson, A.** (1994). An Analysis of Difference in Success Rates of Male and Female Debater. *Argumentation and Advocacy*, 30, 3, pp. 162-73
- Castoldi, M.** (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cattani, A., & Varisco, N.** (2019). Dibattito argomentato e regolamentato. Teoria e pratica di una Palestra di botta e risposta. *I Quaderni della ricerca*, volume 47.
- Cinganotto, L., Mosa, E., & Panzavolta, S.** (2021). *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*. Roma: Carocci.
- De Conti, M.** (2013). Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze di gestione dei conflitti nella scuola. *Formazione & Insegnamento*, 11(3), 145-152.
- De Conti, M., & Giangrande, M.** (2017). *Debate. Pratica teoria e pedagogia*. Milano-Torino: Pearson.
- De Conti, M., & Zompetti, J.** (2019). *L'etica del debate*. Milano-Torino: Pearson.
- Di Bono, A.** (2019). Il debate nel primo ciclo di istruzione. *I Quaderni della ricerca*, volume 51.
- MIUR** (2012). Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, MIUR.
- MIUR** (2020). Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria, Ordinanza n.172 del 04/12/2020.
- MIUR** (2020). Linee guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria, MIUR.
- MIUR-MEF.** *Decreto Interministeriale 211 del 7 ottobre 2010* "Regolamento recante indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento".
- Pellerey, M.** (1998). *L'agire educativo*. Roma: LAS.
- Refrigeri, L., & Russo, N.** (2020). Imparare a dibattere nella scuola primaria. *Formazione & Insegnamento*, 18(1), 349-361.
- Russo, N.** (2021). (Ri)formare docenti e studenti tramite la pratica del dibattito. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 150-156.
- Russo, N.** (2022). *Il dibattito regolamentato: pratica didattica per la scuola primaria e per l'Università*, La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia (A. La Marca, G. Moretti, I. Vannini, A cura di). Lecce: Pensa, Quaderni del Dottorato Sird.
- Sanchez, C.** (2018). *Insegnare nel XXI secolo. Il debate nelle scuole*. Milano-Torino: Pearson.
- Tannen, B.** (1999). *The Argument Culture: Change the Way We Argue and Debate*. Virago: London.
- Tannen, D.** (2002). Agonism in Academic Discourse. *Journals of Pragmatics*. 34,10-11, pp. 1651-69.

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)

DOI: 10.32076/RA15309

## Competitive debate formats analysed in light of the pragma-dialectical theory of argumentation's rules

### I formati di dibattito competitivo analizzati alla luce delle regole della teoria pragma-dialettica dell'argomentazione

Juan Mamberti<sup>1</sup>

#### Abstract

This study analyses the value of some of the most commonly used competitive debate formats around the globe. In particular, they are analysed in light of the rules of the ideal model of a critical discussion developed by the pragma-dialectical theory of argumentation. It is observed that, in many respects, these formats differ from the pragma-dialectical norms. While this may hinder their usefulness for being conducive to the resolution of a difference of opinion in an intersubjectively acceptable way for the participants, these formats may be useful to promote other valuable purposes.

**Keywords:** Debate; Education; Argumentation; Rhetoric; Pragma-dialectics.

#### Sintesi

Questo studio analizza il valore di alcuni dei formati di *debate* competitivo più comunemente utilizzati in tutto il mondo. In particolare, questi formati sono analizzati alla luce delle regole del modello ideale di discussione critica sviluppato dalla teoria pragma-dialettica dell'argomentazione. Si osserva che per molti aspetti questi formati differiscono dalle norme pragma-dialettiche. Sebbene ciò possa ostacolare la loro utilità per essere favorevoli alla risoluzione di una divergenza di opinioni in modo intersoggettivamente accettabile per i partecipanti, questi formati possono essere utili per promuovere altri scopi preziosi.

**Parole chiave:** *Debate*; Educazione; Argomentazione; Retorica; Pragma-dialettica.

1. Department of Philosophy I, University of Granada, Granada, Spain, [jmamberti@gmail.com](mailto:jmamberti@gmail.com).



## 1. Introduction

Every year, hundreds of university students assist to the World Universities Debating Championship (WUDC) to carry out, for several days, an exercise that, in short, consists of defending in teams opposing positions on different issues before judges who will decide who pled their case better. This championship follows a style of debate known as British Parliamentary, which has shown rapid international growth in recent decades (Eckstein & Bartanen, 2014). In addition to being used in this world championship - conducted in English - it is also adopted in many other interuniversity competitions, such as the Campeonato Mundial Universitario de Debate en Español [World University Debating Championship in Spanish] (CMUDE) and other prestigious European tournaments, such as the European Universities Debating Championship (Giangrande, 2019).

At the school level, there is also an annual global competition known as the World Schools Debating Championships (WSDC). With a different format but still sharing many characteristics with the British Parliamentary, this championship brings high school students from more than seventy nations (WSDC, n.d.) together and serves as a guide for the organisation of many school debate tournaments around the world.

Both the format used by college students at the WUDC and by scholars at the WSDC are examples of debate styles that are sometimes referred to as “competitive debate format”, “formal debates”, or

“regulated debates”. They are often used for educational purposes, both inside and outside the classroom. Although each format has its own variations, they share some of its main characteristics (Bonomo *et al.*, 2010).

This study seeks to make a theoretical contribution, which consists of a reflection on the value of these competitive debate formats in light of a particular theory: the pragma-dialectical theory of argumentation.

Pragma-dialectic considers argumentation as a means to resolve differences of opinion in consonance with the rules of a “critical discussion” (Groarke, 2017). According to van Eemeren & Grootendorst (2009), the model of a critical discussion constitutes a guide for analysis, as it allows theoretically detecting and interpreting each element and aspect of the discourse that is relevant for a critical evaluation. At the same time, it serves as a standard for evaluation, since it provides norms for determining how far an argumentative exchange deviates from the most favourable procedure for resolving a difference of opinion. Likewise, the use of the model as a point of reference provides a coherence that facilitates the characterisation and systematic comparison of the different types of communicative activities in which argumentation is important (van Eemeren, 2018).

Considering this framework, the paper is presented as follows. In section 2, I offer a description of the main features commonly shared by competitive debate formats. In section 3, I describe the pragma-dialectical model of a critical discussion. In section 4, I explain salient points of each one of the

fifteen rules that the pragma-dialectical theory develops for the different stages of the critical discussion; they are contrasted with the typical norms of debate formats and the value of these formats is also analysed in relation to the differences identified. Finally, in section 5, I present the conclusions drawn from the analysis.

## 2. Competitive debate formats

This section will focus on the debate formats that are commonly used in student tournaments. Although there are many small variations between the different formats, the description will focus in particular on the two formats used in the world championships mentioned in the introduction in order to simplify their characterisation. As mentioned, and explained by Giangrande (2019), these formats are widely used globally. Of course, there are many other formats and adaptations of these same models, but for the purposes of this discussion it is not necessary to recognise the minor details of each of them. Knowing the most salient features of these two formats will be enough to show how this activity is usually organised.

These formats share some key features (Bonomo *et al.*, 2010; Reglamentos - CMUDE Córdoba, 2016; WSDC - Tournament Committee and Debate Rules [TCDR], 2019). On the one hand, there is a “motion”, a usually short phrase that defines the topic of the debate, for example, “recreational drug use should be legal”. In addition, there are teams that meet to debate, which are

assigned to be in favour or against that motion: those who debate do not decide which position to defend. The rules establish the times and the order in which each person intervenes in the discussion, in addition to identifying the tasks that they must carry out: for example, presenting arguments to defend their position, refuting opposing arguments and reconstructing their own in the face of objections received. Finally, there are usually judges who determine, once the debate concludes, who did a better job, considering the argumentative contributions, the communication skills, and the overall respect for the established rules.

In particular, the format used at the school level in the WSDC has the following characteristics (Skr, 2014; WSDC - TCDR, 2019). Two teams participate in a debate, and each team has three members. Each team presents four speeches, in the following order and with the following time limits:

1. First affirmative speaker (in favour of the motion): 8 minutes
2. First negative speaker (against the motion): 8 minutes
3. Second affirmative speaker: 8 minutes
4. Second negative speaker: 8 minutes
5. Third affirmative speaker: 8 minutes
6. Third negative speaker: 8 minutes
7. Negative closing speech: 4 minutes (presented by the first or second speaker of the team)
8. Affirmative closing speech: 4 minutes (presented by the first or second speaker of the team)

The first affirmative speaker must offer an interpretation of the motion, that is, they

must delimit the issues that may arise from it and define the terms that may be unclear. Normally, the arguments in favour of each position are presented and developed in the first four speeches of the debate. Rebuttals and reconstructions of the arguments take place up to third negative speech, inclusive. Closing speeches are essentially an opportunity for each team to synthesise what happened during the debate, with a perspective that is favourable to their own side.

In addition, during the first six speeches, speakers from the opposing team should try to pose short questions or comments known as “points of information”. These can only be presented in the central six minutes of each speech. In general, each speaker is expected to accept at least two of these interventions.

For its part, the format used by university students in the WUDC has some different characteristics (Johnson, 2009; Reglamentos - CMUDE Córdoba, 2016). In this case, four teams participate in each debate: two in favour of the motion and two against it. Each team has two members and each one presents a single speech in the following order (each speech being limited to 7 minutes):

1. First affirmative speaker (member of the first affirmative team)
2. First negative speaker (member of the first negative team)
3. Second affirmative speaker (member of the first affirmative team)
4. Second negative speaker (member of the first negative team)
5. Third affirmative speaker (member of the second affirmative team)

6. Third negative speaker (member of the second negative team)
7. Fourth affirmative speaker (member of the second affirmative team)
8. Fourth negative speaker (member of the second negative team)

Again, the first speaker of the debate must offer an interpretation of the motion. In addition, they must present their own argumentative material, which includes arguments, proofs, specific examples, etc. Thereafter, the first three speakers on each side are expected to present both their own argumentative material and rebuttals to opposing arguments. During the final speeches, the speakers are expected to continue debating about the ongoing arguments, rather than presenting new argumentative material. The introduction of one’s own, new, argumentative material in the last speech of each side of the debate is often prohibited, although it is sometimes permitted in the closing affirmative speech, which is still followed by a negative speech in which that material could be criticised.

In this format there are also those so-called points of information: all speakers should try to ask questions or make comments during the opposing side’s speeches. These points must be requested during the central five minutes of each speech. In general, each speaker is expected to accept at least two of these interventions.

In both formats, debates are usually judged by an odd number of judges who, after the debate, evaluate the work of each individual and team and rank them based on their performance. At the school level, it is common for judges to differentiate three

aspects in their evaluation: “content”, “style”, and “strategy” (De Conti, 2019). At the university level, on the other hand, judges do not usually have to explicitly differentiate between different aspects, but the rules indicate that they must consider both the “content” and the “style” (Reglamentos - CMUDE Córdoba, 2016). As for the content, the rules of the four-team format dictate that it must be consistent not only within each speech or team, but also in relation to what was said by both teams of the same side.

In order to characterize the standard that judges should use to assess the debates, it is common the use some particular expressions. At the school level, for example, sometimes the rules invite the judges to make an analysis as an “ordinary intelligent person” (WSDC - TCDR, 2019) and the manuals usually refer to adopting the standpoint of the “average reasonable person” (Skr, 2014). This last expression is used many times also in the context of the university debate; it implies, for example, that the judges must analyse the material and consider how persuasive it is without taking into account any specialised knowledge they may have on the subject of the debate (Reglamentos - CMUDE Córdoba, 2016).

Different features seen in these characterisations of debate formats will be later analysed. However, having already discussed these points and before moving on to the next section of the article, it is worth wondering about the goal of this type of debate. What motivates those who participate in these debates to do so? What goals are pursued by those who promote

debates with these formats?

As Block (2013) explains, it is difficult to find a clear, unanimous, uniform answer to these questions. It is possible, for example, to focus on its pedagogical value or to consider it a useful mechanism to test one’s skills. Likewise, it can be understood as an educational tool, a class game, a political simulation, or even in some cases, simply as entertainment. Debaters can pursue many different goals, including learning about politics, exercising rhetoric, taking part in a challenging competition, training the mind, discussing interesting topics, or practising for a future job. Debate lacks a goal shared by all who engage in its practice. It is not that people do it without having clear reasons, but that there are many participants with many different purposes which sometimes may even interfere with each other.

In the same sense, when promoting this practice, many possible benefits of the activity are usually mentioned. Rybold (2006), for example, mentions the development of skills related to research, writing, listening, teamwork, and critical thinking. De Conti (2019) identifies three main transversal skills that debates allow to develop: functional literacy skills, competence in mathematics and science, and competence in matters of citizenship. Bonomo *et al.* (2010), for their part, mention several goals usually pursued by promoting debates: active participation in the knowledge construction process, exploration of a wide range of arguments on the same topic, training to speak in public, leadership development, the encouragement of active citizenship, and

the promotion of tolerance. Finally, Hogan and Kurr (2017, p. 85) state that «[s]tudent debaters develop a better understanding of the rights and responsibilities of free speech, and they become more attuned to the tricks and deceptions of demagogues and propagandists», as well as «a better appreciation for the diversity of perspectives and opinions in our complex, multicultural society».

### 3. The pragma-dialectical theory and the model of a critical discussion

The pragma-dialectical theory conceives argumentation as a critical discussion procedure whose objective is to reasonably resolve a difference of opinion (van Eemeren *et al.*, 2014). A difference of opinion occurs when two parties do not fully agree on a point of view (van Eemeren *et al.*, 2006) and it is resolved when the arguments presented lead the antagonist to accept the defended point of view or when the protagonist withdraws their point of view as a consequence of the criticism from the antagonist (van Eemeren & Grootendorst, 2011). In this context, an argumentative discussion is relevant, understood as one in which - through argumentation - an attempt is made to determine how defensible a point of view is (van Eemeren *et al.*, 2006).

In the ideal model, this argumentative discussion through which a difference of opinion is sought to be resolved is understood as a critical discussion, in which one party

defends a point of view and the other challenges it (van Eemeren *et al.*, 2006). Both parties try to reach an agreement about the acceptability of the point of view in question through an analysis of how sustainable it is in the face of doubt and criticism, given the mutually accepted starting points (van Eemeren *et al.*, 2014).

A critical discussion consists of four stages, which correspond to the different phases that an argumentative discourse must go through for the reasonable resolution of the difference of opinion to take place: confrontation stage, opening stage, argumentation stage and concluding stage (van Eemeren *et al.*, 2014). In the confrontation stage, the parties establish that they have a difference of opinion. In the opening stage, they decide to try to resolve the difference of opinion, assign roles, and agree on the rules of the debate and the starting points in terms of content. During the argumentation stage, one party defends their point of view against criticism from the other. Finally, in the concluding stage, the parties assess the extent of the resolution of the difference of opinion and in favour of which position it occurred (van Eemeren *et al.*, 2006; van Eemeren *et al.*, 2014).

As van Eemeren & Grootendorst (2009) explain, the pragma-dialectical theory develops a set of relevant rules for the different stages of a critical discussion. Its fulfilment is necessary because the violation of the rules threatens the possibility of resolving the difference of opinion in a reasonable manner. In particular, fifteen rules that reflect the dialectical perspective in which they are framed are detailed. The reasonableness of

the procedure derives from the possibility it creates of resolving differences of opinion in combination with its acceptability by those who participate in the discussion.

