

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DEL MOLISE



DOTTORATO IN INNOVAZIONE E GESTIONE DELLE  
RISORSE PUBBLICHE

---

CURRICULUM DI SCIENZE UMANE, STORICHE E DELLA  
FORMAZIONE

XXXV ciclo

SSD  
M-PED/01

**Il dibattito regolamentato: una pratica formativa per lo  
sviluppo del pensiero critico nel sistema di istruzione italiano**

Coordinatore  
Chiar.ma Prof.ssa  
**Francesca Di Virgilio**

Relatore  
Chiar.mo Prof.  
**Luca Refrigeri**

Dottoranda:  
**Noemi Russo**  
Matr. 167096

---

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

*Alla mia famiglia.  
Vi dedico tutto ciò che ho,  
perché ogni mio successo  
proviene dal vostro infinito amore.*

*A Stefano,  
la mia serendipità  
e fortuna inaspettata.*

# Indice

<b>Introduzione.....</b>	<b>3</b>
<b>Capitolo 1 – La pedagogia del dialogo: il pensiero critico e divergente nella competenza argomentativa e dialogica.....</b>	<b>8</b>
1.1. <i>Fondamenti di una pedagogia del dialogo.....</i>	<i>9</i>
1.2. <i>Epistemologia del dibattito regolamentato.....</i>	<i>11</i>
1.3. <i>Impatti del dibattito regolamentato come strumento pedagogico.....</i>	<i>14</i>
1.4. <i>Il dibattito come pratica educativa: evoluzione storica.....</i>	<i>17</i>
<b>Capitolo 2 – Il dibattito regolamentato come pratica educativa: caratteristiche, protocolli e applicazioni.....</b>	<b>22</b>
2.1. <i>Caratteristiche generali del dibattito regolamentato.....</i>	<i>23</i>
2.2. <i>Analisi comparativa dei diversi protocolli di dibattito regolamentato.....</i>	<i>27</i>
2.2.1. World Schools Debate.....	28
2.2.2. British Parliamentary.....	34
2.2.3. Lincoln-Douglas.....	34
2.2.4. Patavina Libertas.....	35
2.2.5. Karl Popper format.....	36
2.2.6. Public Forum.....	36
2.2.7. Philosophy for Children.....	37
2.3. <i>Il ruolo del docente nella progettazione e conduzione del dibattito regolamentato: competenze e strategie per una didattica efficace.....</i>	<i>37</i>
<b>Capitolo 3 – Analisi sull’applicazione del dibattito regolamentato per lo sviluppo di abilità argomentative e competenze trasversali: esperienze empiriche e prospettive future.....</b>	<b>43</b>
3.1. <i>Esperienze empiriche del dibattito regolamentato nel primo ciclo d’istruzione.....</i>	<i>44</i>
3.2. <i>Esperienze empiriche del dibattito regolamentato nella scuola secondaria di secondo grado.....</i>	<i>48</i>

3.3.	<i>Esperienze empiriche del dibattito regolamentato in università</i> .....	49
3.3.1.	L'Università degli Studi di Padova.....	49
3.3.2.	“A suon di parole”: il gioco del contraddittorio – Trento.....	50
3.3.3.	L'Università degli Studi del Molise.....	51

**Capitolo 4 – Il dibattito regolamentato come metodologia di insegnamento per la formazione del cittadino attivo: il ruolo del giudice nella promozione dell’educazione alla democrazia..... 53**

4.1.	<i>Il giudice nel dibattito regolamentato: professionalità e competenza</i> .....	54
4.2.	<i>La formazione del giudice di dibattito: dallo sviluppo delle competenze tecniche all’affinamento dell’analisi critica</i> .....	56
4.3.	<i>La formazione degli insegnanti-giudici: analisi dei dati di un questionario</i> .....	58
4.3.1.	Problema, obiettivi e strategie di ricerca.....	58
4.3.2.	Strumenti e metodologia di analisi dei dati.....	59
4.3.3.	Il campione: caratteristiche.....	61
4.3.4.	I percorsi di formazione per insegnanti-giudici di dibattito regolamentato e la pratica didattica quotidiana.....	65

**Capitolo 5 – La valutazione del dibattito regolamentato: i parametri del WSD e le loro applicazioni all’interno delle rubriche di valutazione degli apprendimenti ..... 74**

5.1.	<i>La valutazione nel WSD</i> .....	75
5.2.	<i>La valutazione degli apprendimenti tramite il dibattito regolamentato</i> .....	77
5.2.1.	La valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria.....	78
5.2.2.	La valutazione degli apprendimenti nella scuola secondaria.....	87
5.2.3.	La valutazione degli apprendimenti in università.....	94

**Bibliografia.....99**

## INTRODUZIONE

La ricerca condotta in questo percorso si iscrive nel contesto pedagogico delle attività di carattere epistemologico e metodologico utili a contribuire allo sviluppo delle basi procedurali ed empiriche del dibattito regolamentato ed introdurlo, in questo modo, sistematicamente tra le pratiche formative del nostro sistema dell'istruzione e della formazione.

Il dibattito regolamentato, infatti, non può essere considerato una pratica formativa innovativa, in quanto utilizzata da diversi decenni nei processi di formazione e istruzione, sebbene come attività esterna al percorso formativo scolastico. Proprio per questo si è approfondita la ricerca pedagogica verso l'utilizzo del dibattito regolamentato come metodologia educativa, valutandone le implicazioni pedagogiche verso lo sviluppo e la formazione della personalità dei futuri cittadini del mondo nella convinzione che proprio l'approccio sistematico e costruttivo del dibattito regolamentato consenta di acquisire le competenze utili a rapportarsi alle complesse problematiche della società rappresentando, così, una metodologia di elevato valore formativo alla cittadinanza.

Tenendo conto della *Raccomandazione relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, con il suo allegato *Quadro di riferimento europeo*, approvata dal Parlamento Europeo il 22 maggio del 2018, è possibile affermare che il dibattito regolamentato sia uno strumento virtuoso nel raggiungimento delle nuove competenze chiave previste a livello europeo, tramite una progettazione didattica ben strutturata nel *setting* formativo e nei suoi obiettivi. Nello specifico, le competenze chiave maggiormente coinvolte in un percorso di dibattito regolamentato sono:

- competenza alfabetica funzionale;
- competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare;
- competenza in materia di cittadinanza;
- competenza imprenditoriale;
- competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

Il primo capitolo del seguente lavoro parte da un'analisi della pedagogia del dialogo e della stretta relazione tra il pensiero critico e la competenza argomentativa e dialogica; difatti, al suo interno, vengono trattati i principi guida delle teorie pedagogiche che orientano la valorizzazione dell'aspetto dialogico e comunicativo nell'ambito dell'educazione e della formazione riscontrabili nella concezione propugnata da numerosi pedagogisti fino ad analizzare l'epistemologia del dibattito regolamentato considerato in termini assoluti, tramite il pensiero di molti studiosi, come Lipman, che si sono soffermati sulla relazione tra pensiero critico e agire comunicativo.

In seguito, vengono presi in considerazione gli impatti del dibattito regolamentato da un punto di vista pedagogico e, successivamente, il capitolo si concentra sull'analisi del rapporto intrinseco tra la pratica del dibattito come attività umana nel corso della storia e le dinamiche che l'hanno effettivamente generata. L'*excursus* storico, da cui prende le mosse l'approfondimento, rievoca l'emergere del dibattito come arte del sapere parlare che ha avuto origine nel cuore della nostra cultura e si è poi diffusa progressivamente. Tale percorso storico, che trova le sue basi nelle grandi figure dell'antica civiltà greca e latina, attraversa i secoli medievale e moderno fino ad approdare al XIX secolo, quando viene dato avvio ad un utilizzo consapevole a fini formativi.

Il secondo capitolo approfondisce la tesi dell'utilizzo del dibattito regolamentato come pratica formativa, analizzandone le peculiarità pedagogico-didattiche dei diversi *format* e protocolli esistenti anche a livello internazionale oltre che le sue applicazioni nelle classi scolastiche, soprattutto quelle delle scuole secondarie di secondo grado. La disamina parte dalla analisi critica delle caratteristiche generali del dibattito regolamentato, della dimensione virtuosa del coinvolgimento attivo dello studente che viene considerato nel processo come costruttore attivo della propria conoscenza; in seguito viene inserita un'analisi comparativa dei diversi protocolli di dibattito esistenti, partendo dal *World Schools Debate*, il protocollo maggiormente utilizzato a livello internazionale. Il capitolo termina con l'identificazione del ruolo dell'insegnante nella progettazione e nella conduzione di un dibattito regolamentato in classe, identificandone, in modo specifico, le competenze e le strategie per un suo uso efficace come pratica formativa.

A tal fine, è stata concepita una progettazione didattica destinata ad una classe di quinta della scuola primaria, con l'intento di avvalorare la supposizione che il *debate* possa essere prontamente adoperato all'interno di tale grado di istruzione.

Proprio l'analisi critica delle esperienze empiriche del dibattito regolamentato nel primo ciclo d'istruzione, nella scuola secondaria di secondo grado e in università rappresenta l'oggetto di attenzione del terzo capitolo. Infatti, da questa emerge che il dibattito regolamentato rappresenta una strategia formativa efficace a promuovere capacità argomentativa, cognitiva e critica negli studenti e, pertanto, utile a promuovere negli studenti le competenze trasversali essenziali per il successo nella vita sociale e nel mondo del lavoro, così come declinati nei Descrittori di Dublino: conoscenza e capacità di comprensione, autonomia di giudizio, abilità comunicative, capacità di apprendere.

Nel capitolo quarto, si dedica particolare attenzione alla figura dell'insegnante in veste di giudice, poiché ricopre un ruolo fondamentale nella conduzione del dibattito e, conseguentemente, nella promozione dei processi educativi volti alla cittadinanza, i quali rappresentano il risultato primario di un dibattito ben gestito. A tale fine, sono state delineate precise direttive per l'acquisizione delle competenze tecniche indispensabili per assumere tale ruolo. Per questo scopo è stato redatto un questionario e somministrato agli insegnanti che, sul territorio nazionale, rivestono il ruolo di giudici nelle competizioni maggiormente riconosciute; i risultati circa il tipo di formazione svolta, il livello di competenza raggiunto e le modalità di utilizzo del dibattito regolamentato nella pratica didattica quotidiana hanno permesso di comprendere meglio l'attuale utilizzo del dibattito regolamentato a scuola.

Il quinto capitolo, invece, strettamente collegato a quello precedente, pone un'attenta analisi critica della dimensione valutativa del dibattito regolamentato. Questa, infatti, è stata interpretata con una visione differente rispetto a quella necessaria per determinare la squadra vincente, nella convinzione che solo attraverso la possibilità di valutare gli apprendimenti scolastici raggiunti dagli studenti il dibattito possa realmente entrare nell'istruzione come una metodologia efficace e una pratica didattica innovativa. Pertanto, per rafforzare la convinzione che il dibattito regolamentato sia una pratica formativa dalla forte valenza educativa sono state ideate rubriche di valutazione destinate alla scuola primaria, alla scuola secondaria di primo e secondo grado e all'università con lo scopo di valutare il livello di apprendimento raggiunto dagli studenti in accordo a obiettivi specifici definiti e programmati a livello ministeriale.

Il lavoro di approfondimento scientifico e quello di sperimentazione nei diversi livelli di istruzione, seppur limitato per le sopraggiunte difficoltà della pandemia da Covid-19, consente di confermare che la pratica del dibattito regolamentato è un metodo efficace per il potenziamento della capacità di ragionamento critico e logico e per la strutturazione di individualità capaci di relazionarsi e partecipare attivamente alla collettività.

Inoltre, mediante l'acquisizione di abilità comunicative e argomentative e la capacità di gestire opinioni discordanti e conflittuali all'interno di uno specifico contesto strutturato e formale, è possibile promuovere lo sviluppo delle competenze ritenute necessarie per la formazione di un cittadino democratico e attivo: capacità di ascolto, rispetto delle opinioni altrui, capacità di produzione di argomentazioni valide e capacità di gestione dei conflitti nonché la capacità di giudizio autonomo e critico. È stata altresì posta attenzione alla potenzialità del dibattito regolamentato, in quanto, se adeguatamente adattato alle esigenze del gruppo classe e alla realtà sociale e scolastica, può favorire nei discenti l'acquisizione delle capacità e competenze sempre più richieste dal mondo del lavoro, almeno secondo il report *Future of Jobs Report (2020)* del World Economic Forum; il pensiero critico, ad esempio, nasce dalla capacità di analisi di una situazione problematica e dalla proposta di una soluzione, mentre la collaborazione è una competenza essenziale, poiché il dibattito regolamentato prevede la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti. Inoltre, la creatività, l'originalità e lo spirito d'iniziativa sono ulteriori capacità che possono essere sviluppate nel corso del dibattito regolamentato, in particolare attraverso la “macro-analisi (analisi della mozione), lo sviluppo del pensiero strategico e la formulazione delle argomentazioni migliori per ottenere la vittoria” (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021, pp.14-15).

Tutto questo, però, potrà essere realizzato solo se il dibattito regolamentato sarà utilizzato in classe con un approccio pedagogico-didattico di integrazione alle altre pratiche formative e se l'insegnante, ancora una volta, sarà adeguatamente formato e disponga, pertanto, delle specifiche competenze per guidare e supportare gli studenti durante tutto il processo. Pertanto, fondamentale risulta essere la creazione di adeguati percorsi di formazione metodologica secondo la logica del *life long learning* così da sviluppare le capacità di progettazione e di pianificazione di percorsi formativi nei quali il dibattito regolamentato sia integrato alle attività in classe.

*È con profonda gratitudine che giungo alla conclusione di un lungo, arduo ma memorabile percorso. Desidero innanzitutto ringraziare il mio professore Luca Refrigeri, tutor e mentor, per avermi costantemente spronata a dare il massimo, per aver compreso le mie inquietudini e per la stima dimostrata nel corso di questi anni. Un ringraziamento speciale va altresì rivolto a Florindo Palladino, la cui sostanziale collaborazione e dedizione sono state essenziali per il raggiungimento dei risultati di questa ricerca. Desidero poi ringraziare di cuore tutti i docenti e colleghi che ho incontrato nel corso degli indimenticabili anni trascorsi presso l'Unimol.*

*Uno dei ringraziamenti più importanti va a Giulia, per avermi dimostrato un sostegno incondizionato. La sua presenza costante al mio fianco, in ogni momento, mi ha fornito la forza necessaria per affrontare le sfide e perseverare anche quando tutto mi sembrava insormontabile ed irrealizzabile; rappresenta una delle persone più straordinarie che abbia mai avuto il privilegio di conoscere ed ho la certezza che continueremo a sostenerci reciprocamente in ogni avventura che la vita ci riserverà.*

*Desidero esprimere, poi, un sincero ringraziamento a Fede per l'indispensabile aiuto che mi ha offerto nel momento in cui le ansie e le preoccupazioni riguardanti l'analisi dei dati di questa ricerca hanno cominciato a farsi sentire. Senza il suo prezioso sostegno tecnico e professionale non avrei mai potuto completare con successo questo compito. Le sono profondamente grata per il suo contributo e per avermi dimostrato una solidarietà senza riserve.*

*Un grazie immenso va al mio Stefano, uomo meraviglioso che mi ha cambiato la vita. La sua presenza nella mia quotidianità mi ispira ad essere la versione migliore di me stessa.*

*E, in ultimo, il ringraziamento più grande va a mia madre, mio padre e mio fratello, che rappresentano l'ancora della mia sicurezza e il baluardo della mia identità. Vi ringrazio dal profondo del mio cuore per tutto quello che avete fatto per me e per avermi sempre sostenuta nelle mie scelte. Grazie per avermi dato la forza di credere in me stessa e per avermi insegnato i valori della lealtà, dell'amore e della dedizione.*

*Senza di voi, non sarei la donna che sono oggi.*

## CAPITOLO 1

# LA PEDAGOGIA DEL DIALOGO: IL PENSIERO CRITICO E DIVERGENTE NELLA COMPETENZA ARGOMENTATIVA E DIALOGICA

*L'autentico dialogo e quindi ogni reale  
compimento della relazione interumana  
significa accettazione dell'alterità.  
(M. Buber, 1978)*

Nel suo *Toward a Cultural History of Scholastic Disputation* (2012), Alex J. Novikoff pone in evidenza l'antichità della capacità argomentativa arrivando ad affermare, in accordo con le recenti teorie delle scienze cognitive, che la propensione al dibattito e all'argomentazione è talmente radicata nella condizione umana che potrebbe derivare da operazioni innate della mente.

Nel seguente capitolo vengono analizzate, partendo dalla corrente costruttivista, le radici della pedagogia dialogica la quale, in ambito educativo-pedagogico e negli usi didattici, consente lo sviluppo della competenza argomentativa. Quest'ultima risulta essere fondamentale per l'accettazione del diverso, dell'alterità e per lo sviluppo di un pensiero critico, creativo e divergente.

## ***1.1. Fondamenti di una pedagogia del dialogo***

I fondamenti che indirizzano le teorie pedagogiche verso la tendenza a considerare l'importanza della dimensione del dialogo e della comunicazione in ambito educativo e formativo si possono rinvenire nel pensiero di molti pedagogisti che hanno gettato le fondamenta della storia pedagogica.