Thus, the rules of the discussion must be evaluated in terms of their efficacy for the resolution of the dispute and the degree of intersubjective acceptability (van Eemeren & Grootendorst, 2009). Furthermore, the pragma-dialectical theory systematically connects these rules with the concept of “fallacy”. In particular, the theory defines a fallacy as a discussion move that violates a rule for critical discussion, with the rationale that these moves obstruct or hinder the reasonable resolution of a difference of opinion (van Eemeren *et al.*, 2014).

As mentioned in the introduction, according to van Eemeren (2018), the use of this model as a reference provides a coherence that facilitates the characterisation and systematic comparison of the different types of communicative activities in which argumentation is important. In this sense, the following section focuses on analysing typical features of competition debate formats taking this pragma-dialectical model as reference.

### 4. Analysis of competitive debate formats in relation to the rules of a critical discussion

As mentioned in the previous section and explained by van Eemeren & Grootendorst (2009), pragma-dialectics understands argumentation as part of a procedure

to resolve a difference of opinion on the acceptability of one or more points of view through a discussion criticism. The difference of opinion is resolved when the arguments presented lead the antagonist to accept the protagonist's point of view or when the protagonist withdraws their point of view as a result of the antagonist's criticism. The fulfilment of the rules developed by the theory is necessary because their violation goes against the rational resolution of the difference of opinion. Although, according to the theory, following these rules is not a sufficient condition to resolve differences of opinion, it is necessary to respect them in order to reach a resolution in an acceptable way.

This section comprises an analysis of the fifteen rules mentioned by pragma-dialectics, focusing especially on the ways in which competitive debate formats deviate from them. This is complemented by a conceptual reflection on the value of this type of debate, taking each of the identified differences as a reference. What value can these divergences between the ideal model and these particular practices imply? What can motivate the promotion of argumentative exchanges with the characteristics of the competitive debate formats seen in the previous sections?

First of all, rule 1 of pragma-dialectics establishes that those who discuss must be able to present and question any point of view (van Eemeren & Grootendorst, 2009). This is very restricted in these discussion formats. On the one hand, in general the debate must be about a motion that is assigned to the debaters, they do not choose

it, and the points of view must refer to it, both for its defence and for its rejection (Bonomo *et al.*, 2010). In addition, the debaters also do not choose which position to defend, on the contrary, the teams are assigned to be in favour or against the motion (Bonomo *et al.*, 2010).

This practice of assigning a topic and specific positions, without allowing their choice by the participants, can serve several purposes. Among them, it is possible to identify the purpose of stimulating the understanding of the arguments and opinions of those who think differently from their own (Bonomo *et al.*, 2010) and, more generally, to generate incentives to get involved, understand and be able to argue about a wide range of topics and positions (Harvey-Smith, 2011). Thus, in order to motivate participants to learn about various topics, it may be reasonable to restrict their ability to choose. If they have the possibility of choosing them, they could, for example, only opt for those of their own interest, and the same could happen with the positions to be defended. In contrast to that, in this case, instead of being considered a difference of opinion in which the participants have, in principle, a genuine interest, the argumentative exchange is different and also valuable to analyse a point of view critically, but on an issue and from positions that the participants themselves do not choose.

In the same sense, these debate formats present more restrictions to the principle of freedom when presenting and questioning any point of view. One of them is that, in general, each speaker must present content that is consistent with what was

said during their own speech and with what was presented by their teammates. This can be valuable in promoting the development not only of active listening skills, but also of teamwork (De Conti, 2019; Rybold, 2006; Snider & Schnurer, 2002).

In the British Parliamentary format, in addition, the content must also be consistent with what is presented by the members of the other team who defend the same position. In this way, as Johnson (2013) explains, the participation of two teams per side allows to stimulate - in addition to the confrontation with an opposing position - the cooperative work with other defences of the same point of view. Also, all debaters compete for a ranking order at the end of the debate. This can reinforce active listening and also promote the development of creativity and research to find a wide variety of reasons and resources that serve to defend the same point of view, which is essential for one to be able to differentiate oneself from what has already been said by others and receive credit accordingly.

Finally, there are time constraints that prevent total freedom for the presentation and questioning of points of view. Debates have a limited duration: they last approximately one hour at most in total and debaters usually participate in many different debates within the same tournament (Reglamentos - CMUDE Córdoba, 2016; WSDC - TCDR, 2019). This may be due, for example, to trying to make the exercise more entertaining and diverse, by facing multiple opponents during the tournament, debating on different topics and before judges who also vary, or simply to the difficulty that the people involved - debaters,

judges, audience - would find to simply bear, enjoy, and understand very long debates.

These points could become less important if the objective were to reasonably resolve a difference of opinion. In that case, we could be willing to lengthen the exchange to the extent that the procedure is valuable for that purpose, as the pragma-dialectical model stipulates. But this does not happen in these debate formats. In them, these restrictions entail a practice closer in form to many other argumentative exchanges that usually take place in the public sphere, such as trials or political debates. In this way, instruction and training for argumentation in these contexts can be favoured.

What was explained above about time also applies as a restriction to rule 2, which establishes that whoever questions a point of view of another participant in the confrontation stage always has the right to challenge that participant to defend their point of view (van Eemeren & Grootendorst, 2009). This may be desirable if a difference of opinion is to be reasonably resolved - in the sense that it is intersubjectively acceptable - but it may be incompatible with perspectives that pursue other goals. As mentioned, restricting that freedom based on delimited times can give rise to the recognition of rhetorical and practical aspects that resemble more institutionalised - often adversarial - argumentative contexts. In this way, these divergences with the ideal pragma-dialectical model can lead to participants to have a better performance in those contexts.

For its part, rule 3 establishes that when a participant is challenged to defend their

point of view, they must always accept it, unless the challenger is not willing to accept the shared premises or the rules of the discussion; the participant remains obliged to defend their point of view as long as they do not retract it or successfully defend it against criticism, based on the agreed premises and rules (van Eemeren & Grootendorst, 2011). These guidelines reflect the intersubjective nature of the pragma-dialectical proposal and seem acceptable if one seeks to resolve a difference of opinion between the parties. But the value of competitive debates is not necessarily there, and it is to be expected that sometimes participants reasonably decide not to follow these rules.

The goal of the debaters during the competition is to persuade a third party - the judges - that their position in the debate should prevail, essentially thanks to their own contributions, in order to be ranked higher up (Johnson, 2009). To this end, debaters may choose to stop responding to the other side's challenges if they feel that an average reasonable person, according to the judges, would not give sufficient weight to those challenges, as that is the standard by which the judges must evaluate the exchange (Reglamentos - CMUDE Córdoba, 2016). Also, given that time is limited, even if they believed that an objection would be plausible to that average reasonable person, they would likely choose not to raise the issue if they thought another contribution from you would be more persuasive than responding to that point. All this is reflected in the usual suggestion to focus on responding to the strongest arguments of the opponents and

not on their weakest points, in order to receive greater credit (Miller, 2009; Skrt, 2014).

Rules 4 and 5 refer to the definition of the rules for the exchange (van Eemeren & Grootendorst, 2011). In the first place, it is established that a participant who, during the opening stage, has accepted the challenge of another participant to defend their point of view will play the role of the protagonist in the argument stage, and the other participant will play the role of the antagonist, unless they agree to do otherwise. Likewise, it is stipulated that before the argumentation stage participants agree on the rules by which each one has to defend or criticise the point of view. It is also defined when one or the other will have done it successfully. Both these rules and the distribution of roles are maintained until the end of the discussion and cannot be questioned during its development.

However, unlike what happens in the ideal model of critical discussion, in the debate formats under analysis, in general terms, the participants do not decide on the distribution of roles or the rules to follow. Instead, the rules are set by tournament regulations, which may be plausible if certain instrumental values are sought. Using rules in a uniform way makes it easier to learn and practise the same exercise in different contexts, and this later helps to bring participants from different backgrounds together. Thus, the intercultural exchange that occurs, for example, in the world championships is favoured by this uniformity. And those meetings are a reference to a large set of activities guided by these same guidelines around the world, in different places, with different languages. Thus, many

times, those interested in participating do not define the rules, but simply learn them, which allows them to join the practice.

For its part, in relation to rule 6 of the pragma-dialectical model, van Eemeren & Grootendorst (2009) explain that the protagonist will not have completely defended a point of view until the antagonist has fully accepted the argument. As a complement, in rules 7, 8 and 9 they refer to the intersubjective acceptance of both the propositional content of the argumentation and its force of justification or refutation. In both senses, they establish that for the evaluation of the argument it is necessary to contrast it with what was agreed upon by the parties when defining the starting points and the standards to evaluate the inferences.

When the goal is to resolve a difference of opinion in an intersubjectively acceptable way, it makes sense for the parties to be able to define the starting points and the standards to be used in the evaluation. But in these competitive debates, such resolution of a difference of opinion is not necessarily sought, and the possibility of the participants to define the starting points and the evaluation standards is restricted. In fact, those who organise the competitions establish an evaluation criterion that must be followed by both the participants during the debates and the judges when making their evaluation. As already mentioned, this is usually the standard of the average reasonable person - or similar constructions, which in practice have the same role. In short, then, in these debates, the speakers seek to persuade a third party - the judges - who must adopt the perspective

of that average person, characterised as indicated by the organisers.

This characterisation can encourage the debaters to focus their efforts on different perspectives, regardless of the parameters that they themselves might consider convenient for the intersubjective evaluation of other exchanges in other contexts. The exercise does not focus on the participants persuading each other, but rather on them being persuasive to the mentioned average reasonable person. While this might coincidentally fit the pattern of pragma-dialectics - if the standard of the debaters matches that of the average person - this need not be the case.

For example, the debaters could have a very low standard for the quality of the arguments, lower than that of the average reasonable person. This could lead them, outside the debate, to consider the defence of a point of view satisfactory, even in cases in which they should consider it insufficient within the debate. In such cases, from the point of view of the judges, the contribution would be weak even if the debaters believed otherwise, and they should evaluate it accordingly (Reglamentos - CMUDE Córdoba, 2016). In this way, these formats of debate could lead to an evaluation of the argumentation with a higher standard than that which would take place under the pragma-dialectical rules. Thus, through the standard of the average reasonable person, it is possible to contribute to promoting the development of argumentation skills beyond those that an exchange between parties with a lower standard would require.

By the same principle, it can be said that this practice in other contexts could encourage some simplification if the standard of the average person were established, in some sense, lower than that of the participants. As already mentioned, each application of these discussion models pursues different purposes, and such simplification could be a purpose especially sought in some cases. For example, it could be sought to train highly specialised people in a field - who could have, for example, a very high linguistic standard - so that they can construct speeches that are more understandable and, thus, persuasive for a more universal audience. In this way, this adaptation could motivate and allow valuable argumentative exchanges between participants - and before audiences - that could otherwise be excluded.

It is possible to illustrate how precision is often given to the principle of the average reasonable person by taking, for example, what is sometimes established by supplementary guidelines from the world championship among university students:

«[J]udges are asked to conceive of themselves as if they were a hypothetical 'ordinary intelligent voter' (sometimes also termed 'average reasonable person' or 'informed global citizen'). This hypothetical ordinary intelligent voter doesn't have pre-formed views on the topic of the debate and isn't convinced by sophistry, deception or logical fallacies. They are well informed about political and social affairs but lack specialist knowledge. They are open-minded and concerned to decide how to vote (...). They are intelligent to the point of being able to understand and assess contrasting arguments

(including sophisticate arguments), that are presented to them; but they keep themselves constrained to the material presented unless it patently contradicts common knowledge or is otherwise wildly implausible». (The WUDC Debating and Judging Manual, n. d., p. 12)

In this way, by defining the characterisation of the average reasonable person, those who organise the competitions can give rise to argumentative exchanges with different standards and that do not necessarily coincide with that corresponding to a discussion in which the participants could choose the evaluation standards. In practice, then, that characterisation defines the criteria for weighing the force of justification or refutation of the content presented as acceptable or not. For example, if a debater believed that the judges - adopting that characterisation - would understand and accept something in a convenient way for the defence of their own case, they could proceed without providing further details about it, even if the other parties did not understand it or did not consider it appropriate.

It is possible to make an additional observation regarding the concept of "fallacy". As illustrated in the quoted excerpt, it is common for debate guidelines to direct participants to avoid committing fallacies. For instance, judges are advised not to be convinced by "logical fallacies" (The WUDC Debating and Judging Manual, n.d., p. 12). Given that the pragma-dialectical theory defines fallacies as moves that violate the rules for critical discussion (van Eemeren *et al.*, 2014), and that this analysis shows that

debates often deviate from those rules, it could be argued that such deviations imply the commission of fallacies.

However, it is important to bear in mind that according to the pragma-dialectical theory, «an argumentative move may be regarded a fallacy only if the discourse in which it occurs may be viewed as aimed at resolving a difference of opinion» (van Eemeren *et al.*, 2014, p. 545). In these debates, in contrast, the intended purpose may be different. As a consequence, the pragma-dialectical theory itself could suggest that it is not appropriate to conclude that, in the practice of these debates, moving apart from the rules of the critical discussion necessarily imply a fallacious movement, in the sense in which it is conceived by the theory.

In fact, debate guidelines such as those previously mentioned - which encourage judges not to be persuaded by fallacies - may consider alternative interpretations of the concept of fallacy. For instance, fallacies are sometimes thought of as arguments that seem valid but are not valid; in fact, this is in some cases known as the standard definition of fallacies (Hansen, 2023). In this way, these guidelines may be seen as aimed at preventing the presentation of such material during the debates.

For their part, rules 10, 11, and 12 for a critical discussion refer to the rights to attack by the antagonist and to defend by the protagonist (van Eemeren & Grootendorst, 2009). Regarding the former, it is established that during the entire exchange the antagonist has the right to question the propositional content and the force of

justification or refutation of the speech acts of the protagonist's argumentation that have not yet been successfully defended. Similarly, they stipulate that during the entire discussion the protagonist can defend the propositional content and the force of justification or refutation of their own speech acts of argumentation that have not yet been successfully defended against the attacks from the antagonist. Finally, the right of the protagonist to retract any of their acts of argumentation and remove their obligation to defend it is guaranteed through the entire discussion.

On these points, again, the practice of debate moves away from the pragma-dialectical model for reasons that have already been mentioned. On the one hand, speakers must present content that is consistent with what is said in their own speech and what is presented by their teammates. In the British Parliamentary format, they also need to be consistent with speakers on the other team that is on their same side. Thus, the freedom to question, defend, and retract is limited by the rules of the competition. If someone presents material that is inconsistent with the rest of their speech, that of their partner or that of the other team on the same side, that inconsistency should normally be negatively evaluated by the judges (Reglamentos - CMUDE Córdoba, 2016). In addition to that, the aforementioned time restrictions are in place: each speaker can present a speech only when the format allows it and only during the stipulated time. Outside of that, they can only try to present content through brief interventions during the speeches of the

opponent speakers.

These differences with the model, as already explained, may seek to stimulate the development of certain skills and the training of participants to perform better in situations similar to those proposed by the debating formats. In particular, just to illustrate some of the possible objectives pursued, the requirement of coherence, for example, could be associated with the development of critical thinking skills, and the presence of time restrictions can be linked with the development of public speaking skills, both usually mentioned in the literature on this specific matter (see, for example, O'Donnell, 2010).

An additional limitation arises in the last speeches of the debate, when it is often not allowed to introduce new own argumentative material or new arguments that were not yet under discussion (Reglamentos - CMUDE Córdoba, 2016; Skrt, 2014). This procedural impediment is usually understood in light of the work of judges. Since no one would be guaranteed the floor afterward, as the debate would end, the judges would not have an answer - even if it was just a "no answer" - with which to weigh that material. In competitive terms, then, judges are usually instructed to dismiss this material if it were to appear (Reglamentos - CMUDE Córdoba, 2016). At the same time, these restrictions encourage debaters to present arguments in a way where they leave reasonable time to expose them to criticism during the debate.

In this way, these restrictions can be plausible as rules to promote discussion and fairness in competitions. However, if the goal

of the exercise were to reasonably resolve a difference of opinion in a way intersubjectively acceptable to the participants instead, it would also be reasonable, for example, to remove the time constraints or to allow new points to be raised at any moment, to let participants decide with the freedom of having contrasted all their concerns.

Rule 13 refers to the order in the discussion, and it establishes that the participants can only perform the same speech act or complex speech act with the same role once in the discussion (van Eemeren & Grootendorst, 2009). This differs from what happens in the analysed debates. To understand the value of certain repetitions that usually take place, it may again be important to keep in mind that the speakers seek to persuade a third party, the judges. Had it only been the protagonist and the antagonist seeking to resolve a difference of opinion, in many cases it might not be reasonable to perform the same act more than once. However, even if the participants in the discussion did not learn anything from such repetitions, sometimes it might be reasonable to do so, for example, if the judges simply had not incorporated their content, because they had not listened carefully.

In line with what has already been stated about other divergences, the value of this one can be found, for example, if one thinks of preparing people to persuade third parties who do not actively participate in a discussion, such as in many political debates or oral litigation. One can think that the interlocutor has already understood and, nevertheless, insist on some points that in

the ideal model of pragma-dialectical critical discussion could be redundant, but could be very relevant from a rhetorical perspective. In fact, repetitions are very common in these debates. This can be reflected in the fact that in different handbooks that introduce readers to the practice of debate, it is common to find the following old saying about the interaction with the audience when speaking in public: «Tell them what you're going to tell them, then tell them, then tell them what you told them» (see, for example, Bonomo *et al.*, 2010, or Quinn, 2009).

Rule 14, about the closing stage, indicates that the protagonist has to retract the initial point of view if the antagonist has conclusively attacked it in the argumentation stage. For their part, the antagonist must withdraw their questioning if the protagonist has conclusively defended it (van Eemeren & Grootendorst, 2009). This is plausible since reasonable resolution of the difference of opinion is sought in the pragma-dialectical ideal model. If parties no longer find reasons to object, it is sensible for them to reach an agreement.

However, this is different in the analysed debates. In them, the resolution of the difference of opinion is not necessarily present as an objective, and there is no mechanism in which the parties can eliminate their disagreement. Instead, teams agree to disagree on a motion (Bonomo *et al.*, 2010). Thus, they maintain that role during the entire debate, and the approach is more oriented to the persuasion of the audience than to the resolution of a difference of opinion (Fuentes Bravo & Santibáñez Yáñez, 2011).

This practice can be consistent with the pursuit of different goals. On the one hand, asking the parties to explain their views outside of their roles could be considered harmful because it goes against a fundamental principle of the exercise: all the parties involved understand that the ideas expressed in the debates do not necessarily correspond to their personal opinions (Bonomo *et al.*, 2010). This separation between the people who present the ideas and the ideas themselves can make it easier for the discussion to focus on the ideas and not on those who present them, thus creating an environment that is more favourable to the presentation of diverse ideas even in contexts of social pressure. On the other hand, the exercise of maintaining an assigned position can stimulate debaters to strive to find reasons to defend positions even when it is difficult to do so. For example, sometimes there could be reasons that are not very widespread in everyday life or that are not very easy to express. If the debaters could give in, there might be less incentive to try to defend a certain position, and this might even lead to less diversity in the argumentative exchange.

In addition, the fact of defending the same position throughout the debate is associated with the practice of presenting, at the end of the debate, closing speeches in which a position is synthesised and an attempt is made to stimulate the audience to believe in it, based on what was discussed. This can be reflected in some descriptions of the role of the speakers who close the debate. Miller (2009), for example, indicates that it is about summarizing the debate from the perspective

of their own side, showing the main points of the discussion, and explaining why their position should prevail. In agreement, Harvey-Smith (2011) explains that the last speakers essentially synthesise the debate and present and characterise what happened in it in a favourable way to their position. Beyond the development of specific skills, such as the already mentioned, all this can be considered part of a reasonable training for professional life in different specific fields. For example, in relation to legal practice, this largely simulates the presentation of closing arguments in court.

Finally, rule 15 refers to the understanding of speech acts and establishes that, at any stage of the discussion, those who participate have the right to require the other to make a statement of use - definition, specification, etc. - and to make one themselves (van Eemeren & Grootendorst, 2011). In addition, if one participant requests it from the other, the latter is obliged to do so. From the perspective of those seeking to reasonably resolve a difference of opinion, this is plausible. If either party is unclear in formulating or questioning views, or if formulations are misunderstood, they are likely to be misunderstood. However, as already pointed out, in the case of the competitive debates aforementioned, this may be limited by time constraints due to the pursuit of other objectives. In addition, those who debate can take as a standard not the degree of understanding of their opponents but their perception of the evaluation that the judges make from the perspective of the average reasonable person.

At the beginning of this section, it was

mentioned that it would include a reflection on the value that the divergences between the ideal model of the pragma-dialectics theory and these debate formats could imply, and the possible motivations behind promoting exchanges guided by these formats. Thus, throughout the analysis it was pointed out that these debates may have valuable objectives that are different from resolving a difference of opinion and contribute to the achievement of these goals. Therefore, from an educational perspective, the use of these formats can be motivated, for example, by the objective of developing skills in public speaking, active listening, research, and constructing and analyzing arguments.

Furthermore, even when a difference of opinion is sought to be resolved, these debate formats can be valuable as well, and their value can be enhanced by integrating them with other methodologies. On the one hand, the communication and argumentation skills developed through these debates can be instrumental, in general, to perform in environments other than debate, which may be oriented to resolving differences of opinion. In addition, these debate formats may be part of a larger practice, in which, for example, they are incorporated as an instance of analysis of reasons, and later complemented with other procedures. These alternative methods may not necessarily entail adversarial exchanges; instead, they may be directed towards the resolution of differences of opinion and designed accordingly.

## 5. Conclusions

This study shows that, in many aspects, competitive debate formats differ from the guidelines of the ideal model of critical discussion developed by pragma-dialectical theory. These divergences reasonably correspond with the possible search for different objectives, not necessarily aligned with the one stipulated by the pragma-dialectical model, that is, resolving a difference of opinion in a way that is intersubjectively acceptable to the participants. Even if they could hinder that resolution, the rules of the debate formats here analysed can promote the satisfaction of other goals that can also be considered reasonable and desirable.

On the one hand, the mechanisms for assigning topics and positions can motivate the investigation of a wide range of topics and points of view, probably different from those that would be investigated for pure personal interest. Furthermore, by characterizing the average reasonable person, organisers can introduce standards of evaluation that differ from what debaters might otherwise have. In this way, they can stimulate adaptation to different scenarios and promote exchanges with argumentative standards different from those that would be expected to be achieved if the practice conformed to the ideal model of critical discussion.

For its part, the exercise has other procedural restrictions. The presence of relatively uniform rules, not chosen by the participants, simplifies the organisation of tournaments between people of different

origins. At the same time, those particular restrictions make the practice resemble specific contexts relevant to the public sphere, such as trials or political debates.

Consequently, competitive debate formats can promote a type of education and training aimed at the persuasion of third parties in contexts such as these.

## References

- Block, S.** (2013). "Fair Game: Making the Ordinary Reasonable Person". In Block, S., Llano, S., & Bibby, N. (Eds.), *Adjudication: Essays on the Philosophy, Practice, and Pedagogy of Judging British Parliamentary Debate* (pp. 40-49). New York: International Debate Education Association.
- Bonomo, H., Mamberti, J. M., & Miller, J. B.** (2010). *Tolerancia crítica y ciudadanía activa: una introducción práctica al debate educativo*. New York: International Debate Education Association.
- De Conti, M.** (2019). Using Debate in University Lectures. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19(1), 354-366. <https://doi.org/10.13128/formare-24533>.
- Eckstein, J., & Bartanen, M.** (2014). British Parliamentary Debate and the Twenty-First-Century Student. *Communication Studies*, 66(4), 458-473. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10510974.2015.1056916>
- Emeren, F. H. van, Grootendorst, R., & Snoeck Henkemans, F.** (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Buenos Aires: Biblos.
- Emeren, F. H. van & Grootendorst, R.** (2009). *A Systematic Theory of Argumentation: The Pragma-dialectic Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Emeren, F. H. van & Grootendorst, R.** (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación: la perspectiva pragmadialéctica* (C. López & A. M. Vicuña, Trans.). Buenos Aires: Biblos.
- Emeren, F. H. van, Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Snoeck Henkemans, F., Verheij, B., & Wagemans, J. H. M.** (2014). *Handbook for Argumentation Theory*. Dordrecht: Springer.
- Emeren, F. H. van.** (2018). *Argumentation Theory: A Pragma-Dialectical Perspective*. Cham: Springer.
- Fuentes Bravo, C. & Santibáñez Yáñez, C.** (2011). "Diseñando debates: preliminares para un enfoque dialógico y crítico". In Cattani, A. (Ed.), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (pp. 111-137). Naples: Loffredo University Press.
- Giangrande, M.** (2019). *Le regole del Debate*. Italy: Pearson.
- Groarke, L.** (2017). "Informal Logic", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2017 Edition)*, Edward. N. Zalta (Ed.). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2017/entries/logic-informal>.
- Hansen, H.** (2023). "Fallacies", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2023 Edition)*, Edward N. Zalta & Uri Nodelman (Eds.). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/fallacies>.
- Harvey-Smith, N.** (2011). *The Practical Guide to Debating Worlds Style / British Parliamentary Style*. New York: International Debate Education Association.
- Hogan, J. M. & Kurr, J. A.** (2017). *Civic Education in Competitive Speech and Debate. Argumentation*



- and Advocacy, 53:2, 83-89. <https://doi.org/10.1080/00028533.2017.1304959>.
- Johnson, S. L.** (2009). *Winning Debates: A Guide to Debating in the Style of the World Universities Debating Championships*. New York: International Debate Education Association.
- Johnson, S. L.** (2013). *Ganar debates: una guía para debatir con el estilo del Campeonato Mundial Universitario de Debate* (J. M. Mamberti, Trans.). New York: International Debate Education Association.
- Miller, J. B.** (2009). *BP Debate Survival Guide*. Linfield Forensics.
- O'Donnell, T.** (2010). "A Rationale for Intercollegiate Debate in the Twenty-first Century". In Loudon, A. D. (Ed.), *Navigating Opportunity: Policy Debate in the 21st Century* (pp. 27-56). New York: International Debate Education Association.
- Quinn, S.** (2009). *Debating in the World Schools Style: A Guide*. New York: International Debate Education Association.
- Reglamentos - CMUDE Córdoba (2016)**. Retrieved from [https://m.facebook.com/photo.php?fbid=1697698327158502&id=1618775668384102&set=a.1618781371716865&locale=hi\\_IN&\\_se\\_imp=2SAX5Wjj5qT8ZYN4U](https://m.facebook.com/photo.php?fbid=1697698327158502&id=1618775668384102&set=a.1618781371716865&locale=hi_IN&_se_imp=2SAX5Wjj5qT8ZYN4U).
- Rybold, G.** (2006). *Speaking, Listening and Understanding: Debate for Non-Native English Speakers*. New York: International Debate Education Association.
- Skr, B.** (2014). *Everything You Ever Wanted to Know About the WSDC Format*. Retrieved from <https://betterdebatemanual.wixsite.com/better/wsdc>
- Snider, A. & Schnurer, M.** (2002). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. New York: International Debate Education Association.
- The World Universities Debating Championships Debating and Judging Manual.** (n. d.). Retrieve from [https://debate.uvm.edu/dcpdf/WUDC%20Malaysia\\_2014\\_Debating\\_and\\_Judging\\_Manual.pdf](https://debate.uvm.edu/dcpdf/WUDC%20Malaysia_2014_Debating_and_Judging_Manual.pdf).
- World Schools Debating Championships** (n. d.). *WSDC Ltd*. Retrieved from <https://www.wsdcdebating.org/board-of-directors>.
- World Schools Debating Championships** (2019). *Tournament Committee and Debate Rules*. Retrieved from [https://www.wsdcdebating.org/files/ugd/669183\\_4a718037570749c89cd1042b31b517ec.pdf](https://www.wsdcdebating.org/files/ugd/669183_4a718037570749c89cd1042b31b517ec.pdf).

ISSN: 2036-5330 (stampa); 2974-9174 (online)  
DOI: 10.32076/RA15302

## Lo schema dell'argomentazione comparativa e la sua rilevanza per il *competitive debate*

### The scheme of comparative argumentation and its relevance for competitive debate

Matteo Giangrande<sup>1</sup>

#### Sintesi

L'articolo intende esplorare il rapporto tra argomentazione comparativa e *competitive debate* individuando corrispondenze attraverso il modello argomentativo di Toulmin. Si propone un resoconto dello schema argomentativo dell'argomentazione comparativa e delle sue domande critiche. L'argomentazione comparativa è definita come il processo di mettere a confronto due o più elementi per evidenziarne differenze e vantaggi. L'articolo rileva come lo strumento dell'argomentazione comparativa sia versatile e favorisca la ponderazione delle ragioni in disaccordo. Si conclude con l'ipotesi che la struttura dello schema di argomentazione comparativa rifletta la struttura intrinseca del *competitive debate*, poiché sembrano essere isomorficamente connessi tra loro.

**Parole chiave:** Argomentazione comparativa; *Competitive debate*; Schemi argomentativi; Modello di Toulmin.

#### Abstract

The article aims to explore the relation between comparative argumentation and competitive debate, identifying correspondences through Toulmin's argumentative model. A report of the argumentative scheme of comparative argumentation and its critical questions is proposed. Comparative argumentation is defined as the process of comparing two or more elements to highlight their differences and advantages. The article notes that the application of comparative argumentation is versatile and promotes the weighing of conflicting reasons. It concludes with the hypothesis that the structure of the comparative argumentation scheme reflects the intrinsic structure of competitive debate, as they appear to be isomorphically connected to each other.

**Keywords:** Comparative argumentation; Competitive debate; Argumentative schemes; Toulmin's model.

1. Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara, [matteo.giangrande@sndi.it](mailto:matteo.giangrande@sndi.it)

Il panorama del *competitive debate* si arricchisce continuamente di nuove ermeneutiche e paradigmi che cercano di fornire una migliore comprensione della complessa dinamica che si cela dietro la persuasione, l'argomentazione e le strategie retoriche. Il presente articolo vuole apportare un contributo a questo dibattito e analizza uno strumento pregnante ma trascurato nella teoria dell'argomentazione: lo schema dell'argomentazione comparativa.