La pedagogia, oggi, sta assumendo una connotazione sempre più scientifica, basata sull'analisi dei fenomeni critici presenti nelle realtà sociali, scolastiche e di formazione. L'obiettivo primario consiste nella pianificazione, gestione, monitoraggio e valutazione dei percorsi e processi volti a migliorare gli eventi problematici e raggiungere esiti formativi, educativi e istruttivi di alta efficienza ed efficacia; per tali ragioni non può non prendere in considerazione anche l'importanza della capacità dell'individuo di osservare, analizzare e di compiere scelte tramite il supporto della ragione.

Partendo dalle teorie pedagogiche costruttiviste (Piaget, Vygotskij, Bruner), si può affermare che il soggetto costruisce autonomamente la propria conoscenza andando ad integrare “contemporaneamente i prodotti culturali e i processi mentali. [...] Pensare significa eseguire, sul piano simbolico, un'azione sugli oggetti e [...] una trasformazione degli oggetti” (Chiosso, 2018, p. 32). La conoscenza consegue all'interazione con l'ambiente, il quale viene analizzato, monitorato e scandagliato sotto molteplici punti di vista; la padronanza della cognizione si ottiene nel momento in cui il soggetto arriva a “costruire ipotesi interpretative valide ed efficaci per sapersi orientare nelle diverse situazioni” (*ibid.*).

Questa visione improntata sulla costruzione della conoscenza di tipo individualistico trova il suo sviluppo nella corrente dei costruttivisti considerati “sociali”, i quali, come Vygotskij, hanno evidenziato l'influenza che il contesto ha sui processi conoscitivi e come questi ultimi influenzano a loro volta l'ambiente. Da ciò ne consegue che i costruttivisti sociali mostrano interesse verso le “relazioni cognitive” le quali presentano alcuni principi fondanti (Chiosso, 2018, p. 33):

- Negoziazione: intesa sia come azione interna che sociale;
- Riproduzione: l'apprendimento non può essere considerato significativo se non va ad intersecarsi con conoscenze diversificare e sempre più strutturate;
- Contesto: utilizzo necessario di compiti autentici e di realtà;
- Padronanza degli strumenti cognitivi: tanto più si mettono in atto azioni di metacognizione, tanto più l'apprendimento è significativo;

- Collaborazione docente/discente: compito dell'insegnante è non solo quello di assicurare il raggiungimento di obiettivi di apprendimento, ma anche di predisporre e strutturare l'ambiente in maniera più confacente all'azione didattica.

La dimensione intersoggettiva e interpersonale diventa un'esigenza dell'individuo e trova la sua espressione nella capacità di relazionarsi con gli altri. Questa relazione prevede un processo "umanizzante": l'accrescimento di ciascun individuo grazie a ciò che gli altri possono fornire a livello cognitivo ed affettivo, ma anche grazie al confronto "con ciò che ci è esterno" (Chiosso, 2018, p. 230). L'aspetto dialogico (sociale), quindi, rappresenta una necessità imprescindibile per la formazione del comportamento, del temperamento e della creatività (individuale) di ogni soggetto.

Il dialogo diviene così un fondamentale strumento di apprendimento e di sviluppo sociale ed intellettuale degli individui, in particolare nell'ambito dell'educazione. La pedagogia del dialogo, infatti, si focalizza sull'importanza del dialogo come strumento di costruzione della conoscenza e della comprensione reciproca, attraverso l'ascolto, la discussione e la negoziazione di significati.

La pedagogia del dialogo ha le sue radici nell'opera di importanti pensatori e filosofi, tra cui Platone, Aristotele, Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paolo Freire; quest'ultimo ha sviluppato una teoria pedagogica fondata sulla pratica della cosiddetta "*conscientization*" o "coscientizzazione", che si basa sul coinvolgimento degli studenti in un dialogo critico e riflessivo sulla propria realtà sociale e culturale, per la liberazione degli individui dalla condizione di oppressione e per la costruzione di una società più giusta e democratica (Freire, 1970).

Negli ultimi decenni, il dialogo è diventato un tema centrale di dibattito e di ricerca nell'ambito dell'educazione, grazie anche all'evoluzione della teoria critica e pedagogia critica, che hanno evidenziato l'importanza di promuovere una cultura del dialogo e della partecipazione democratica nella formazione dei cittadini (Giroux, 1997; McLaren, 2003). La pedagogia del dialogo arriva a configurarsi sempre più come una pratica educativa orientata all'interazione e alla comunicazione tra i partecipanti, che si pongono in ascolto reciproco per costruire significati condivisi e per sviluppare una comprensione critica della realtà. In questo senso, il dialogo si contrappone alla didattica tradizionale, che spesso assume un approccio unidirezionale e autoritario, in cui l'insegnante detiene il monopolio del sapere e gli studenti sono chiamati ad accettare passivamente le informazioni impartite (Giroux, 2004).

Tuttavia, come evidenzia Freire (1970), il dialogo non può essere ridotto a una semplice conversazione informale, ma deve essere inteso come una pratica impegnativa e rigorosa, che richiede l'assunzione di una posizione critica e la capacità di mettere in discussione le proprie convinzioni e i propri pregiudizi. In questo senso, il dialogo rappresenta un'occasione per sviluppare la coscienza critica degli individui e per promuovere la loro partecipazione attiva nella società (Giroux, 1997). A tale scopo è possibile utilizzare il dialogo come strumento per gestire i conflitti e le tensioni presenti all'interno del contesto educativo, promuovendo la costruzione di una cultura della pace e della convivenza civile.

## ***1.2. Epistemologia del dibattito regolamentato***

Il dibattito regolamentato è una pratica dialogica che, attraverso l'uso di regole specifiche, mira a promuovere la discussione critica e la ricerca della verità su un determinato argomento. La sua epistemologia si basa sulla premessa che la conoscenza è un prodotto sociale che emerge attraverso il confronto tra posizioni diverse e che il dialogo razionale è un mezzo privilegiato per raggiungere una comprensione più approfondita della realtà (Bohm, 1996; Freire, 1970; Lipman, 2003).

Secondo David Bohm (1996), uno dei maggiori esponenti del pensiero olistico e dialogico, la conoscenza non è un insieme di verità oggettive e definitive, ma un processo dinamico di co-costruzione che coinvolge tutti i partecipanti in un dialogo aperto e continuo. Nel dibattito regolamentato, questo processo di co-costruzione viene facilitato dalla presenza di un moderatore e da regole precise che regolano il confronto tra le parti. Bohm afferma che il dialogo autentico non deve essere visto come un'attività semplicemente verbale, ma piuttosto come un processo di pensiero condiviso. Il dialogo autentico richiede un atteggiamento di apertura e di disponibilità a comprendere le opinioni degli altri, senza pregiudizi o preconcetti; questo tipo di dialogo richiede una particolare attenzione alla qualità della comunicazione e del pensiero. Le riflessioni di Bohm sono influenzate dal suo *background* scientifico: infatti, egli propone un nuovo modello di realtà che riflette le scoperte della fisica quantistica, vedendo il mondo come un insieme di relazioni interconnesse. In questo modello, anche il dialogo è considerato un modo per esplorare e costruire insieme la realtà e può avere molteplici benefici, tra cui la risoluzione dei conflitti, l'approfondimento della comprensione reciproca e la creazione di nuove idee e prospettive

future. Fondamentale, però, sottolinea Bohm, risulta essere l'attenzione costante alla qualità del pensiero; difatti, il dialogo può essere ostacolato da pregiudizi, convinzioni rigide e dalla mancanza di rispetto reciproco.

Anche Matthew Lipman (2003), uno dei principali esponenti della pedagogia del pensiero critico, ha sviluppato il dibattito filosofico come un metodo per insegnare ai bambini a pensare in modo critico e creativo: gli studenti sono chiamati a esprimere e difendere le proprie opinioni in modo argomentato e a confrontarsi con le idee degli altri in un clima di rispetto reciproco e di dialogo aperto. Lipman sostiene che l'educazione debba mirare a sviluppare la capacità degli studenti di pensare criticamente e in modo autonomo, con lo scopo di divenire cittadini attivi e responsabili. Secondo l'autore, il pensiero critico non è solo una questione di capacità intellettuale, ma è strettamente legato al processo di apprendimento e all'esperienza educativa in generale. Una delle principali argomentazioni di Lipman è che l'insegnamento del pensiero critico debba andare oltre l'insegnamento di abilità specifiche e tecniche cognitive, per includere una riflessione sulla natura del pensiero stesso. In altre parole, gli studenti devono imparare a riconoscere e ad analizzare i propri processi di pensiero, in modo da poterli sviluppare in modo più consapevole.