L'argomentazione comparativa è un meccanismo fondamentale in molti campi della vita quotidiana e professionale, dai processi decisionali personali alle strategie di marketing, passando per il dibattito politico e i discorsi legali. Nonostante la sua ubiquità, la sua struttura logica e le sue potenzialità nell'ambito del *competitive debate* sono spesso sottovalutate o mal comprese.

In questo studio, esploreremo lo schema dell'argomentazione comparativa (§1), analizzando la sua struttura e il suo funzionamento. Attraverso un esempio osserveremo la sua composizione e le strategie retoriche implicate per evidenziare caratteristiche distintive e vantaggiose (§2).

Successivamente, presenteremo come lo schema dell'argomentazione comparativa si incastra nel modello argomentativo di Toulmin (§3). Esamineremo i punti di corrispondenza e convergenza tra il modello di Toulmin e lo schema dell'argomentazione comparativa, illustrando come gli elementi chiave di quest'ultimo - i criteri di comparazione, la valutazione basata su tali criteri, la determinazione di differenze, vantaggi o preferenze - siano diagrammabili come componenti fon-

damentali del modello di Toulmin.

Riteniamo che l'indagine offra una nuova prospettiva su uno strumento discorsivo fondamentale e contribuisca a illuminare la sua potenzialità nel contesto del *competitive debate*<sup>2</sup>.

## 1. Schema dell'argomentazione comparativa

### 1.1. Schemi argomentativi

Walton, Reed e Macagno (2008) definiscono gli "argumentative schemes" (AS) come:

«forme di argomentazione che rappresentano la struttura inferenziale dei tipi comuni di argomentazione utilizzati nel discorrere quotidiano, così come in contesti speciali come quelli dell'argomentazione legale e dell'argomentazione scientifica».

Gli AS si riferiscono alle strutture e ai modelli specifici di ragionamento costituenti le argomentazioni. Gli AS sono descritti utilizzando una serie di premesse e una conclusione, insieme ad alcune domande critiche volte a valutare la forza dell'argomentazione. Gli AS forniscono un modo sistematico per identificare e analizzare la logica sottostante alle argomentazioni, ma anche per guidare il processo inferenziale delle conclusioni dalle premesse.

Walton, Reed e Macagno distinguono tre gruppi principali di AS: (i) deduttivi, (ii) induttivi e (iii) "presuntivi". L'approccio di Walton (1996) agli AS, che segue la tradizione aristotelica dei *Topici*, intende fornire una teoria del ragionamento presuntivo, che considera

come un processo dialogico, *scilicet* di avanzamento di un argomento e di formulazione di domande critiche, con AS progettati di conseguenza. Peculiarità degli AS di Walton: l'inclusione di una serie di "domande critiche" che chiedono giustificazioni o chiarimenti delle premesse date, le mettono in discussione, chiedono di individuare le premesse mancanti e cercano ulteriori informazioni, soprattutto potenziali controprove. Queste domande esprimono la *defeasibility* degli argomenti plausibilisti: la possibilità di rivedere la conclusione dell'argomento sulla base di nuove informazioni. Le domande critiche hanno lo scopo di aiutare il *respondens* a trovare risposte critiche. Un argomento si considera sconfitto se un *quaerens* pone una domanda critica alla quale il *respondens* non può rispondere senza modificare radicalmente la sua conclusione.

Ora discutiamo la *comparative argumentation* (CA) come schema argomentativo.

### 1.2. Stato dell'arte nella letteratura sull'argomentazione comparativa

Senza pretese di completezza o sistematicità, mi propongo di tracciare innanzi tutto una panoramica della letteratura recente di teoria dell'argomentazione sulla CA; si distinguono quattro modi di affrontare il *topos* argomentativo della *comparatio*:

1. l'approccio degli argumentative schemes di Walton;
2. l'approccio pragma-dialettico di van Eemeren;
3. l'approccio basato sulla Teoria delle

*decisioni* di Amgoud;

4. l'approccio della *Nuova retorica* di Perelman e Olbrechts-Tyteca.

Nell'approccio degli AS di Walton è in questione la distinguibilità dello schema della CA da quello dell'*argument by analogy* (AA)<sup>3</sup>, che si basa sul confronto di casi simili. Hastings (1963) in *A Reformulation of the Modes of Reasoning in Argumentation* risponde positivamente, sostenendo che la CA si differenzia dalla AA perché: a) la CA pone il confronto tra elementi concreti, mentre la AA tra principi astratti; b) la AA è più controversa e incline all'uso fallace rispetto alla CA. Tuttavia, successivamente, Walton (1996, p. 76), pur riconoscendo che la tesi di dottorato di Hastings (1963) è la migliore fonte disponibile per gli AS e le rispettive questioni critiche, risponde negativamente alla questione della distinguibilità tra AA e CA e sostiene la riduzione della CA alla AA.

Nella pragma-dialettica di van Eemeren (2008, p. 46) la "comparazione (o somiglianza)" è considerata una delle tre categorie principali di AS: sintomatici (o di segno), basati sul principio che una cosa è sintomatica di un'altra; di confronto (o di somiglianza), basati sul principio che una cosa è paragonabile a un'altra; causali (o di conseguenza), basati sul principio che una cosa è causa di un'altra. In particolare, lo schema argomentativo della comparazione si articola in due sottotipi: analogia descrittiva e analogia normativa. Sebbene l'approccio pragma-dialettico assegni un valore preminente e classificatorio alla qualifica di comparabilità, non distingue la AA e la CA; al contrario, la AA è sussunta nella CA. Inoltre, van Eemeren svi-

2. In questo contributo faremo ricorso ad alcune sigle per espressioni ricorrenti: "AS: schemi argomentativi"; "CA: argomentazione comparativa"; "AA: argomentazione per analogia"; "CQ: domande critiche"; "TM: modello di Toulmin"; "CD: dibattito competitivo".

3. Sulle classificazioni dell'argomento per analogia, si veda Juthe (2014).

luppa domande critiche corrispondenti per la valutazione sistematica degli schemi di argomentazione comparativa volte a chiarire le premesse implicite (van Eemeren, 2018, pp. 47, 100; van Eemeren & Henkemans, 2016, p. 87; van Eemeren & Garssen, 2009, xvii). Mette, infine, in guardia da due specifici usi impropri dell'argomentazione comparativa: la fallacia naturalistica e la fallacia della falsa analogia (van Eemeren, 2018, p. 64).

La CA sviluppata all'interno di un quadro di teoria delle decisioni diventa uno strumento efficace per ottimizzare il processo decisionale. Amgoud, in *Argumentation for Decision Making* (2009, p. 302), propone un modello del processo decisionale a due fasi: la prima, la fase di inferenza, in cui vengono costruite e valutate le argomentazioni *pro et contra* di ogni opzione; la seconda, la fase di confronto, che prevede la comparazione di coppie di alternative utilizzando un criterio basato sulle argomentazioni accettate nella fase di inferenza. In generale, la CA fornisce ragioni che giustificano in modo comparativo l'alternativa migliore attraverso la ponderazione degli argomenti *pro et contra* sulla base di criteri decisionali che lo stesso *reasons clash* propone durante il disaccordo razionale.

La CA nell'ambito della "Nuova retorica" di Perelman & Olbrechts-Tyteca (1988, p. 326) è considerata un argomento "quasi logico" e si distingue dalla AA, perché la base degli CA, a differenza degli AA, poggia su considerazioni quantitative ("A è 'p' quanto B" / "A è più 'p' o meno 'p' di B") anziché su considerazioni qualitative (A è come B). Perelman afferma che nelle CA:

«confrontiamo le realtà in un modo che sembra più probabile da dimostrare rispetto a un'affermazione di semplice somiglianza o analogia. Questa sensazione è dovuta all'idea di misurazione che sta alla base di questi enunciati, anche se manca il minimo criterio per procedere a questa misurazione».

Tema cruciale comune ai vari approcci presenti nella letteratura sulla teoria dell'argomentazione è la relazione tra la CA e la AA. Alcuni studiosi non vedono distinzione tra i due AS; altri, invece, li differenziano e addirittura li contrappongono. Inoltre, una caratteristica della CA è la presenza di criteri che consentono di soppesare i *pro et contra* delle opzioni alternative (Sartor, 2018, p. 630).

Ancora, secondo Doury (2009) le CA possono essere così classificate:

- se i soggetti messi a confronto appartengono allo stesso dominio o a domini diversi;
- se il confronto si basa su considerazioni quantitative (A è più o meno p di B / A è quanto p di B) o qualitative (A è come B);
- se il confronto coinvolge fatti reali o anche scenari ipotetici o inventati;
- se l'argomentazione è volta a sostenere il punto di vista dell'argomentatore o a confutare l'avversario.

Un ultimo punto riguarda le funzioni retoriche e politiche dell'argomentazione comparativa. McCormick (2014) esamina come le teorie retoriche antiche affrontino la CA (*synkrisis, comparatio*), concentrandosi su Aristotele, Cicerone e Quintiliano. In Aristotele la CA è definita come *εἰδος* dell'argomentazione per esempi, basata sulle somiglianze (Kraus, 2015, p. 178) e considerata come

strumento del discorso retorico e dell'azione politica, e non solo un dispositivo letterario, riconducendo la tecnica argomentativa comparativa su argomenti ipotetici e controversi (*parádeigma*) al metodo socratico e alla deliberazione democratica. Mentre Cicerone lega la sua idea di *collatio*, l'argomentazione attraverso il confronto dipendente dalla somiglianza delle cose confrontate, all'attività del dibattito politico, Quintiliano avverte che le argomentazioni per confronto basate sulla *similitudo* - dalle favole illustrative (cfr. anche Garssen, 2009, p. 155), ai confronti ipotetici, agli esempi storici - sono spesso vari gradi di inganno, non solo di dissimulazione.

Riteniamo che, al fine di fornire una descrizione dello AS della CA, ciascuno degli elementi richiamati debba essere preso in considerazione. Avanziamo qui pertanto una proposta di descrizione i cui elementi salienti, in sintesi, sono i seguenti: sottolineare l'importanza della comparabilità degli elementi in esame; identificare le caratteristiche pertinenti attraverso la descrizione e l'esame delle somiglianze e delle differenze; determinare e giustificare i criteri di confronto per valutare gli attributi significativi degli elementi da comparare; valutare questi elementi attraverso i criteri di confronto stabiliti e giustificati.

## 2. Proposta per una teoria dell'argomentazione comparativa

### 2.1. Caratteristiche dell'argomentazione comparativa

Delineiamo ora le caratteristiche distintive e la struttura dello schema della CA per fornire un resoconto completo ed esemplificativo e dimostrarne la traducibilità nel modello argomentativo di Toulmin (1958, ed. 2003).

La struttura di ragionamento della CA è condivisa in vari contesti discorsivi, che includono la scrittura accademica, la pubblicità, la discussione pubblica. Inoltre, la CA si trova nella maggior parte delle argomentazioni in discipline intrinsecamente conflittuali come la filosofia, la politica e la storia.

La CA è una *téchne rhetoriké* mirante alla persuasione attraverso il confronto/contrasto. La CA è definita come un tipo di ragionamento in cui due o più elementi (ad esempio, oggetti, idee, azioni, situazioni, sistemi, teorie, individui, ecc.) vengono confrontati e/o contrapposti con l'obiettivo di determinare, tra essi, una differenza significativa, un vantaggio, una preferenza e, *ergo*, per sostenere una tesi, giudicare stati di cose o prendere decisioni tra opzioni alternative.

Lo schema della CA implica alcune peculiarità:

1. relazioni di valore (migliore, peggiore o uguale), e non semplicemente di analogia o dissomiglianza, tra elementi (Bagnoli, 2018, p. 157);

2. è sufficiente, affinché la comparazione sia possibile, che esista una relazione di comparabilità tra gli elementi, senza la necessità di una relazione di commensurabilità (Bagnoli, 2018, p. 157).

a. il tipo di relazione tra gli elementi dipende dal loro grado di omogeneità e quantificabilità: più gli elementi sono omogenei e quantificabili, più sono commensurabili, cioè misurabili o valutabili utilizzando la stessa unità di misura o gli stessi criteri quantitativi; meno gli elementi da confrontare sono omogenei e quantificabili, più il confronto richiederà l'individuazione di criteri qualitativi comuni, cioè di aspetti rilevanti anziché di unità di misura;

3. la determinazione dei criteri di confronto (Brožek, 2018, pp. 377-380): aspetti caratteristici degli elementi da confrontare;

4. l'evidenziazione, l'esame e la valutazione degli aspetti rilevanti di somiglianza e differenza tra gli elementi in relazione alla tesi da sostenere o alla decisione da prendere.

La persuasività dello schema di argomentazione comparativa dipende dalla chiarezza della sua struttura espositiva. Esistono due metodi di confronto legati al processo di ponderazione delle ragioni. Il primo è "a blocchi": ogni elemento viene analizzato a fondo e discusso separatamente. Il secondo è "punto per punto": accentua le somiglianze e le dif-

ferenze, facilitando così un confronto diretto tra gli elementi. Nel metodo "a blocchi" le ragioni sostengono la, o si oppongono compatte alla, stessa posizione, mentre nel metodo "punto per punto" le ragioni mirano a sostenere/contrastare ogni argomento della discussione (Xie, 2020, p. 248). Nella pratica del *competitive debate*, la struttura espositiva che segue il metodo "punto per punto" è più chiara e persuasiva, perché mette in evidenza i punti di scontro argomentativo.

## 2.2. Struttura formale dell'argomentazione comparativa

### 2.2.1. Gli elementi dello schema

Definite le peculiarità dello schema di CA, presentiamo la struttura formale dello schema, articolando cinque livelli di premesse (P) prima di giungere alla conclusione (C).

- *P0 (presupposizione)*: Giustificazione della comparabilità degli elementi A e B, della rilevanza e del contesto specifico del confronto<sup>4</sup>.
- *P1*: Descrizione degli aspetti rilevanti dell'elemento A.
- *P2*: Descrizione degli aspetti rilevanti dell'elemento B.
- *P3*: Criteri per il confronto tra A e B: a) definizione del criterio; b) giustificazione della rilevanza del criterio rispetto alla tesi/conclusione o alla decisione sul tema; c) prioritizzazione e gerarchizzazione dei criteri.

- *P4*: Valutazione di A e B basata su criteri di confronto, che comprende anche l'identificazione e la giustificazione di assunti di base impliciti e l'anticipazione, l'esame e la risposta a possibili obiezioni/contropunti.

- *C*: Determinazione di una differenza, di un vantaggio o di una preferenza tra A e B sulla base della valutazione effettuata.

### 2.2.2. Questioni critiche

Analizzando criticamente le premesse dello schema di CA sopra delineato, proponiamo alcune *critical questions* (CQ) per guidare il *debater* nell'esame della validità e della forza dell'argomento, nella valutazione della sua rilevanza e nell'identificazione di potenziali pregiudizi o errori logici.

Per la premessa dello schema sulla comparabilità tra gli elementi (P0), le possibili CQ includono:

- Sono state prese in considerazione opzioni alternative oltre ad A e B?
- Gli elementi A e B sono significativamente comparabili?

Queste CQ mirano a prevenire confronti errati, irrilevanti o fuorvianti tra elementi troppo eterogenei, complementari o complessi per essere considerati comparabili.

Per le premesse descrittive dello schema (P1 e P2), le possibili CQ sono:

- Le descrizioni di A e B sono chiare, complete e comprensibili? A e B sono stati sufficientemente definiti per consentire un confronto significativo?
- Le descrizioni di A e B sono relevan-

ti per la questione in oggetto? Sono stati inclusi tutti gli aspetti rilevanti per il confronto?

Queste CQ mirano a evitare descrizioni incomplete o ambigue che minano la validità del confronto.

Per la premessa dello schema dedicata ai criteri di confronto (P3), le potenziali CQ sono:

- I criteri di confronto scelti sono pertinenti e giustificati?
- I criteri di confronto sono oggettivi e imparziali?
- Ci sono criteri di confronto rilevanti che sono stati trascurati?
- Come viene condotta la ponderazione?
- I criteri di confronto cambiano a seconda del contesto?

Queste CQ mirano a evitare selezioni parziali e unilaterali, dipendenti dalla soggettività del *debater* e dall'assenza di un metodo di ponderazione.

Per la premessa valutativa dello schema (P4), le possibili CQ sono:

- Le valutazioni di A e B si basano su fatti accurati e verificabili?
- Le preferenze personali influenzano l'argomentazione comparativa?
- È stato preso in considerazione il contesto all'interno del quale A e B sono stati confrontati?
- Sono state considerate le incertezze nella valutazione di A e B?
- Le fonti utilizzate per supportare le valutazioni di A e B sono affidabili?

Queste CQ mirano a prevenire valutazioni distorte causate da pregiudizi, convinzioni, conoscenze limitate o errate, incomprensio-

4. Si assume che stiamo considerando "anche" *debate motion* aperte, cioè che non esplicitano un determinato termine di comparazione. In tal caso, il termine di comparazione è posto dal *debater* e non presupposto dalla *debate motion*. Essendo posto dal *debater* lo stesso si deve interrogare se il termine di comparazione sia appropriato. La necessità di porre un elemento di comparazione anche per *debate motion* aperte discende, in prima istanza, dalla formalità dell'argomentazione comparativa e, in ultima istanza, dalla convinta adesione alla teoria contrastiva sulle ragioni.

ne del contesto, informazioni contraddittorie e presunzione di obiettività.

Infine, prima di giungere alla conclusione (C), ulteriori CQ, in relazione alla struttura inferenziale, potrebbero essere:

- La conclusione è ben giustificata e supportata dalla valutazione effettuata?
- Sono state considerate le potenziali conseguenze o implicazioni della conclusione?
- Sono state considerate le possibili controargomentazioni o obiezioni all'argomentazione comparativa?

Queste CQ mirano a scoraggiare, *per quanto possibile*, conclusioni non definitive, contestabili o inconcludenti.

La presentazione dello schema formale della CA e delle sue CQ evidenzia ulteriori aspetti della CA in relazione alla pratica del *competitive debate* (CD):

1. la *comparatio* è l'essenza della *disputatio* e l'individuazione di elementi comparabili è un compito dell'argomentatore incentivato dall'attività di CD;
2. l'importanza di definire e chiarire gli elementi comparati/contrastati per garantire una base comune per il CD;
3. l'attività di CD incoraggia a:
  - a. comparare/contrastare scenari;
  - b. discutere e giustificare i criteri decisionali scelti per renderli il più possibile condivisi;
  - c. ponderare e gerarchizzare i diversi criteri per una valutazione più completa e accurata degli elementi A e B;
4. effetto dell'attività di CD è educare a:
  - a. minimizzare le distorsioni;

- b. migliorare l'accuratezza delle valutazioni;
- c. integrare nelle valutazioni le circostanze specifiche del contesto;
- d. valutare meglio le incertezze, le lacune nella conoscenza e le informazioni contraddittorie;
- e. mettere in discussione le proprie convinzioni considerando prospettive alternative.

*In summa*: la pratica del CD basato su AC stimola il pensiero critico perché aumenta la comprensione e la consapevolezza della complessità delle questioni e, da un punto di vista epistemologico, aiuta a identificare e analizzare i campi in cui sono necessarie ulteriori indagini.

### 2.2.3. Esempi

Dopo aver presentato un resoconto dello schema della CA che include la descrizione delle sue caratteristiche distintive, della sua struttura formale e delle sue possibili domande critiche, presentiamo e commentiamo analiticamente un caso esemplificativo di uso della CA tratto dal dominio della storia della pubblicità.

L'esempio è tratto dalla campagna "Pepsi Challenge". Lanciata da PepsiCo nel 1975, proseguita per diversi anni, raggiungendo il suo apice negli anni '80 impattando significativamente sul panorama del marketing dei prodotti di consumo, la campagna "Pepsi Challenge" consisteva in un test di gusto alla cieca tra Pepsi e Coca-Cola: senza rivelare quali bevande vi fossero, rappresentanti Pepsi offrivano a passanti due bicchieri di

cola, uno contenente Pepsi e l'altro Coca-Cola. Per promuoversi e sfidare la posizione dominante di Coca-Cola sul mercato, Pepsi, come prova che i consumatori preferivano il gusto di Pepsi a quello della Coca-Cola, utilizzava, in pubblicità televisive, radiofoniche e di stampa, i risultati del test, frequente-

mente a suo favore, a causa della formula più dolce di Pepsi che la favoriva in un test singolo, sebbene ciò non la favorisse in relazione a un consumo regolare della bevanda.

Rappresentiamo ora lo schema della CA sotteso alla campagna "Pepsi Challenge".

Elementi formali dello schema	Contenuto
P0: Giustificazione della comparabilità tra Pepsi e Coca-Cola, rilevanza e contesto specifico della comparazione.	La comparazione è possibile perché sia Pepsi sia Coca-Cola sono bevande a base di cola molto popolari nel mercato globale delle bevande.  La comparazione è rilevante perché Pepsi vuole sfidare la posizione dominante di Coca-Cola nel mercato.
P1: Descrizione degli aspetti rilevanti di Pepsi.	Pepsi è una bevanda dolce a base di cola prodotta da PepsiCo.
P2: Descrizione degli aspetti rilevanti di Coca-Cola.	Coca-Cola è una bevanda a base di cola, meno dolce di Pepsi, prodotta da The Coca-Cola Company.
P3: Criteri per la comparazione tra Pepsi e Coca-Cola.	Gusto come principale fattore di scelta del consumatore per le bevande a base di cola.
P4: Valutazione di Pepsi e Coca-Cola basata sui criteri di comparazione.	Secondo il "Pepsi Challenge", che si basa su un test di assaggio alla cieca, i consumatori preferiscono spesso il gusto di Pepsi a quello di Coca-Cola.  [Si assume che i consumatori siano in grado di distinguere le differenze di sapore tra le due bevande.  Si potrebbe obiettare che in un test singolo si tende a preferire il sapore più dolce, mentre in test di uso continuativo si tende a preferire un sapore meno dolce.]
C: Determinazione di una differenza, un vantaggio o una preferenza tra Pepsi e Coca-Cola basata sulla valutazione effettuata.	Pepsi dovrebbe essere una scelta preferibile del consumatore per le bevande a base di cola, perché rispetto a Coca-Cola ha un vantaggio in termini di gusto.

Notiamo come la comparazione sia adoperata per far risaltare caratteristiche distintive e vantaggiose rispetto a opzioni alternative.

### 2.2.4. Trasposizione dell'argomentazione comparativa nel modello di Toulmin

In questo paragrafo illustriamo come lo schema argomentativo della CA (vedi *infra* 2.2.1.) possa essere trasposto nel *Toulmin model* (TM). Richiameremo gli elementi fondamentali del TM e ne mostreremo i punti di corrispondenza e convergenza con lo schema della CA.

Il TM, sviluppato dal filosofo britannico Stephen Toulmin in *The Uses of Argument* (1958), è un modello argomentativo progettato per identificare la struttura di un argomento e che lo suddivide in sei componenti, di cui tre sono elementi portanti.

I primi tre fondamentali elementi sono *claim*, *grounds* e *warrant*. *Claim* è ciò che l'argomentatore intende dimostrare. *Grounds* sono i dati di fatto (dati statistici, testimonianze, osservazioni, etc.) che sostengono la *claim*. *Warrant* è l'assunzione, il principio, la norma, spesso implicita, che garantisce l'inferenza, come un ponte logico, dai *grounds* alla *claim*.

Gli altri tre elementi sono: *backing* (ragioni a sostegno della garanzia: possono essere sia ulteriori *sub-grounds* sia *sub-warrant*); *qualifier* (qualificatore modale che limita la portata della *claim*); *rebuttal* (confutazioni della *claim*, dei *grounds* e della *warrant*, rispetto alle quali l'argomentatore risponde anticipatamente).

Rispetto ai punti di corrispondenza tra lo schema della CA e il TM osserviamo quanto segue.

1. La conclusione, *i.e.* la determinazione

di una differenza, un vantaggio o una preferenza tra l'elemento A e l'elemento B basata sulla valutazione effettuata, corrisponde alla *claim* nel TM.

2. La premessa P4, *i.e.* la valutazione dell'elemento A e dell'elemento B in base ai criteri di comparazione, corrisponde ai *grounds* nel TM.
3. La premessa P3, *i.e.* i criteri per la comparazione tra l'elemento A e l'elemento B, corrisponde alla nozione di *warrant* nel TM. Una precisazione: affinché i criteri di comparazione siano sovrapponibili al *warrant*, devono essere anche criteri in base ai quali determinare una differenza, un vantaggio o una preferenza tra l'elemento A e l'elemento B.
4. La definizione dei criteri di comparazione, come componente della premessa P3, è da intendere come una possibile *sub-warrant*.
5. La giustificazione della prioritizzazione e la gerarchizzazione dei criteri di comparazione rispetto ad altri criteri di comparazione, come componente della premessa P3, è da intendere come una possibile *sub-warrant* che anticipa risposte a ipotetiche *rebuttals* al *warrant*.
6. La giustificazione delle assunzioni alla base della valutazione dell'elemento A e dell'elemento B in base ai criteri di comparazione, come parte della P4, è da intendere come una possibile *sub-warrant* che anticipa risposte ad ipotetiche *rebuttals* ai *grounds*.
7. La premessa P0, *i.e.* la giustificazione della comparabilità tra gli elementi A e B

e del contesto specifico della comparazione, è da intendere come una possibile *sub-warrant* ad ipotetiche *rebuttals* all'argomento nel suo complesso.

8. Le premesse P1 e P2, *i.e.* le descrizioni rilevanti degli elementi A e B, sono da intendere come *sub-grounds*.

Alcune delle osservazioni sopra esposte sono rappresentate concretamente nel diagramma argomentativo in Fig. 1, che è da intendere come una prova della trasposizione dello schema argomentativo della CA nel TM. Due precisazioni.

1. Nella campagna "Pepsi Challenge", l'unica parte dell'argomento esibita è la componente che nel diagramma è etichettata con 3.1. Tutte le altre componenti dell'argomento sono lasciate implicite.
2. Il lavoro per esplicitare le parti dell'argomento e per anticipare le risposte alle obiezioni permette di definire e prioritizzare il criterio di comparazione, perno dell'argomento. Nel diagramma il criterio di comparazione è definito e prioritizzato nelle parti 3.2. e 4.3.

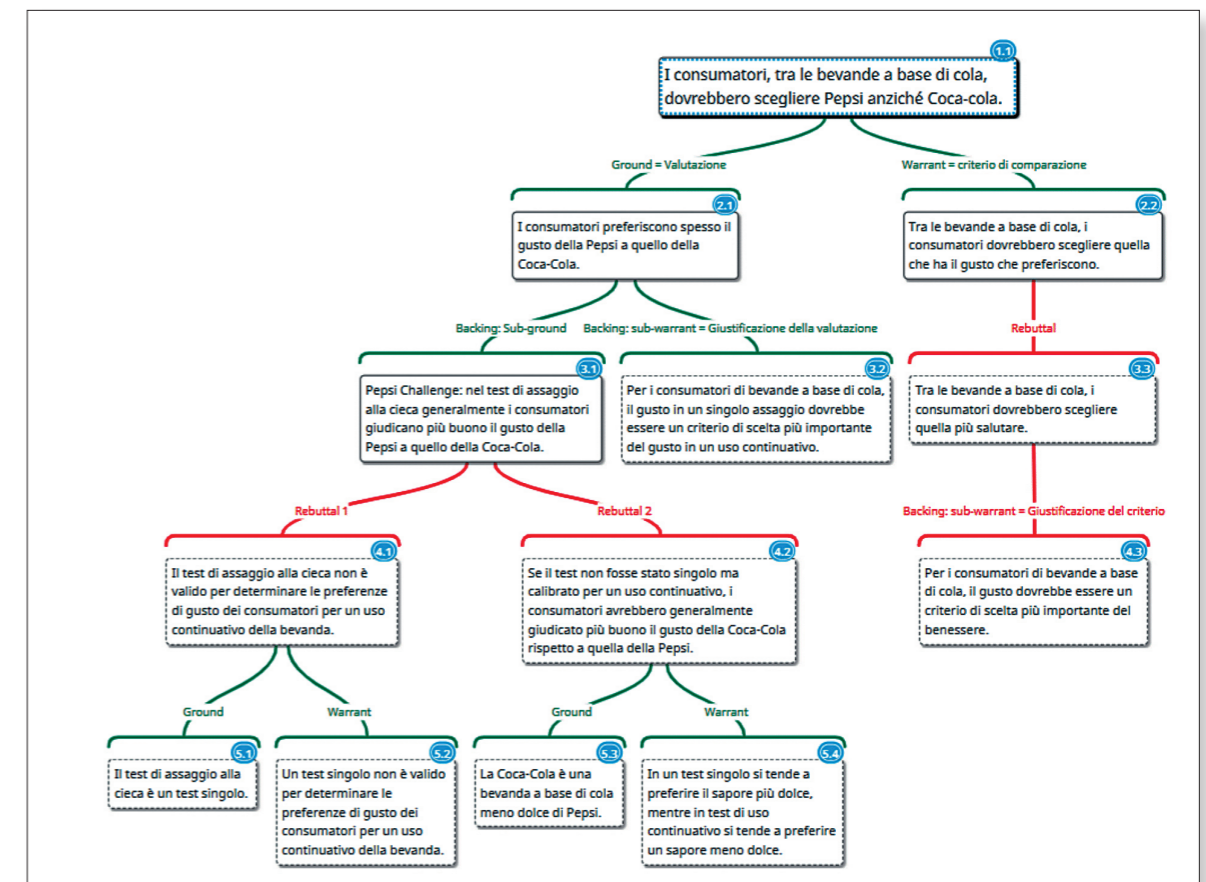


Fig. 1 - Diagramma argomentativo dell'argomentazione comparativa della campagna "Pepsi Challenge".

### 3. Considerazioni su argomentazione comparativa e *competitive debate*

In conclusione, tracciamo alcune linee d'indagine riguardo alla relazione tra lo schema di CA e la pratica del CD.

Inserito nel contesto del CD, lo schema della CA presenta peculiarità rimarchevoli.