Lipman (2003) propone un modello di insegnamento del pensiero critico che si basa su tre fasi: la fase di "stimolo" (in cui gli studenti sono esposti a un problema o a una situazione che richiede pensiero critico), la fase di "elaborazione" (in cui gli studenti lavorano insieme per analizzare e risolvere il problema) e la fase di "valutazione" (in cui gli studenti riflettono sul processo di pensiero che hanno utilizzato e sulle implicazioni del loro lavoro). L'autore pone attenzione alla dimensione etica del pensiero critico, sostenendo che quest'ultimo debba essere orientato verso il benessere sociale e la giustizia e che gli studenti debbano imparare a valutare le implicazioni sociali e morali delle loro decisioni e dei loro comportamenti.

Habermas, all'interno dell'opera *Teoria dell'agire comunicativo* (1981) afferma quanto il dialogo rappresenti il luogo privilegiato della razionalità comunicativa, in cui gli individui sono in grado di confrontarsi criticamente e giungere a un accordo sulla verità delle proposizioni. In questo senso, il dibattito regolamentato può essere visto come un'istanza di razionalità comunicativa, in cui gli individui sono chiamati a confrontarsi criticamente e a raggiungere un accordo sulla verità relativa ad un determinato argomento. Habermas (1981) sviluppa una teoria del linguaggio e dell'azione umana che si basa sull'idea che la comunicazione rappresenti il fulcro della vita sociale e della costruzione della conoscenza. La teoria dell'agire comunicativo di Habermas si basa su una distinzione tra due tipi di

ragionamenti: il ragionamento strumentale e il ragionamento comunicativo: il primo si riferisce alla razionalità orientata al successo, che mira a raggiungere scopi specifici in modo efficiente e razionale, il secondo, invece, si riferisce alla razionalità orientata al consenso, che mira a raggiungere un accordo attraverso il dialogo e la discussione.

Secondo Habermas, il ragionamento comunicativo è la forma più importante di riflessione umana, poiché permette di costruire conoscenza in modo cooperativo e democratico. Inoltre, la comunicazione non è solo uno strumento per raggiungere un accordo, ma è un processo che consente alle persone di definire il loro mondo, di esprimere i loro bisogni e desideri e di creare legami sociali. Uno dei principali obiettivi della teoria dell'agire comunicativo è quello di superare la crisi della modernità, caratterizzata dalla disintegrazione della sfera pubblica e dalla crescente privatizzazione della vita sociale; l'autore sostiene che la teoria dell'agire comunicativo possa offrire una base teorica per lo sviluppo di una democrazia deliberativa, che si basi sul dialogo e la partecipazione dei cittadini.

Tali teorie trovano conferma anche nell'opera *Verità e Metodo* di Gadamer (2000), uno dei testi fondamentali della pedagogia del dialogo e della comprensione. L'autore afferma l'importanza del dialogo nella costruzione della conoscenza, evidenziando come la comprensione degli altri e delle loro posizioni rappresenti un passo fondamentale per la costruzione di una visione più ampia e complessa della realtà. In questo senso, il dibattito regolamentato può essere visto come un'occasione per ampliare la propria comprensione della realtà attraverso il confronto con posizioni diverse e la ricerca di un accordo razionale. Secondo Gadamer la comprensione non è un processo che avviene all'interno dell'individuo, bensì è il risultato di un processo di dialogo tra l'interprete e il testo, o tra l'interprete e l'altro; è quindi un'attività cruciale nella comprensione, poiché permette l'apertura di nuovi orizzonti di significato e la scoperta di nuove prospettive interpretative. L'autore sottolinea l'importanza dell'ascolto e dell'apertura verso l'altro nel processo dialogico attraverso l'ascolto attivo e l'apertura verso l'altro; in questo senso, il dialogo non è solo un'attività razionale, ma implica anche una dimensione emotiva e affettiva e, attraverso di esso, è possibile superare i limiti imposti dalla precomprensione e aprirsi a nuove interpretazioni.

Le teorie dell'epistemologia della pedagogia del dialogo, da cui deriva il dibattito regolamentato utilizzato con fini educativi, si basano sulla convinzione che la conoscenza è un processo sociale e dialogico che emerge dalla discussione critica tra posizioni diverse. L'uso di regole specifiche e la presenza di un moderatore facilitano questo processo di co-costruzione, permettendo di raggiungere una comprensione più approfondita della realtà

### ***1.3. Impatti del dibattito regolamentato come strumento pedagogico***

L'epistemologia è la branca della filosofia che studia la natura della conoscenza, delle sue fonti e dei suoi limiti. Nel contesto dell'educazione, le teorie epistemologiche sono fondamentali per comprendere il processo di apprendimento e per sviluppare metodologie pedagogiche efficaci.

Il dibattito regolamentato è uno strumento pedagogico che mira a promuovere la collaborazione e la capacità di risolvere i conflitti attraverso il dialogo. Questo strumento si basa su una serie di regole e procedure che definiscono il modo in cui i partecipanti possono esprimere le proprie opinioni e come devono essere rispettate.

Molte sono le teorie epistemologiche che hanno un impatto significativo sul dibattito regolamentato, in quanto influenzano la concezione di come si acquisisce la conoscenza e di come valutare l'affermazione di una verità.

L'opera di Stephen Toulmin *The Uses of Argument* (1958) rappresenta uno dei lavori più importanti nella teoria dell'argomentazione. In quest'opera, l'autore cerca di fornire una teoria generale dell'argomentazione che sia applicabile a diverse discipline e contesti.

Fondamentale risulta essere la proposta di un modello dell'argomentazione che prevede tre componenti fondamentali: la tesi, le ragioni a supporto della tesi e le garanzie che forniscono un supporto alle ragioni. Questo modello, noto come il modello di Toulmin dell'argomentazione, ha rappresentato un importante contributo per la comprensione delle diverse strategie e modalità con cui gli argomenti possono essere presentati e valutati.

Inoltre, Toulmin propone un approccio pragmatico all'argomentazione, sostenendo che l'efficacia di un argomento dipende dal contesto specifico in cui viene utilizzato e dalla capacità dell'argomentatore di adattare la sua strategia alle circostanze. Toulmin sostiene anche che gli argomenti non sono solo basati sulla logica e sulle evidenze, ma possono anche dipendere da considerazioni etiche, sociali e psicologiche.

Un altro importante aspetto trattato da Toulmin è l'attenzione alla natura contingente dell'argomentazione, ovvero alla sua dipendenza dalle circostanze specifiche in cui viene utilizzata. Toulmin sottolinea che gli argomenti possono essere influenzati da diversi fattori, come la cultura, la storia, la politica e le relazioni sociali.

Nel 1987 sulla rivista *Small Group Behavior* venne pubblicato un articolo dal titolo "Debate and Individual Decision Making" (Nucci & Tindale) che si concentra sull'analisi dell'influenza dei dibattiti sulla presa di decisioni individuali. In particolare, gli autori

esaminano l'effetto del dibattito sulla qualità e sulla validità delle decisioni prese da singoli individui. Il lavoro sperimentale condotto da Nucci e Tindale coinvolge studenti universitari divisi in gruppi, ai quali venivano proposte questioni controverse su cui discutere e prendere decisioni individuali. In alcune condizioni sperimentali, i partecipanti avevano la possibilità di discutere le questioni in un contesto di dibattito, mentre in altre condizioni dovevano prendere decisioni individuali senza la possibilità di confrontarsi con gli altri membri del gruppo. I risultati dello studio indicavano che la discussione in forma di dibattito aveva un effetto positivo sulla qualità e sulla validità delle decisioni prese dai partecipanti. In particolare, gli studenti che avevano partecipato ai dibattiti tendevano a considerare una maggiore varietà di prospettive e a integrare le diverse opinioni e le informazioni raccolte durante il dibattito nella loro decisione individuale.

Tuttavia, alcuni critici hanno evidenziato alcuni limiti dell'approccio di Nucci e Tindale, come, ad esempio, la natura poco generalizzabile della sperimentazione a tutti i contesti e situazioni decisionali. Nonostante queste critiche, l'articolo di Nucci e Tindale rappresenta un importante contributo alla comprensione dei meccanismi decisionali e dei processi di interazione sociale che possono influenzarli. In particolare, il loro studio ha evidenziato la rilevanza della discussione e del confronto di prospettive diverse nella promozione di decisioni di alta qualità e ha fornito indicazioni preziose per la pratica decisionale nei contesti di gruppo.

Anche David Zarefsky (1993), studioso di comunicazione specializzato nella ricerca in storia e critica retorica, rappresenta un'ulteriore risorsa per gli studenti e gli studiosi di dibattito e dell'arte dell'argomentare, enfatizzando l'importanza della capacità decisionale e di pensiero critico. All'interno della sua opera, Zarefsky sostiene che il dibattito e l'argomentazione possono essere strumenti potenti per la promozione del pensiero critico e della capacità di prendere decisioni ragionate, sostenendo che l'argomentazione e il dibattito aiutano gli individui a esaminare criticamente le informazioni, a valutare le fonti di informazione e a sviluppare argomenti coerenti e persuasivi. Tale opera rappresenta ancora oggi un importante contributo alla letteratura sul dibattito e sull'argomentazione, fornendo un approccio pragmatico e accessibile alla materia, che integra la teoria e la pratica dell'argomentazione e del dibattito.