1. Ampia *versatilità* di applicazione rispetto a vari tipi di questioni e campi disciplinari: si dimostra ugualmente efficace nell'analisi di teorie filosofiche, nel confronto di soluzioni politiche, nella valutazione delle prestazioni aziendali, ecc.
2. Incoraggia i *debater* a svolgere compiti cognitivi volti a comprimere una certa quantità di dati di conoscenza derivati da vari processi di analisi della domanda che istituisce l'oggetto di dibattito e di ricerca di informazioni in osservazioni *significative* per evidenziare aspetti rilevanti di somiglianza e differenza.
3. Ottimizza la capacità persuasiva dei discorsi, perché rappresenta il modo più diretto per presentare vantaggi e svantaggi *relativi*. Attraverso la definizione dei *pro et contra* in relazione alle alternative concorrenti, il *debater* facilita il compito del processo decisionale e, quindi, della persuasione nel CD.
4. L'uso sapiente dello schema di argomentazione comparativa favorisce l'equilibrio e l'imparzialità. Infatti, in un ideale CD, con una mozione ben equilibrata e argomentazioni ben costruite attraverso criteri di confronto pertinenti

e validi, si dovrebbe tendere o a una situazione dilemmatica in cui nessuna posizione prevale sull'altra, poiché il peso delle ragioni è equamente distribuito tra le parti - esito che ci informa della natura in sé aporetica del problema o di un modo non fruttuoso di porre la questione - oppure a una situazione in cui, attraverso la dialettica, è più agevole vedere la via d'uscita dall'aporia apparente e decidere per una determinata risoluzione della questione.

5. Infatti, l'influenza dei pregiudizi e delle prospettive di parte viene controbilanciata dalla tendenza all'equilibrio, creando così condizioni ottimali per l'equanimità di giudizio. Inoltre, aumentando il numero dei CD su uno stesso argomento, considerando un maggior numero di alternative concorrenti, analizzandole sulla base di criteri di confronto multipli, si rafforza la capacità di analisi critica della complessità del dibattito come strumento epistemico.
6. Lo schema della CA, infine, sembra essere pervasivo nel CD, essendo un *pattern* presente in tutte le fasi, sia descrittive che argomentative, del processo di discussione razionale. Poiché la presenza pervasiva di uno schema formale in un processo come il CD giustifica la sua classificazione come struttura formale fondamentale del processo stesso, l'onnipresenza dello schema di CA nell'attività e nel processo del CD potrebbe spingerci a sostenere che lo schema di CA costituisca una struttura formale di base del CD.

La dimostrazione di tale tesi richiederebbe un'esplorazione dell'uso della CA in un modello standard di CD, dettagliando le ragioni della sua adozione e la sua manifestazione: a) durante gli aspetti chiave della fase preparatoria; b) in vari momenti (apertura, sviluppo, chiusura) che sono comuni a tutte le forme di CD, comprendendo sia la presentazione della strategia argomentativa sia le fasi di argomentazione e confutazione; c) nel momento della valutazione del CD nel suo complesso. Inoltre, richiederebbe di mostrare a) come l'analisi delle somiglianze e delle differenze sia cruciale per un'analisi completa del problema e per l'esplorazione

di soluzioni alternative, b) come la giustificazione del criterio decisionale e la valutazione degli elementi in discussione sulla base di questo criterio siano fondamentali nelle attività di argomentazione e di confutazione, e c) le ragioni per cui l'analisi degli scontri argomentativi viene impiegata per valutare olisticamente il CD.

Tale proposito è eccentrico rispetto ai fini del presente contributo. Nondimeno, vorremmo concludere in modo non convenzionale il testo con la seguente ipotesi di ricerca: il paradigma dell'argomentazione comparativa è un *pattern* che rispecchia la struttura intrinseca del CD.

## Bibliografia

- Amgoud, L.** (2009). Argumentation for decision making. In Rahwan, I., & Simari, G. R. (Eds.). (2009). *Argumentation in artificial intelligence* (Vol. 47). (pp. 301-320). Heidelberg: Springer.
- Bagnoli, C.** Pluralism and Incommensurability. In Bongiovanni, G., Postema, G., Rotolo, A., Sartor, G., Valentini, C., & Walton, D. (Eds.). (2018). *Handbook of legal reasoning and argumentation*. (pp. 139-171). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Brożek, B.** (2018). Analogical arguments. In Bongiovanni, G., Postema, G., Rotolo, A., Sartor, G., Valentini, C., & Walton, D. (Eds.). (2018). *Handbook of legal reasoning and argumentation*. (pp. 365-385). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Doury, M.** (2009). Argument schemes typologies in practice: The case of comparative arguments. In Van Eemeren, F. H., & Garssen, B. (Eds.). (2009). *Pondering on problems of argumentation: Twenty essays on theoretical issues* (pp. 141-155). Springer Science & Business Media.
- Garssen, B.** (2009). Comparing the incomparable: Figurative analogies in a dialectical testing procedure. In Van Eemeren, F. H., & Garssen, B. (Eds.). (2009). *Pondering on problems of argumentation: Twenty essays on theoretical issues* (pp. 133-140). Springer Science & Business Media.
- Hastings, A. C.** (1963). *A Reformulation of the Modes of Reasoning in Argumentation*. Northwestern University.
- Juthe, A.** (2014). A Systematic Review of Classifications of Arguments by Analogy. In Ribeiro, H. (Ed). (2014). *Systematic Approaches to Argument by Analogy. Argumentation Library* (vol 25). Cham, Switzerland: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-06334-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-06334-8_7).
- Kraus, M.** (2015). Arguments by analogy (and what we can learn about them from Aristotle). In Van Eemeren, F. H., & Garssen, B. (Eds.). (2015). *Reflections on theoretical issues in argumentation theory* (pp. 171-182). Cham, Switzerland: Springer.
- McCormick, S.** (2014). Argument by Comparison: An Ancient Typology. *Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric*, 32(2): 148-164. <https://doi.org/10.1525/RH.2014.32.2.148>.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L.** (1988). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: éditions de l'université de Bruxelles.
- Sartor, G.** (2018). A quantitative approach to proportionality. In Bongiovanni, G., Postema, G., Rotolo, A., Sartor, G., Valentini, C., & Walton, D. (Eds.). (2018). *Handbook of legal reasoning and argumentation*. (pp. 613-636). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Toulmin, S. E.** (2003). *The uses of argument* (Updated ed.). Cambridge: Cambridge university press. [Orig. pub. 1958.]
- van Eemeren, F. H.** (2018). *Argumentation theory: A pragma-dialectical perspective*. Cham, Switzerland: Springer.
- van Eemeren, F. H., & Henkemans, A. F. S.** (2016). *Argumentation: Analysis and evaluation*. Taylor & Francis.
- van Eemeren, F. H., & Garssen, B.** (Eds.). (2009). *Pondering on problems of argumentation: twenty essays on theoretical issues* (Vol. 14). Springer Science & Business Media.
- Walton, D., Reed, C., & Macagno, F.** (2008). *Argumentation schemes*. New York: Cambridge University Press.
- Walton, D. N.** (1996). *Argumentation schemes for presumptive reasoning*. Mahwah, N. J.: Erlbaum.
- Xie, Y.** (2020). On the logical reconstruction of conductive arguments. In van Eemeren, F. H., & Garssen, B. (2020). *From Argument Schemes to Argumentative Relations in the Wild: A Variety of Contributions to Argumentation Theory*. (pp. 239-254). Springer International Publishing.

RICERCHE

ESPERIENZE E RIFLESSIONI

iprase



## “A suon di parole” ed ECC: integrazione e trasversalità

### Il torneo di dibattito all’Istituto Guetti

Martina Michelotti<sup>1</sup>, Paola Ferrari<sup>2</sup>

L’Istituto Guetti partecipa da diversi anni al torneo *A suon di parole*, tanto che questa attività rientra ormai tra i progetti a la programmazione consolidata per le classi del triennio. È un’esperienza che ha sempre trovato grande favore sia tra gli studenti sia tra i docenti con il costante sostegno della dirigenza. Questo ha permesso al torneo interno, pur con le prevedibili difficoltà organizzative, di proseguire negli anni della pandemia; anche in quella circostanza si è confermato una delle esperienze più significative e aggreganti per la comunità scolastica.

Nel nostro Istituto *A suon di parole* prende la forma di un progetto importante, che coinvolge gran parte delle classi terze e quarte: nell’anno scolastico 2022/23 le classi partecipanti sono state 12 per circa 200 alunni, 12 giudici, 13 docenti referenti. Inoltre, si tratta di un percorso lungo, che si avvia verso ottobre e si conclude a maggio; abbiamo voluto questa organizzazione per dare la possibilità agli studenti sia di familiarizzare progressivamente con le tecniche argomentative sia di avviare una riflessione critica e autocritica in prospettiva di miglioramento. Inoltre in tal modo i docenti hanno davvero tempo di integrare l’esperienza dibattuale nella pratica didattica quotidiana così che il progetto non rimanga solo un exploit che si esaurisce nel momento competitivo.

### Integrazione e trasversalità

A fronte dell’introduzione della nuova disciplina “Educazione civica e alla cittadinanza” (d’ora in avanti ECC) ci è parso che *A suon di parole* ben si prestasse a sostenere la dimensione formativa e trasversale di questo percorso formativo, così abbiamo deciso di rinnovare il nostro torneo interno legando le tesi proposte da dibattere a un nucleo della programmazione di

1. Referente d’Istituto del progetto “A suon di parole” e docente di Italiano presso l’Istituto di Istruzione “L. Guetti” di Tione di Trento, [martina.michelotti1@scuole.provincia.tn.it](mailto:martina.michelotti1@scuole.provincia.tn.it).

2. Referente d’Istituto del progetto “A suon di parole” e docente di Storia e Filosofia presso l’Istituto di Istruzione “L. Guetti” di Trento, [paola.ferrari@scuole.provincia.tn.it](mailto:paola.ferrari@scuole.provincia.tn.it).

ECC. Per l'anno 21/22 è stato individuato l'argomento dell'"Alfabetizzazione finanziaria" e per l'anno 22/23 sono stati scelti i temi della "Cittadinanza digitale" e dello "Sviluppo sostenibile- educazione ambientale". Questa decisione è nata da diverse ragioni: innanzitutto ci è parso che la metodologia attiva del *debate* si prestasse bene ai principi di ECC, inoltre volevamo offrire ai Consigli di classe un percorso di ECC comune a più classi dell'Istituto e che fosse al contempo solido e coinvolgente.

Proprio per creare un momento di forte coesione scolastica e anche per implementare ulteriormente l'impiego di metodologie didattiche attive che coinvolgono lo studente e lo pongono al centro del processo di apprendimento, a partire dal 2021/21 abbiamo deciso di introdurre anche una lezione di un'ora in *peer education* rivolta a tutte le classi terze partecipanti, in cui la classe vincitrice del torneo interno del precedente anno scolastico illustra e spiega il funzionamento del torneo, le regole e le modalità di valutazione.

Inoltre, per far sì che gli studenti acquisissero conoscenze e competenze in materia di alfabetizzazione finanziaria, abbiamo proposto a tutte le classi partecipanti una serie di incontri tenuti da un ente del territorio, la Cassa Rurale locale, che vertessero su temi quali: i metodi di pagamento virtuali, i servizi bancari, la sicurezza, i principali strumenti di investimento e di finanziamento.

Per noi *A suon di parole* è quindi diventato parte integrante della programmazione curricolare di una disciplina, contribuendo in modo sostanziale sia al monte ore che al voto di questa. Per le 12 classi che hanno partecipato quest'anno, il progetto ha coperto metà



o più del monte ore previsto per ECC, ma questo ha reso necessario lavorare sul coinvolgimento dell'intero consiglio di classe. Tradizionalmente, infatti, *A suon di parole* tende a coinvolgere soprattutto i docenti di Italiano e di Storia e Filosofia, tuttavia, coerentemente con lo spirito di ECC, ci è parso importante sollecitare tutti i docenti della classe a collaborare e seguire gli studenti nella fase di preparazione delle argomentazioni. Indubbiamente questo ha avuto

molteplici riscontri positivi: da un lato sicuramente ha dato alla classe basi di tipo contestuale (ad esempio, fondamentale è stato l'apporto dei docenti di Scienze naturali su tematiche di sostenibilità ambientale), dall'altro ha avvicinato altri insegnanti al progetto che lo hanno apprezzato perché ha consentito loro di vedere lavorare la classe in modo davvero attivo e collaborativo.

Naturalmente agganciare il torneo di dibattito all'ECC ha significato anche riflettere sul siste-

ma di valutazione più appropriato. A tal fine, a partire dall'a.s. 2021/2022, sono state proposte due griglie di valutazione che fossero coerenti sia con lo spirito di *A suon di parole* sia con i principi di Educazione civica e alla cittadinanza; abbiamo dunque pensato, strutturato e condiviso con tutti i referenti partecipanti due strumenti. Il primo è stata una griglia di osservazione che i docenti compilavano durante il lavoro preparatorio nelle ore curricolari e che mirava a valutare partecipazione, interesse, autonomia e capacità di collaborare con i compagni di classe. Il secondo è stato un lavoro di metacognizione e riflessione post dibattito proposto a ciascuno studente; in questo caso sono state valutate la capacità di elaborare giudizi critici pertinenti e ben argomentati, la capacità di riflettere su se stessi in modo consapevole e quella di proporre prospettive di miglioramento.

Come si vede, ciò che abbiamo voluto mettere in evidenza con il sistema valutativo proposto non è legato alla performance dibattuale in sé né all'esito dello scontro (aspetti già valutati dai giudici nel momento della gara), ma ci siamo focalizzati invece sul valorizzare gli aspetti formativi e orientativi. Vogliamo infatti che l'esperienza di *A suon di parole* non si esaurisca nel momento e nell'esito della gara, ma trovi soprattutto spazio di riflessione e autoriflessione a posteriori. Il nostro obiettivo è infatti quello di sottolineare, anche con un tipo di valutazione motivante, trasparente ed educativa, quanto *A suon di parole* sia un progetto di classe, a cui ogni studente e studentessa è tenuto a dare il proprio contributo secondo le proprie capacità, considerando i diversi contributi di ciascuno nelle varie fasi del progetto, in un'ottica inclusiva.

## Esperienza formativa

Proprio per valorizzare l'aspetto formativo dell'esperienza abbiamo voluto che il torneo, almeno nella fase iniziale, fosse strutturato in due gironi, uno delle classi quarte e uno delle classi terze. Abbiamo ritenuto, infatti, che fosse importante diversificare due livelli di esperienza così da accompagnare gli studenti di terza e avvicinarli progressivamente alle strategie argomentative, individuando per loro i temi di dibattito più adatti; in questo modo, inoltre, i giudici hanno potuto valutare classi che si scontravano alla pari.

Dal questionario di gradimento finale proposto agli studenti e alle studentesse è emerso un generale apprezzamento sia per il progetto in sé, sia per l'organizzazione generale: alla domanda "Nel complesso, quanto ti ritieni soddisfatto/a della partecipazione al progetto? 1 = per niente soddisfatto, 5 = pienamente soddisfatto" il 56% ha risposto con 4, il 30% con 3 e il 10% con 5.

Interessanti sono le risposte alla domanda "Quali credi che siano gli aspetti in cui *A suon di parole* ti ha fatto crescere maggiormente?": il 40% ritiene di aver acquisito maggior consapevolezza riguardo ai temi proposti e un altro 27% afferma di aver migliorato la capacità di scrittura di un testo argomentativo. Da segnalare inoltre che il 33% ritiene che la partecipazione al progetto gli abbia permesso di acquisire maggior sicurezza in se stesso, il 39% sostiene invece

di aver imparato a confrontarsi in modo positivo con studenti di altre classi e altri indirizzi.

Anche per quanto riguarda il punto di vista degli insegnanti possiamo riportare riscontri positivi: innanzitutto abbiamo avuto un'ottima partecipazione di classi sia del percorso liceale che del percorso tecnico. Oltre a questo, sicuramente abbiamo potuto confermare i benefici dell'esperienza: non solo per quanto riguarda gli aspetti più diretti relativi alle discipline di italiano, storia e filosofia, nelle quali possiamo infatti riscontrare negli studenti un miglioramento nelle capacità di ragionamento logico e di esposizione orale, oltre a competenze di reperimento e valutazione di informazioni online, ma anche per quanto riguarda le capacità relazionali e di consolidamento del gruppo classe. *A suon di parole* ci permette infatti di osservare la classe che lavora in modo autonomo e che si auto-organizza sia nel lavoro durante le ore curricolari sia nel lavoro domestico e ci consente di cogliere dinamiche che altrimenti, durante le quotidiane lezioni delle nostre discipline, non sempre emergono in modo evidente. Abbiamo, ad esempio, osservato come classi con una tendenza piuttosto passiva alle proposte didattiche abbiano invece trovato nella partecipazione al torneo una forte spinta competitiva e motivazionale; classi non perfettamente coese hanno invece avuto occasione di lavorare davvero in modo unito, per uno scopo comune. Interessante è, infine, sottolineare come questi aspetti che rileviamo dal nostro punto di vista di insegnanti trovino riscontro anche nelle risposte dei questionari proposti agli studenti: infatti, il 29% degli studenti ritiene che il progetto gli abbia permesso di approfondire il rapporto con i propri compagni di classe e il 33% afferma di aver imparato a lavorare meglio in gruppo.

## Prospettive future

Molte sono state le innovazioni, ma diversi sono gli aspetti su cui ci proponiamo di lavorare ancora.

Per l'anno prossimo vorremmo provare a reintrodurre nel nostro Istituto il torneo in lingua straniera, che veniva organizzato negli anni pre-Covid, e vorremmo perfezionare ancora le griglie di valutazione per migliorarle e renderle ancora più efficaci. Infine, ogni anno cerchiamo di spingere nella direzione di sempre maggior coinvolgimento e trasversalità: abbiamo ormai un gruppo di giudici stabile e di esperienza consolidata, ma cerchiamo ogni anno di coinvolgere docenti nuovi, delle discipline più disparate sia del percorso liceale che tecnico. Questo perché crediamo che solo così la valutazione possa essere quanto più oggettiva e trasversale possibile, ma questo ci permette anche di diffondere ancora il progetto all'interno della scuola e renderlo sempre più conosciuto e motivo di aggregazione e coesione.

Sicuramente dunque ci sono aspetti che nei prossimi anni dovranno ancora essere ripensati e migliorati, ma nel complesso possiamo ritenere che l'esperienza di questi anni sia stata importante e un buon punto di partenza per un'efficace integrazione del progetto con la programmazione di "Educazione civica e alla cittadinanza".

## La conquista delle parole e della capacità di argomentare

### L'esperienza del *debate* nell'IeFP

Elena Trainotti<sup>1</sup>

L'Istruzione e Formazione Professionale trentina (IeFP) è un sistema formativo che fa parte integrante del secondo ciclo di istruzione del sistema scolastico provinciale. All'IeFP è assegnato un ruolo significativo nell'offerta del secondo ciclo al pari dell'istruzione liceale e tecnica con una propria identità, collocazione e rilievo strategico per lo sviluppo socio-economico provinciale. Al termine del Primo ciclo è dunque possibile assolvere l'obbligo di istruzione ed esercitare il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione sia nei percorsi di istruzione quinquennale, sia nei percorsi di istruzione e formazione professionale triennali o quadriennali.

Dopo aver conseguito il Diploma professionale di IeFP è possibile accedere, superando una selezione - denominata "accertamento dei prerequisiti per l'accesso al CAPES" - , a un Corso annuale finalizzato al conseguimento dell'Esame di Stato dell'Istruzione Professionale (CAPES) o transitare, attraverso specifiche modalità, a un Istituto di Istruzione secondaria di secondo grado per il conseguimento del rispettivo Esame di Stato (di Istruzione liceale, tecnica o professionale) secondo quanto previsto dall'articolo 17, comma 2 lettera e) del Decreto del Presidente della Provincia 7 ottobre 2010, n.22 - 54/Leg e dalla deliberazione della Giunta Provinciale n. 1381 del 01/09/2017.

I percorsi di Istruzione e Formazione Professionale hanno la finalità di formare figure professionali di differente livello, rispondenti alle richieste del mondo del lavoro, contenute in un repertorio provinciale e individuate, definite e aggiornate periodicamente dalla Giunta provinciale sulla base delle strategie di sviluppo territoriale, dei fabbisogni e delle specificità degli ambiti lavorativi e tenendo conto del quadro nazionale di riferimento<sup>2</sup>.

Per il Centro di Formazione Professionale "Giuseppe Veronesi" (dal primo settembre del 2023 divenuto Polo Veronesi) l'esperienza del torneo "A suon di parole" ha preso avvio nel 2016: fino a quel momento nessun CFP trentino aveva ipotizzato di fare partecipare al *contest* studenti della formazione professionale. Ciononostante gli organizzatori hanno risposto subito

1. Collaboratrice della Dirigente e responsabile STEAM Campus, [elena.trainotti@poloveronesi.it](mailto:elena.trainotti@poloveronesi.it).  
2. <https://www.vivoscuola.it/Schede-informative/Istruzione-e-Formazione-Professionale-IeFP>.  
3. <https://liceosteam.it/rovereto/chi-siamo/>.

con entusiasmo all'invito di IPRASE, manifestando elevato interesse.

Gli studenti in un primo momento erano decisamente impauriti e intimiditi, ma la sfida venne accolta con coraggio. I docenti coinvolti hanno dunque iniziato a dedicare ore di programmazione delle discipline di Italiano e Storia alle tecniche del testo argomentativo e, in particolare, a esercitare i ragazzi al *public speaking*.

Attraverso la pratica i ragazzi hanno acquistato pian piano fiducia e hanno iniziato a prendere sul serio la prima gara interna: la classe V Capes vs la classe IV Automazione Industriale. La scuola ha già in quell'occasione organizzato un evento formale in modo da fare conoscere alle altre classi il "gioco" e da coinvolgere più docenti in questa metodologia didattica.

La V Capes ha vinto le gare interne ed è arrivato il momento di affrontare il mondo esterno. Questo ha messo ansia ai componenti della classe della formazione professionale, composta solo da maschi abituati a essere presi in considerazione più per l'abilità delle loro mani che della loro capacità linguistica e espressiva. E invece... sorprese e soddisfazioni ci hanno accompa-



gnati in questi anni di partecipazione al torneo. Le nostre classi si sono classificate terze nel 2017 e addirittura seconde nel 2018. Non c'era nessuna velleità o aspettativa di arrivare chissà dove, ma vedere l'impegno, la serietà e soprattutto la sorpresa negli occhi di questi ragazzi che mai avrebbero pensato di poter "vincere con le parole" è stato davvero un motore educativo potente per il "Polo Veronesi".

Il primo torneo del 2016 è diventato occasione per diffondere il *debate* come metodologia didattica a partire dalle classi terze delle qualifiche professionali. Argomentare e contro argomentare, parlare in pubblico, presentarsi con decoro, esercitare l'arte di persuadere, non sono solo appannaggio dei ragazzi che studiano Latino e Filosofia.

È stato appagante come le varie giurie, quando "argomentano" i ragazzi della Formazione professionale, apprezzino la loro capacità di persuadere soprattutto attraverso ciò che hanno esperito a livello personale, o anche solo narrando le vicende significative di altri. Magari faticano a trovare le parole giuste, ma quelle che trovano sembrano diventare più potenti delle citazioni in latino proprio perché provengono dal loro vissuto.

Dal 2016, il *debate* è stato inserito come metodologia didattica in tutte le programmazioni di Italiano del Polo Veronesi fin dalla prima classe: non solo gara - dunque - ma pratica metodologica per permettere agli studenti di acquisire le *abilità della parola*.

Proprio le parole sembrano sempre più mancare agli studenti del post Covid: scrivono poco, leggono ancora meno e parlano per lo più attraverso un gergo criptico, poco compren-

sibile per i *boomer*. Ma le parole sono presenti dentro di loro, seppur nascoste da cappucci e frange che coprono gli occhi. Per farle emergere i docenti devono partire dagli argomenti che interessano i giovani, dalle questioni che ancora li fanno arrabbiare e che quindi risultano essere terreno fertile, in cui prima o poi germoglieranno *parole* e non solo *urla*.

Proprio in questi giorni collaboro con alcuni docenti nell'organizzazione delle gare interne del torneo e preferisco andare nelle cosiddette "classi difficili". Qui gli studenti non parlano ma strepitano, si insultano e offendono chiunque arrivi loro a tiro.

Siamo partiti proprio dal *setting* eliminando l'aula frontale e mettendo banchi in cerchio per facilitare lo scambio delle prime idee e per guardarsi tutti negli occhi. Una condizione di parità, sia per lo studente che proviene da un percorso liceale ma che non ce l'ha fatta a raggiungere (ancora) l'Esame di Stato, sia per lo studente arrivato da poco in Italia, sia per lo studente che ogni tanto scrive, sia per quello per cui le parole sono "queste sconosciute".

Quindi diamo carta e penna per iniziare a scribacchiare quello che ancora è difficile raccontare davanti a un pubblico... poche parole, spesso sconnesse, ma che diventano un principio da cui partire e a cui aggiungere via via altre parole, magari poco usate, spesso mai udite.

Il *debate* nella nostra esperienza di formazione professionale è stato finalizzato proprio a questo: se per la maggior parte dei nostri studenti è (ancora) troppo difficile leggere e comprendere quello che scrivono gli scrittori, allora che provino loro stessi a diventare scrittori.

Il processo è faticoso ma i risultati finora raggiunti ci rassicurano e rinforzano nel pensiero che gli studenti, proprio tutti, nessuno escluso, possono imparare a parlare, possono esprimere quello che pensano, possono - persino - persuadere gli altri della loro ragione.

E forse è proprio questo il segreto dell'educazione: «*io non posso insegnare niente a nessuno, io posso solo farli pensare*» (Socrate).

## Sul dibattito in lingua straniera (tedesca)

### Riflessioni e buone pratiche

Tatiana Arrigoni<sup>1</sup>  
Angelamaria Goio, Anna Goio<sup>2,3</sup>

Nel 2015, quando il torneo di dibattito argomentativo “A suon di parole” era già forte di un’esperienza quinquennale nella Provincia di Trento, fu proposta alle scuole trentine una versione in lingua straniera (L2), in prima battuta in lingua inglese (il torneo *Word Games*) e, un anno dopo, in lingua tedesca (il torneo *Wortbewerb*). Il Liceo linguistico Sophie Scholl di Trento ha preso parte a *Wortbewerb* fin dalla sua introduzione, facendone progressivamente un’esperienza di istituto, capace di coinvolgere, nella sua fase interna, tutte le classi terze e quarte dello stesso. Nel corso del presente contributo si intende offrire una panoramica di alcune caratteristiche del dibattito in lingua straniera (con specifico riferimento alla lingua tedesca), ancorando, poi, le considerazioni esposte alle evidenze della pratica, alla luce dell’esperienza quasi decennale del liceo Scholl. Il primo paragrafo svilupperà una breve riflessione su aspetti cognitivi (di tipo logico e comunicativo) connessi al dibattere in L2; il secondo, elaborato facendo diretto riferimento all’attività svolta presso il liceo linguistico di Trento, si soffermerà su elementi non solo di natura cognitiva, ma anche emotivo-relazionale, esercitati e rafforzati dal dibattere in L2.

### Riflessioni ...

La prima riflessione sul dibattito in lingua straniera che si intende sviluppare è quella relativa a un suo possibile, specifico, *valore aggiunto*, connesso, come ci si può attendere, proprio all’impiego della L2. Infatti, se opportunamente accompagnato e tutorato, il dibattere in una lingua che non è la propria lingua madre (L1), una lingua “aliena” della quale si sta prendendo possesso, magari incontrando difficoltà<sup>4</sup>, può configurarsi come una potente esperienza cognitiva, a tratti più accentuata rispetto al dibattere in L1, ché accompagnata da maggior consapevolezza e intenzionalità. Il dibattere in L2, in particolare, può rendere accorti di spe-

1. Istituto provinciale per la ricerca e la sperimentazione educativa, [tatiana.arrigoni@iprase.tn.it](mailto:tatiana.arrigoni@iprase.tn.it).

2. Liceo Linguistico Trento, Sophie Magdalena Scholl, Trento, [angelamaria.goio@linguisticotrento.it](mailto:angelamaria.goio@linguisticotrento.it), [anna.goio@linguisticotrento.it](mailto:anna.goio@linguisticotrento.it).

3. La riflessione di carattere generale è a cura di T. Arrigoni, referente IPRASE per i tornei di dibattito argomentativo; le considerazioni riferite al Liceo Sophie Scholl sono a cura delle referenti di istituto per il torneo e prof.sse di tedesco Angelamaria Goio e Anna Goio.

4. Tale, in particolare, la percezione del tedesco per i/le ragazzi/e che si sfidano in *Wortbewerb* e tale, comunque, ogni lingua straniera nel mentre la si stia apprendendo.

cifiche operazioni logiche e comunicative, esprimibili linguisticamente o, forse, rese possibili *tout-court* dal linguaggio, che potrebbero passare inosservate, pur essendone implicate quali sue condizioni, nel dibattere in L1.

Si consideri, ad esempio, che, per poter efficacemente argomentare, studenti e studentesse sono tenuti a esprimere o articolare verbalmente in maniera precisa le posizioni che intendono sostenere, siano esse le mozioni assegnate, riformulazioni delle stesse o loro articolazioni specifiche (nel caso di più interpretazioni possibili delle mozioni, ove si richiede, come si dice,



una certa preliminare “delimitazione di campo” per evitare ambiguità nell’argomentazione). Chi dibatte, inoltre, deve motivare con ragioni le proprie affermazioni. Ciò può implicare la necessità di eseguire deduzioni logiche, o mostrare il sussistere di nessi di derivazione verosimile o probabile tra diverse situazioni alle quali ci si sta riferendo. Tali operazioni, inoltre, possono essere condotte in riferimento a con-

testi di realtà effettiva o a scenari ipotetici, in un’ottica controfattuale (*che cosa accadrebbe/sarebbe potuto accadere, se questo non fosse/fosse stato il caso ...*). Infine, contribuisce a una buona argomentazione la ricapitolazione conclusiva delle posizioni sostenute, elaborata riassumendo e facendo sintesi delle ragioni a loro supporto, e, anche, concedendo limitati elementi di plausibilità alla/e tesi avversaria/e. Elementi di comunicazione efficace, a livello retorico, rafforzano, come è ovvio, la comprensione degli argomenti proposti, e conferiscono efficacia alla prestazione di chi dibatte.