Il più grande studioso di dibattito regolamentato è Alfred Snider, insegnante, formatore e autore di numerosi articoli e libri; egli ha svolto un ruolo di primo piano nella formazione di studenti e insegnanti di dibattito, non solo negli Stati Uniti, ma anche nel resto del mondo. La sua esperienza nel campo del dibattito risale agli anni '60, quando ha iniziato

a partecipare a competizioni di *debate* a livello universitario. Successivamente, nel 1978 Snider ha contribuito alla creazione dei *National High School Debate Topics* e ha fondato il *World Debate Institute* presso la *University of Vermont* nel 1999.

Alfred Snider ha pubblicato numerosi saggi sul dibattito regolamentato come metodologia didattica (2002; 2005; 2006; 2008; 2012; 2014); egli propone un nuovo modello per la formazione degli studenti basato sull'integrazione di diverse metodologie didattiche, tra cui l'insegnamento della retorica, della teoria dell'argomentazione e della logica formale. Secondo Snider, l'obiettivo principale dell'insegnamento del dibattito dovrebbe essere quello di sviluppare la capacità di pensiero critico degli studenti, fornendo loro gli strumenti per analizzare le argomentazioni e le posizioni altrui. Inoltre, ha sostenuto che il dibattito regolamentato può essere un'efficace metodologia didattica per lo sviluppo delle competenze comunicative degli studenti e della capacità di analizzare in modo critico e di formulare argomentazioni efficaci.

Snider è stato l'autore del Giuramento del Debater (2008), all'interno del quale sono state esposte tutte le caratteristiche etiche e morali di un bravo dibattente:

*“Io sono un debater. Mi impegno a essere degno di questo titolo osservando il giuramento del debater.*

*Per me stesso*

*Farò ricerca intorno al tema da dibattere e parlerò solo di ciò che conosco. Tratterò con rispetto l'argomento dei miei dibattiti. Sceglierò la persuasione al posto della coercizione o della violenza. Imparerò dalla vittoria, ma soprattutto dalla sconfitta. Sarò un vincitore umile e un perdente composto. Ricorderò e rispetterò le mie radici anche se ora sono un cittadino del mondo. Rivolgerò a me stesso le critiche indirizzate agli altri. Mi sforzerò di riconoscermi nelle altre persone. Mi impegnerò, in un dibattito, a usare i migliori argomenti possibili per sostenere la mia posizione. Mi dedicherò, durante la mia vita, a usare i migliori argomenti possibili per decidere da quale parte stare.*

*Per gli altri*

*Rispetterò la loro libertà di parola e di espressione, anche quando saremo in disaccordo. Rispetterò i compagni di squadra, la controparte, i giudici, gli allenatori e tutti coloro che sono coinvolti nei tornei. Valuterò con onestà intellettuale sia i miei argomenti, sia quelli altrui, aiuterò coloro che hanno minore esperienza perché sono sia studente che insegnante. Sarò, durante la mia vita, un difensore che prenderà posizione a favore di coloro che hanno bisogno e vogliono far sentire la loro voce contro il potere.”*

Il brano presentato illustra la figura di un *debater* di professione e le prerogative che deve soddisfare al fine di meritare appieno il proprio titolo, facendo leva sugli elementi cardine

del dibattito regolamentato, quali la diligente ricerca di argomentazioni, la capacità di accogliere con dignità le sconfitte e abbracciare l'esperienza del dibattito con umiltà. Un *debater* di pregio è consapevole dell'imperativo di rispettare punti di vista diversi dal proprio, valutando con rettitudine anche le argomentazioni esposte dalla controparte.

#### ***1.4. Il dibattito come pratica educativa: evoluzione storica***

Nella vasta tessitura della storia umana, è possibile riscontrare l'impiego consueto della pratica dibattimentale già sin dalle origini della radiosa civiltà ellenica. Tuttavia, non di rado si osserva una certa ambiguità riguardo ai termini oratoria e retorica. A tal proposito, occorre rammentare che l'oratoria costituisce l'abile e sofisticata arte dell'espressione verbale in pubblico, mentre la retorica si configura come la scienza che si prefigge di analizzare meticolosamente le strategie di composizione degli oratori esperti. La retorica ha avuto origine nella Sicilia della metà del V secolo a.C., grazie a Tisia e al suo maestro Corace, i quali scrissero un manuale per coloro che dovevano sostenere le proprie cause legali dopo la caduta del tiranno Trasibulo nel 466 a.C. Tuttavia, la data e i nomi dei due promotori hanno un valore convenzionale, poiché il mondo greco richiedeva naturalmente una capacità oratoria per la persuasione dell'uditorio già prima del V secolo a.C., a causa del sistema politico e giudiziario basato sul confronto diretto tra il singolo e la collettività.

All'interno dell'*ἔπος* omerico, l'aristocrazia partecipa spesso a discussioni assembleari. L'abilità oratoria di questi personaggi suscita grande meraviglia in chi ascolta ed è considerata una capacità che non richiede necessariamente la forza fisica tipica dei giovani, ma può essere sviluppata ed arricchita dall'esperienza anche da parte degli anziani (Monaco, Casertano, Nuzzo, 1997). Nell'*Iliade* (762 a.C.), per esempio, si riscontrano molteplici descrizioni di situazioni in cui i personaggi sono chiamati a manifestare le proprie virtù oratorie, le quali sono spesso ritenute un "suntuoso spettacolo" che coinvolge l'intera collettività. Nell'*Odissea* (circa 720 a.C.), invece, l'arte della parola viene persino considerata una donazione celestiale e un immutabile tesoro che consente agli individui di distinguersi all'interno della società e di esprimere le proprie opinioni nelle assemblee, un valore che viene ritenuto incommensurabilmente superiore alla bellezza esteriore.

La figura di Gorgia di Leontini, discepolo di Empedocle (circa 483-380 a.C.), rappresenta uno dei primi esempi di insegnante di retorica ad Atene. Egli fu innovatore nell'ideazione di strategie e figure stilistiche volte a catturare l'attenzione del pubblico, tra cui l'isocolalia, l'omoteleuto, le antitesi, i parallelismi e altre tecniche di linguaggio.

L'oratoria, nel corso del tempo, si evolse in un genere letterario a sé stante, soprattutto dopo che le opere degli oratori cominciarono ad essere messe per iscritto. In base all'argomento trattato al loro interno, tali opere si distinguono in politiche-deliberative, giudiziarie ed epidittiche o dimostrative (Monaco, Casertano, Nuzzo, 1997).

In ambito filosofico-accademico, una posizione critica nei confronti della retorica dell'epoca è stata espressa da Platone, che la ritiene "cattiva" in quanto mira a persuadere l'uditorio anche del falso, piuttosto che a indagare la natura delle idee. Tuttavia, nel Fedro, Platone rivede la sua posizione e rivaluta la retorica in virtù della sua abilità persuasiva e stabilisce una dipendenza della retorica dalla dialettica.

Il filosofo Aristotele, invece, ha scritto il trattato più antico di retorica (Retorica, IV secolo a.C.), in cui afferma che quest'ultima utilizza due procedimenti analoghi alla dialettica: l'entimema, un sillogismo di cui si omette una premessa, e l'esempio, un'induzione condotta a partire da un caso specifico.

Nel periodo tra il I e il II secolo a.C., la retorica conobbe una forte ripresa nel mondo greco e latino; tuttavia, dopo l'instaurazione dell'Impero, le condizioni per la diffusione e la pratica dell'antica oratoria andarono man mano scomparendo. Nonostante ciò, molti imperatori greci e latini continuarono a promuovere e sostenere la pratica della retorica, intrattenendo rapporti con retori ed oratori che, a loro volta, svilupparono un movimento che, solo nel III secolo a.C., verrà chiamato Seconda Sofistica da Flavio Filostrato. La retorica era inoltre considerata l'unica forma di educazione, oltre quella filosofica, capace di preparare gli individui alla vita politica (Monaco, Casertano, Nuzzo, 1997). Molti degli studenti che frequentavano le scuole di eloquenza e retorica, tuttavia, trasformavano l'arte del saper parlare e persuadere in uno spettacolo, esibendosi in luoghi pubblici come piazze e teatri, recitando orazioni precedentemente preparate o improvvisando su argomenti scelti al momento dal pubblico; in queste *performance*, ciò che era importante era la tecnica retorica, più che l'argomento effettivo dell'esibizione (*ibid.*).