Come si preciserà nel paragrafo seguente, il modo nel quale, in genere, gli studenti che usano la L2 sono introdotti a ciò che il dibattere esige da loro (dal punto di vista logico e comunicativo), e in questo vengono esercitati, passa attraverso il confronto esplicito con le strutture linguistiche che consentono di eseguire le operazioni sopra indicate (*tout-court* o nella forma di una resa linguistica delle stesse, o sotto entrambi i punti di vista, nel caso questi coincidano, come talora accade). Si sta pensando, in particolare per la lingua tedesca, a elenchi di *Redemittel* approntati per il dibattito, quali quelli messi a disposizione, come strumenti, dal Goethe Institut, sotto le voci, ad esempio, *Rede strukturieren, Effekte/Prinzipien/Relevanz/Zustimmung betonen, Gegenseite auffordern ...*<sup>5</sup>. Con ciò, nella preparazione al dibattere in lingua straniera, il “linguaggio” viene esplicitamente presentato come strumento per eseguire ed esprimere operazioni logiche

5. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf268/redemittelsammlung-final-version.pdf>.

connesse allo specificare, al dedurre, all’ipotizzare, ecc., costringendo l’attenzione a prendere atto, da un lato, di tali operazioni nella loro specifica natura, e, dall’altro, della necessità di farle cogliere all’interlocutore nel loro sviluppo e nei loro esiti, nel loro dar vita a un’argomentazione in senso proprio, appunto. In tal modo si genera quella speciale consapevolezza dei meccanismi dell’argomentare e del comunicare, e si produce intenzionalità nel loro impiego, di cui si diceva in apertura di paragrafo, indicandola come *valore aggiunto* del dibattere in L2.

Per quanto anche nel contesto del dibattere in lingua italiana possa esser dedicata un’attenzione specifica al linguaggio, quest’ultima è senz’altro meno marcata. In genere, anzi, della propria lingua madre non vengono spiegate esplicitamente le funzioni ai fini della preparazione di chi dovrà dibattere, ché - così si assume tacitamente - si tratta di possibilità della lingua che si conoscono e si esprimono quando si parla e si argomenta. Assunzione condivisibile, per quanto da sottoporre a vaglio critico (come sa bene l’insegnante tutor), ché, quello qui in questione, è un sapere e un esprimere spesso inconsapevole e non-intenzionale e, pertanto, non sempre lucido e ben controllato.

C’è, però, almeno un’altra esperienza cognitiva connessa al dibattere in L2, che ne fa una speciale occasione di acquisizione di consapevolezza e intenzionalità. Ciò a cui ci si sta riferendo è il nesso tra lingua, significato e civiltà, ovvero la percezione del fatto che l’universo semantico della lingua che si sta parlando si configura, talora, come un *unicum* sotto molti aspetti, con conseguenti tratti di variabilità non eliminabile da lingua a lingua e, conseguentemente, asimmetrie nella traduzione, o addirittura intraducibilità (e, ad essa connessa, la scelta di usare termini in L2 senza renderli affatto nella L1). Si potrebbe parlare di un’identità individuale semantica del linguaggio, parallela a specificità e differenze culturali tra universi linguistici diversi. In tale fenomeno ci si può imbattere già al livello della formulazione delle mozioni, che non si riescono, talora, a tradurre in maniera stretta in italiano ché “non ci sono i termini corrispondenti” o “le parole non suonano allo stesso modo”. Si prenda il caso di un dibattito proposto qualche anno fa intorno al tema: *Die Zusammenarbeit zwischen Menschen gründet auf einer egoistischen/altruistischen Neigung*. Il termine *Neigung* ha più corrispettivi in italiano: disposizione, inclinazione, indole ... Tuttavia, in tedesco, ha un’espressività diversa dai termini italiani citati; indica uno stato del soggetto, per così dire, più pervasivo e più intrinseco allo stesso tempo, anche in rapporto al fatto che la radice di *Neigung* ricorre in espressioni verbali (*zu etwas neigen ...*), laddove i sostantivi italiani che la traducono danno origine solo ad aggettivi con funzione attributiva (*essere incline a o disposto a ...*).

### ... e buone pratiche

Iniziato nel 2016 con un’unica classe partecipante, che si è subito distinta conquistando il primo posto nella competizione provinciale, il torneo di dibattito in lingua tedesca *Wortbewerb* ha visto crescere negli anni il numero dei partecipanti, fino ad arrivare a coinvolgere tutte le

classi terze e quarte del Liceo Linguistico Sophie Scholl, entrando a pieno diritto nei progetti curriculari dell'istituto, grazie anche alla collaborazione con docenti di discipline diverse, in primo luogo filosofia e italiano.

Per selezionare la classe che partecipa alla fase provinciale viene organizzato un torneo interno nei mesi di gennaio e febbraio. La preparazione inizia però già dal primo anno, con piccole esercitazioni di dibattito su semplici argomenti che consentono agli studenti di acquisire familiarità con i *Redemittel* sopra chiamati in causa, ovvero le strutture lessicali e sintattiche necessarie a esprimere in modo efficace le proprie tesi: *Wir sind der Meinung, dass ...; meiner Meinung nach ...*. Il bagaglio linguistico si arricchisce via via con nuove funzioni associate a operazioni cognitive complesse, da utilizzare con naturalezza in un discorso argomentato: formulare ipotesi (*Stellen wir vor, dass ..., Wäre dies der Fall, ...*); motivare (*Aus diesem Grund ...*); anticipare obiezioni dell'avversario e riconoscere parziali limiti delle posizioni che si stanno sostenendo (*Es ist zwar richtig, dass ..., aber ...*).

Il progetto serve a migliorare anche abilità e atteggiamenti specifici che vengono trasversalmente sviluppati, a partire dalla capacità di ricercare informazioni e di verificare l'attendibilità e la serietà delle fonti in una società che soffre sempre più di infodemia. Attraverso il dibattito argomentativo si fa, inoltre, esperienza che non tutto è bianco o nero, e si impara a vedere un tema da più prospettive e a valutare i vari punti di vista. Il progetto aiuta, inoltre, a gestire le proprie emozioni e ad acquisire

sicurezza nel parlare di fronte a un gruppo di persone, utilizzando un tono sicuro e chiaro. Si impara a farsi coraggio e ad esporre argomentazioni prestando attenzione non solo al tono della voce, ma anche al linguaggio del corpo. Uno dei criteri di valutazione, infatti, è l'*actio*, ovvero

l'“efficacia della performance dal punto di vista scenico e retorico-persuasivo, intesa come capacità di reagire agli argomenti di controparte e coinvolgere l'uditorio (attraverso l'adeguatezza del tono di voce e la chiarezza della dizione, lo sfruttamento di fattori di comunicazione non verbali quali la postura, la direzione dello sguardo, la padronanza dello spazio circostante; l'uso di espedienti retorici per catturare o tenere desta l'attenzione dell'ascoltatore o per imprimere il proprio discorso nella memoria dell'ascoltatore, ad esempio battute o slogan)”<sup>6</sup>.

Un ulteriore punto di forza, nella fase di preparazione al dibattito, e nella costruzione della

contro-argomentazione, è il grande lavoro di squadra da parte di tutta la classe, che permette uno scambio di idee e punti di vista e rafforza le interrelazioni.

L'introduzione dell'educazione civica e alla cittadinanza come insegnamento trasversale ha trovato nel dibattito un terreno fertile, grazie alle tematiche che sono state trattate. Si considerino le seguenti, a mo' di esempio: *Computerspiele mit brutalen Inhalten fördern das Aggressionspotential (nicht); Roboter werden die Menschen (nicht) ersetzen; Tierversuche sollen (nicht) verboten werden*.

Un aspetto da non sottovalutare dell'esperienza di *Wortbewerb* è, infine, lo sviluppo della capacità di ascolto e di rispetto delle opinioni dell'altro. In una società che troppo spesso ci ha abituati ad assistere a dibattiti più simili a scontri che a fecondo scambio di idee, il “gioco del contraddittorio” nella modalità proposta da IPRASE e Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento, dove non si premia chi urla di più o chi parla alla pancia dell'uditorio, ma chi riesce a confutare con solidi argomenti e capacità dialettica le tesi del cosiddetto “avversario”, diviene una palestra importante di trasmissione di valori di educazione civica e alla cittadinanza.



6. A suon di Parole. Il gioco del contraddittorio. Regolamento e breve guida per gli studenti, p. 10: <https://www.iprase.tn.it/documents/20178/344322/Regolamento+e+guida+per+gli+studenti+2018-19.pdf/235f9e8a-8ff9-458d-9c77-8749bd4e4059>.

---

## Il *debate* in Virtual Reality

### Una nuova frontiera per l'apprendimento interattivo

Niccolò Ottaviani<sup>1</sup>

#### Introduzione

La Virtual Reality (VR) sta rapidamente diventando una tecnologia accessibile a tutti, grazie a recenti sviluppi che hanno superato i problemi precedenti legati al costo, al peso e alla connettività. I visori VR come *Meta Quest* e *HTC Vive* offrono esperienze immersive senza precedenti, aprendo nuove opportunità anche nel campo dell'istruzione. Tuttavia, l'adozione dei visori VR nelle scuole è stata limitata dalla mancanza di applicazioni e contenuti specifici per l'ambiente educativo. Indire con Avanguardie Educative, in collaborazione con diverse scuole italiane, ha intrapreso un'iniziativa per progettare e sperimentare l'uso della VR nel contesto del *debate*, con l'obiettivo di sviluppare esperienze innovative e compatibili con le esigenze della didattica scolastica.

#### Il potenziale del *debate* in VR

Il *debate* è una metodologia educativa che favorisce l'apprendimento attivo e critico, sviluppando abilità di argomentazione, retorica e pensiero critico negli studenti. Tuttavia, organizzare un *debate* tra squadre di scuole diverse può risultare complesso e costoso in termini di spostamenti e logistica. La VR offre la soluzione ideale per superare queste limitazioni, consentendo agli studenti di immergersi in un ambiente virtuale tridimensionale e di interagire come se fossero fisicamente presenti nello stesso spazio. Immaginiamo uno scenario in cui gli studenti di una scuola si incontrano virtualmente con quelli di un'altra scuola, utilizzando visori VR appositamente progettati per il *debate*. Questo ambiente virtuale offre una dimensione nuova e coinvolgente, consentendo agli studenti di utilizzare non solo il linguaggio verbale, ma anche i gesti e la corporeità per esprimere le proprie opinioni e argomentazioni.

---

1. Docente referente del Liceo quadriennale IDEA - Liceo delle Arti di Trento e Rovereto, [niccolo.ottaviani@scuole.provincia.tn.it](mailto:niccolo.ottaviani@scuole.provincia.tn.it).



## Obiettivi della sperimentazione

La sperimentazione condotta da Avanguardie Educative e le scuole coinvolte ha avuto diversi obiettivi chiave:

- testare l'applicabilità della metodologia del *debate* in VR e valutare i vantaggi rispetto alle modalità tradizionali o ai *debate* a distanza basati su videoconferenza;
- identificare un format specifico per il *debate* in VR, tenendo conto delle caratteristiche uniche offerte dalla tecnologia;
- condurre attività di ricerca sul *debate* in VR per valutare l'impatto sull'apprendimento degli studenti e raccogliere dati sulle dinamiche di interazione;
- individuare ulteriori linee di sviluppo e ricerca per massimizzare il potenziale della VR nell'ambito del *debate* e dell'istruzione in generale.

## Coinvolgimento delle scuole

Un totale di dieci scuole italiane hanno partecipato alla sperimentazione durante l'ultimo anno scolastico, collaborando attivamente con Indire, Avanguardie Educative (sotto la guida preziosa di Elena Mosa, Silvia Panzavolta e Andrea Benassi) e H-farm, che ha sviluppato la piattaforma per il metaverso (curata da Antonio Guarino). Le scuole coinvolte sono rimaste entusiaste di integrare le nuove tecnologie nella didattica quotidiana, fornendo ai loro studenti un ambiente di apprendimento coinvolgente e motivante.

## Implicazioni e prospettive future

Attraverso l'uso del metaverso, le barriere geografiche e le limitazioni fisiche vengono abbattute, consentendo agli studenti di interagire e confrontarsi con compagni di altre scuole in modo più aperto e stimolante. La sperimentazione condotta fornirà informazioni preziose sulla fattibilità e l'efficacia del *debate* in VR, aprendo la strada a ulteriori sviluppi e sperimentazioni su larga scala nel prossimo anno scolastico. L'obiettivo finale è quello di integrare l'uso della VR come strumento didattico innovativo e potente, in grado di arricchire l'apprendimento degli studenti e promuovere la loro partecipazione attiva e critica all'interno della classe.

## Conclusioni

La combinazione della Virtual Reality e del *debate* apre nuovi orizzonti nell'ambito dell'istruzione, offrendo agli studenti un'esperienza coinvolgente e interattiva. La sperimentazione condotta da Indire e le scuole coinvolte dimostra come la VR possa superare le limitazioni fisiche e permettere

agli studenti di sperimentare un ambiente virtuale in cui possono esprimere le proprie opinioni e competenze argomentative in modo efficace. Con ulteriori sviluppi e sperimentazioni, la VR potrebbe diventare uno strumento fondamentale per promuovere l'apprendimento attivo e l'interazione tra studenti di diverse scuole, aprendo nuove possibilità educative nel mondo digitale del futuro.

## La sperimentazione del Liceo delle Arti di Trento e Rovereto

Il Liceo delle Arti, sotto la guida della Dirigente Daniela Simoncelli, è una delle scuole coinvolte nella sperimentazione del *debate* in VR e si conferma un esempio di avanguardia nell'adozione delle nuove tecnologie per arricchire le conoscenze degli studenti e prepararli alle sfide del futuro. L'obiettivo del Liceo delle Arti in questo progetto è far sì che l'utilizzo dei visori VR in classe abbia un duplice effetto: da un lato, diventare uno strumento inclusivo accessibile a tutti gli studenti e, dall'altro, motivare maggiormente i ragazzi nel loro percorso di studi.

Tra gli effetti positivi che emergono con maggiore evidenza, l'utilizzo della VR ha dimostrato di eliminare l'imbarazzo e le barriere che talvolta i ragazzi sperimentano nella realtà. Ciò permette loro di aprirsi e di esprimersi in modo più completo e consapevole durante le attività di *debate*. La tecnologia VR crea un ambiente virtuale in cui gli studenti si sentono più a loro agio e possono interagire senza timori, favorendo una partecipazione più attiva e un apprendimento più profondo.

L'impegno del Liceo delle Arti di Trento e Rovereto nel progetto dimostra la volontà della scuola di abbracciare le nuove tecnologie e di sfruttarne il potenziale educativo e inclusivo per offrire agli studenti un'esperienza formativa arricchente e all'avanguardia<sup>2</sup>.



2. Il Virtual Debate rappresenta soltanto il primo passo verso l'integrazione dell'arte nel terzo millennio. Nell'anno scolastico 2023/2024, il Liceo delle Arti ha inaugurato il nuovo corso di studi quadriennale IDEA - *Interactivity Digital Experience Art*, vincitore del bando MIUR 2021 "mille classi quadriennali" ([www.istitutodellearti.tn.it/liceo-idea](http://www.istitutodellearti.tn.it/liceo-idea)). Si tratta di un percorso di studi che approfondirà gli aspetti più digitali dell'arte come il video mapping, interaction design e il gaming, con un'attenzione particolare alla didattica innovativa europea e alle odierne tendenze legate al mondo del lavoro. Questa iniziativa dimostra l'impegno della scuola nel fornire un'istruzione all'avanguardia, puntando sull'innovazione e sulle opportunità offerte dalle nuove tecnologie.





<https://ricercazione.iprase.tn.it/>