Durante il primo secolo a.C., la figura più influente e famosa dell'oratoria a Roma era Cicerone, un oratore e avvocato di grande fama. Le sue opere di retorica più celebri sono il *Brutus* (46 a.C.), il *De inventione* (85 a.C. circa) e l'*Orator* (46 a.C.), tutte ispirate alla suddivisione delle orazioni di Aristotele. La tradizione ciceroniana enfatizza l'importanza

della convenienza, ovvero la capacità di selezionare le strategie espressive adeguate a raggiungere gli obiettivi prefissati. Questa virtù è ottenibile tramite la correttezza, ovvero il rispetto delle regole lessicali e grammaticali, la chiarezza, basata sulla comprensibilità del discorso, e *l'ornatus*, la bellezza dell'esposizione ottenuta tramite l'utilizzo di figure retoriche e altre strategie specifiche (Conte, Pianezzola, 2010).

In seguito, emerse una figura di spicco nella retorica e nell'educazione, Quintiliano. In quel periodo, l'eloquenza era percepita come fortemente corrotta e le cause della crisi dell'oratoria furono analizzate da Tacito nel *Dialogus de oratoribus* (102 d.C. circa) e dal trattato greco *Sul sublime*, scritto da un autore anonimo. La fine della libertà politica del periodo repubblicano portò alla scomparsa del dibattito politico nel Foro, contribuendo alla crisi dell'oratoria. Nel mondo antico, la pratica del dibattito e dell'eloquenza era presente soprattutto nelle scuole, dove venivano proposti esercizi come la *suasoria* e la *controversia*: la prima era un esercizio deliberativo, in cui venivano analizzati tutti gli aspetti della questione per poi giungere alla decisione finale, mentre la seconda era di tipo giudiziario, con una causa fittizia tra due parti contrapposte. Quintiliano, in questo contesto culturale e sociale, ha delineato nel suo *Institutio oratoria* (90-96 d.C.) il modello formativo per diventare un oratore, che copre l'intero percorso dalla giovinezza all'ingresso nella vita pubblica. All'interno dell'opera, Quintiliano fa spesso uso della *sententia*, una massima che serve a rafforzare l'argomentazione esposta e che rappresenta una verità riconosciuta a livello universale.

Successivamente, in epoca medievale, l'istruzione era organizzata intorno alle arti liberali, che costituivano i due gradi dell'insegnamento: il *Trivio*, composto da grammatica, retorica e dialettica, e il *Quadrivio*, che comprendeva aritmetica, geometria, musica e astronomia, materie di natura scientifica. Le scuole utilizzavano principalmente due metodi di insegnamento: la *lectio* e la *disputatio*: la prima prevedeva la lettura, l'analisi e il commento di testi, mentre la seconda era un confronto di idee formale e accademico tra uno studente che sosteneva una tesi (*respondens*) e un altro che argomentava il contrario (*opponens*). Questo metodo mirava a sviluppare l'abilità logica, l'analisi critica e la capacità di sostenere un'argomentazione con prove, oltre a stimolare la capacità di porre domande.

Nel corso del Medioevo, l'egemonia all'interno del *Trivio* si spostò da una disciplina all'altra: dal V al VII secolo la retorica era la disciplina più importante, mentre dal VII al X secolo la grammatica acquisì maggior rilevanza. Nel periodo dal X al XV secolo, invece, la dialettica e la logica divennero la disciplina predominante, attestando il progressivo sviluppo di una cultura filosofica e razionale.

A partire dal XVII secolo, assistiamo a un notevole sviluppo delle figure politiche all'interno dei parlamenti, le quali si distinguono per la loro abilità nell'arte oratoria. In Inghilterra e in America, nel XVIII e XIX secolo, emerse una cultura dei dibattiti come strumento per il miglioramento e lo sviluppo della società. Club e associazioni si riunivano per discutere di questioni sociali, politiche e religiose, allo scopo di affinare le capacità deliberative e oratorie, nonché di fornire una voce a coloro i quali era negata l'espressione pubblica.

La sfida principale era quella di migliorare la capacità di parlare in pubblico e di dibattere, come dimostra la fondazione della *Eunomian Literary Society del Swarthmore College*, una società di dibattito fondata nel 1869. Tuttavia, l'accesso a questi circoli di dibattito era strettamente limitato alle classi privilegiate e alle persone di sesso maschile. Le donne non furono ammesse fino al 1750 e solo successivamente furono autorizzate a partecipare a circoli di dibattito propri.

Il poeta e accademico Melvin Beaunorus Tolson istituì la *Forensic Society of Wiley College* con l'intento di incrementare la fervida ingegnosità intellettuale dei suoi studenti. La formazione di Tolson partecipò con vigore a numerose contese di argomentazione, misurandosi con altre prestigiose istituzioni accademiche, tutte limitate esclusivamente a giovani di colore, riscuotendo invariabilmente risultati lusinghieri. Tuttavia, a causa del vile razzismo, la sua squadra non fu mai ammessa nell'illustre confraternita di dibattito *Phi Kappa Delta*, la quale accoglieva esclusivamente membri di carnagione bianca. Per superare questa discriminazione, Tolson decise di creare una sua confraternita chiamata *Alpha Phi Omega*, aperta a tutti gli studenti delle università e dei college per ragazzi di colore. Durante la loro partecipazione a dibattiti ufficiali, la squadra di Tolson riuscì persino a sconfiggere l'Università della California del Sud, la squadra al primo posto in classifica nazionale. Tuttavia, a causa del divieto che impediva ai ragazzi di colore di partecipare ufficialmente ai dibattiti, la sua squadra non poté mai esibire il titolo conquistato fino alla fine della Seconda Guerra Mondiale.

È possibile, quindi, affermare che il dibattito regolamentato come pratica educativa ha avuto una lunga storia di successo che risale all'antichità e continua ad essere utilizzato anche nella modernità. In particolare, nel contesto anglosassone e americano, ha assunto un ruolo di rilievo diventando una pratica radicata nella cultura sociale, sia in ambito formale che informale, venendo spesso considerata una disciplina a sé stante nelle scuole e nelle università, con specifici programmi di studio e competizioni tra istituti (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021).

Sono innumerevoli gli approfondimenti condotti nel corso dell'ultimo decennio che hanno saggiamente ravvisato le grandiose potenzialità insite nell'impiego del dibattito regolamentato nell'ambito dei processi di apprendimento (Cattani, 2011; Cattani, Cantù, Testa, 2009; De Conti, Giangrande, 2017; Refrigeri, Russo, 2020; Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021; Russo, 2021). Tra le molteplici ricerche di rilievo, spicca in particolare quella concernente la possibilità di indirizzare sagacemente gli studenti verso l'esercizio del ragionamento critico e allo sviluppo di:

“abilità del pensiero critico, ad ancorare le proprie considerazioni a dei dati o delle fonti che le giustifichino, ad ascoltare i compagni in modo attento e attivo, affinché si possa costruire il proprio intervento a partire proprio da quello dell'avversario, con lo scopo di confutarlo. È evidente come l'esercizio del Debate possa contribuire a gettare le basi per lo sviluppo della cittadinanza attiva e la maturazione del concetto di democrazia. [...] Il Debate può contribuire alla formazione del futuro cittadino del mondo, sviluppando il pensiero critico e al contempo la capacità di sostenere le proprie opinioni, nonché la capacità di delineare in modo sempre più consapevole il confine tra la verità e la *mera opinione*.” (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021, pp. 30-31)

## CAPITOLO 2

### IL DIBATTITO REGOLAMENTATO COME PRATICA EDUCATIVA: CARATTERISTICHE, PROTOCOLLI E APPLICAZIONI

*Il dialogo è una forma di pensiero laterale.  
Quando dialoghiamo, cerchiamo di esplorare nuove possibilità  
e di trovare soluzioni creative ai problemi.  
(Edward De Bono, 1985)*

Nel seguente capitolo si intendono approfondire le caratteristiche pedagogiche del dibattito regolamentato e le possibili ricadute metodologiche. A tale scopo sono stati analizzati i maggiori protocolli utilizzati in Italia e in altri contesti internazionali. Il *debate*, infatti, richiede una particolare attenzione alla gestione della classe, alla costruzione degli argomenti e alla valutazione delle *performance* degli studenti e per questo è considerabile come una metodologia didattica. Inoltre, è stata presentata una panoramica delle molteplici applicazioni che possono essere perseguite in vari contesti educativi, tramite un'analisi accurata delle sfide implementative e delle eventuali criticità insorte; ciò è stato accompagnato da una rassegna della letteratura scientifica, cui si sono affiancati esempi tangibili di effettivo impiego di tale metodologia.

## 2.1. *Caratteristiche generali del dibattito regolamentato*

Il dibattito regolamentato può essere considerato una metodologia d'insegnamento/apprendimento fondata sulla competizione, una forma di gioco in cui i *debaters* appartenenti ad una squadra cercano di convincere una giuria sulla base di una "logica binaria" (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021). Si tratta di un'interazione dialogica formalizzata, in cui gli interlocutori si impegnano nel tentativo di persuadere o convincere la giuria a favore della propria posizione (De Conti, Giangrande, 2017).

Il dibattito rappresenta una metodologia didattica il cui scopo primario è quello di fornire agli studenti un efficace strumento di formazione alla democrazia, attraverso lo sviluppo di competenze argomentative da una parte e di competenze di ascolto e comprensione dall'altra. Tale pratica didattica si basa fortemente sull'utilizzo competente del *cooperative learning* e della *peer education*, consentendo agli studenti di acquisire e potenziare abilità fondamentali per l'apprendimento permanente, definite dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (1992) "*life skills*" (Russo, 2022a).

In definitiva, quindi, il dibattito regolamentato prevede un processo di interscambio di messaggi e significati, attraverso cui i partecipanti, divisi in due squadre (pro e contro) si adoperano per costruire una comprensione reciproca che verte su un determinato argomento (De Conti, Giangrande, 2017; Refrigeri, Russo, 2020). La peculiarità del *debate* riguarda l'inversione di rotta e di prospettiva rispetto ad una didattica tradizionale: l'accento dell'azione formativa si sposta dal docente allo studente

*"facendolo diventare il protagonista del suo apprendimento. Gli studenti sono incoraggiati ad assumere nuove responsabilità che vanno ben oltre al prendere appunti e svolgere prove. [...] è un vero cambio di paradigma poiché significa considerare e trattare lo studente come parte attiva nel processo di apprendimento e dello stesso insegnamento."*

(De Conti, Giangrande, 2017, p. 4)

Il dibattito rappresenta una strategia di insegnamento flessibile e versatile che può favorire lo sviluppo di competenze, conoscenze e attitudini rilevanti per una società civile e democratica. Tale metodologia offre infatti la possibilità di affrontare argomenti di varia natura e rilevanza, consentendo ai partecipanti di esercitare abilità di comunicazione e di pensiero critico, nonché di acquisire una maggiore consapevolezza dei propri diritti e doveri

civici (De Conti, Giangrande, 2017; Refrigeri, Russo, 2020; Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021).

Snider e Schnurer (2006) sottolineano quanto la vita quotidiana sia caratterizzata da frequenti dibattiti, impegnando gli individui in continui tentativi persuasivi con lo scopo di influenzare le decisioni altrui. A tal proposito diventa profondamente prezioso, in qualità di docenti, insegnare agli studenti a diventare più abili e competenti sia nella persuasione che nella resistenza stessa alla persuasione, trasformando così il dibattito in un processo del tutto naturale. All'interno della medesima opera *Many Sides: Debate Across the Curriculum* (Snider, Schnurer, 2006) vengono presentati alcuni luoghi comuni e stereotipi circa il dibattito che vengono prontamente confutati:

- "Il dibattito non è per tutti, ma solo per gli esperti": l'idea che si delinea con tale affermazione implica l'imprescindibile esigenza di esaminare una questione da tutti i punti di vista, al fine di essere in grado di formulare un'opinione adeguata. Risulta pertanto inevitabile porre in rilievo il fatto che nessuno sia in grado di possedere una conoscenza integrale ed esauriente, in quanto ciascun individuo detiene una propria conoscenza peculiare e personale. È per tale ragione che risulta essenziale promuovere tra gli studenti la pratica di condividere le proprie idee, in quanto la cooperazione e il confronto reciproco costituiscono pilastri fondamentali per il progresso e l'avanzamento della conoscenza;
- "Gli studenti non hanno le competenze necessarie per partecipare ad un dibattito": è frequente che ai discenti venga comunicato come essi, nella loro quotidianità, siano impegnati in processi di dibattito che mirano ad influenzare gli altri tramite il linguaggio, formulare argomentazioni a sostegno di un preciso punto di vista, criticare idee con cui non si concorda e richiedere ad altri di prendere decisioni in loro favore. L'esito positivo che gli studenti raggiungono in tali sforzi dimostra in maniera palese l'esistenza di tali competenze, le quali necessitano di essere ulteriormente rafforzate;
- In ultimo, numerosi discenti sono timorosi di subire un giudizio sfavorevole da parte del pubblico durante la loro presentazione. È del tutto naturale nutrire il timore che l'uditorio possa perdere interesse o disapprovare il messaggio esposto. È cruciale, tuttavia, sottolineare ai discenti come il confronto di idee rappresenti uno dei principali obiettivi del dibattito e come non debbano preoccuparsi dei potenziali disaccordi intellettuali. L'ambiente in classe, infatti, si caratterizza per il mutuo sostegno, dove ogni membro della classe ha l'opportunità di partecipare attivamente al dibattito. Ciò

significa che i comportamenti temuti saranno opportunamente moderati, dal momento che gli studenti non tenderanno a deridere in modo offensivo un dibattente, avendo coscienza del fatto che essi stessi saranno al centro dell'attenzione in un momento successivo.

Fondamentale risulta la comprensione dei processi concettuali che sono coinvolti all'interno di un dibattito regolamentato: sviluppo, conflitto, estensione e prospettiva. Questi elementi, delineati da Robert Branham (1991), costituiscono un approccio prescrittivo a ciò che dovrebbe caratterizzare un dibattito di qualità; quest'ultimo, in quanto processo attraverso cui le opinioni vengono avanzate, supportate, contestate e difese, richiede la presenza di determinati attributi nei relativi argomenti dei contendenti, affinché possa essere considerato autentico. In particolare, sono quattro le caratteristiche che l'argomentazione deve possedere per essere considerata idonea al dibattito: lo sviluppo degli argomenti, che implica la descrizione, l'esplicazione e la dimostrazione delle idee; il conflitto, ossia la contestazione corretta delle posizioni altrui; l'estensione, ovvero la capacità di difendere gli argomenti contro le eventuali confutazioni; e, infine, la prospettiva, che richiede l'associazione degli argomenti singoli alla questione più ampia in discussione (Snider, Schnurer, 2006).

In *Many Sides*, ancora, gli autori affermano quanto segue:

*“Debate is a stimulating way to explore new ideas. It can help push teachers and students toward exciting new areas of literature and thinking that they might never otherwise encounter. Through the research required to prepare for debate, students can find a world of new ideas. A well-crafted classroom debate creates a climate for interactive learning where students apply ideas and have to explain their thoughts. The first consideration in creating a strong debate is determining a debate topic. As the topic is the foundation for all the arguments that follow, an exciting debate topic will intrigue your students and get them enthused about the debate process. Much of the success of the entire project of a debate can come down to how you sell the issue and format of the debate. If students are hooked by the ideas of a debate, then they will be interested enough to make the whole process succeed. So spend some time working out the core issues of the debate with your students to make the process appealing.”*

(Snider, Schnurer, 2006, pp. 16-17)

Il dibattito regolamentato, quindi, rappresenta una metodologia di apprendimento coinvolgente che favorisce l'esplorazione di nuove idee, aprendo la strada a nuove aree di pensiero che altrimenti non si sarebbero mai scoperte; un *debate* ben organizzato crea un ambiente di apprendimento interattivo in cui gli studenti applicano le idee e devono spiegare i loro pensieri, migliorando così le loro abilità di comunicazione. Un dibattito in classe ben orchestrato crea un clima di apprendimento interattivo, in cui gli studenti sono posti di fronte alla necessità di applicare le loro idee e di esporre le proprie argomentazioni in maniera chiara e concisa. Fondamentale è, in prima istanza, l'individuazione di un tema di dibattito accattivante e coinvolgente, in grado di incuriosire e di appassionare gli studenti e di catalizzare la loro attenzione: se gli alunni vengono stimolati dalle idee che il dibattito veicola, saranno abbastanza motivati e interessati da far riuscire l'intero processo. Gli autori, quindi, sottolineano quanto sia importante dedicare tempo alla definizione dei temi centrali del dibattito, in modo da rendere l'esperienza coinvolgente e intrigante.

L'apprendimento degli studenti viene orientato dal dibattito, il quale si svolge intorno a temi controversi che possono variare in formulazione, complessità e tipologia. Ad esempio, i temi possono essere presentati sotto forma di domanda, in cui una delle due squadre dovrà sostenere la posizione affermativa alla stessa, mentre l'altra la posizione negativa. Inoltre, i temi possono variare di complessità in funzione del grado di istruzione degli studenti coinvolti nel dibattito, poiché è evidente che al variare della questione dibattuta, variano anche le competenze richieste per dibatterla. Infine, in termini di ontologia, i temi possono riguardare fatti, valori o piani d'azione politici (De Conti, Giangrande, 2017):

- Fatti: tali temi sono quelli in cui si volge la ricerca della determinazione di una affermazione come vera o falsa, richiedendo agli studenti la capacità di interpretare, appunto, i fatti. Queste mozioni si avvicinano, per natura, alle sentenze giuridiche;
- Valori: sono mozioni che si riferiscono alla questione della validità e dell'essenza di una determinata cosa, nonché alla determinazione della rilevanza di un comportamento o di un oggetto in termini di valore intrinseco;
- Policy: riguardano l'analisi finalizzata alla determinazione della giustizia ed efficacia di un particolare linea d'azione politica, nonché alla valutazione della sua necessità effettiva di intraprenderla.

A seconda del tipo di mozione oggetto di dibattito, si renderà necessario utilizzare un diverso livello di abilità analitica, argomentativa e confutativa per la sua adeguata trattazione:

*“una questione relativa ai piani d’azione richiederà un maggior impiego di argomentazioni legate alle conseguenze rispetto a quanto richiedano le questioni relative ai fatti, per il sostegno dei quali sarà invece più frequente il ricorso all’autorità o alle statistiche, e i temi sui piani d’azione politici o sui valori saranno promotori di una disposizione maggiormente volta alla partecipazione critica o [...] libertaria, rispetto ai temi sui fatti o sulle definizioni”*

(De Conti, Giangrande, 2017, p.7)

## **2.2. *Analisi comparativa dei diversi protocolli di dibattito regolamentato***

Il dibattito regolamentato, come detto in precedenza, è stato introdotto dalla cultura anglosassone e, grazie alle sue peculiari caratteristiche pedagogiche che mirano a sviluppare competenze attraverso l'approfondimento di relazioni sociali e democratiche, ha raggiunto un vasto pubblico in molte nazioni e in contesti diversi, sia culturali che sociali ed esperienziali. A tal proposito, sorge spontanea la necessità di chiedersi quale protocollo di dibattito sia il più adeguato al proprio ambiente scolastico, quali aspetti richiedano particolare attenzione, quali competenze e in che misura si vogliano sviluppare. Per fornire una definizione di protocollo di dibattito, va detto che esso rappresenta “l’insieme di obiettivi, norme e attività che struttura, regola e caratterizza il dibattito stesso permettendone uno svolgimento lineare e completo” (De Conti, 2011, p. 111). La discriminante tra i protocolli di dibattito si ha nelle caratteristiche strutturali o primarie (numero di membri di ciascuna squadra numero di squadre, tempo concesso per ogni intervento, tipologia e funzione dei singoli interventi) e nelle caratteristiche secondarie (tempo concesso per la stesura delle argomentazioni, tipologia di mozione da dibattere, modalità di valutazione del dibattito). Il rapporto che intercorre tra questi due tipi di categoria e gli obiettivi educativi previsti, fornisce la soluzione per la scelta del tipo di protocollo da dover utilizzare in ambito didattico (*ibid.*). La natura formativa del protocollo si manifesta attraverso l'analisi delle sue regole. Ad esempio, il numero dei partecipanti coinvolti in ogni dibattito può influenzare positivamente l'effetto formativo all'interno della classe, se tale numero è elevato, oppure favorire una più approfondita acquisizione di competenze se il numero è ridotto. Analogamente, il tempo assegnato per

ogni discorso può incoraggiare la sintesi, se breve, o una maggior articolazione dell'esposizione dei contenuti (De Conti, Giangrande, 2017).

Di seguito, vengono esposti i *format* di dibattito regolamentato attualmente in essere, con particolare riguardo alle peculiarità strutturali e accessorie che ne determinano la differenziazione.

### **2.2.1. *World Schools Debate***

Il World Schools Debate (WSD), celebre *format* di dibattito, trae le sue radici dal *World Schools Debate Championship*, una competizione internazionale ideata nel 1988 e organizzata in Australia per gli studenti delle scuole superiori. Fu proprio in tale scenario, che ospitava diverse nazioni, che si avvertì la necessità di creare un protocollo condiviso. Oggi il WSD è largamente diffuso nel mondo, adoperato in nazioni quali Germania, Israele, Italia, Pakistan, Romania, Slovenia, Sud Corea e Sudafrica. Esso permette di esaminare questioni politiche, economiche e riguardanti i diritti umani.

La contesa è impostata su una sfida tra due squadre, una a favore (pro) e una contraria (contro). Ciascuna squadra, in maniera alternata, può intervenire fino a quattro volte, con i primi tre interventi, chiamati “costruttivi”, della durata di 8 minuti ciascuno, mentre il quarto, noto come “replica”, dura la metà del tempo, quindi 4 minuti (De Conti, Giangrande, 2017).

All'interno del WSD, le proposte di mozione sono preminentemente orientate verso il panorama politico, economico e inerente ai diritti fondamentali dell'uomo; ad ogni modo, è necessario che queste vengano trattate privilegiando i principi universali piuttosto che i casi specifici. Nei tornei che si svolgono con questo *format*, vengono affrontate sia una serie di tematiche predisposte in anticipo (*debate* preparati), che proposte di dibattito improvvisato (*debate impromptu*): le prime solitamente vengono ufficializzate in genere entro un termine di circa un mese antecedente alla competizione, al contrario, le seconde vengono comunicate all'incirca sessanta minuti prima dell'inizio del dibattito, contemporaneamente alla specificazione del lato da difendere (Giangrande, 2019). Nell'eventualità di dibattiti improvvisati, la competenza risiede nell'adeguato utilizzo delle proprie abilità di carattere generale. In ogni caso, le squadre sono autorizzate ad utilizzare nella preparazione un dizionario bilingue, un dizionario inglese e un unico manuale di riferimento. L'impiego di qualsivoglia altra tipologia di manoscritti, dispositivi telefonici e digitali è, invece, tassativamente vietato.

Nella fattispecie, il *team* pro si adopererà per avvalorare i contenuti espressi nella proposta di discussione, mentre il *team* dell'opposizione cercherà di dimostrare il contrario. Nel caso in cui la fazione proponente desideri aggiudicarsi il dibattito, sarà necessario fornire puntuali ed esaurienti prove atte a sostenere la propria linea di ragionamento, fornendo inoltre valide giustificazioni e pertinenti esemplificazioni per ciascuno degli argomenti addotti.

Compete alla fazione contraria il compito di demolire gli argomenti propugnati dalla squadra pro e di esporre i motivi per cui il loro caso è solido e affidabile. Tale funzione costituisce il modello dell'opposizione. Nondimeno, la parte contraria può, in alternativa, creare un nuovo caso per la soluzione del problema presentato dalla fazione pro, ma deve sempre fare i conti con gli argomenti della controparte. Le squadre non possono scegliere la loro posizione nel dibattito, cioè se sostenere o meno la mozione: il ruolo viene assegnato a sorte. L'idea alla base di tale scelta è quella di educare i *debaters* sul fatto che ogni questione possiede due lati che devono essere conosciuti anche se non necessariamente sostenuti personalmente (Sanchez, 2018).

Essendo il dibattito regolamentato una pratica che presuppone un lavoro di squadra, sono molti gli attori coinvolti sia in maniera diretta che indirettamente. Christopher Sanchez nel suo manuale *Il debate nelle scuole* (2019) elenca e descrive tutte le figure previste:

- *Debaters*: la loro abilità viene valutata in base a tre componenti fondamentali del processo decisionale del formato: stile, contenuto e strategia. Le loro argomentazioni sono valutate sulla base della ricerca, della selezione accurata di dati e informazioni, della creazione di un discorso strutturato e della preparazione di un'argomentazione convincente. Questi fattori determinano il successo dei *debater* nel persuadere l'*audience* e i giudici della validità del loro punto di vista. La maestria del dibattito richiede abilità nella scelta di parole appropriate, l'utilizzo di tecniche persuasive e la capacità di adattarsi alle situazioni in modo flessibile. In sintesi, il successo nel dibattito dipende dall'abilità dei *debater* nel combinare efficacemente stile, contenuto e strategia;
- *Chairperson*: il moderatore, in qualità di presentatore ufficiale del dibattito, ha il compito di annunciare le varie fasi della competizione, nonché di introdurre i nomi dei partecipanti coinvolti nella sfida verbale. Tuttavia, non si limita a questa funzione di primo piano, in quanto può anche essere investito del ruolo di cronometrista, ossia di colui che controlla il tempo trascorso per ogni singola fase

del dibattito, compresa l'introduzione delle squadre e degli *speaker*. Infatti, la precisione nel tempo è un fattore cruciale nel processo di valutazione del *debate*, poiché i giudici valutano il rispetto del tempo e della tempistica come parte del punteggio finale. Per questo motivo, il compito del cronometrista è di massima importanza, in quanto deve essere in grado di dare segnali sonori precisi ed efficaci, al fine di regolare il flusso del dibattito e garantire il rispetto delle regole prestabilite;

- *Coach*: il mentore della parola, ovvero il *coach*, è la figura preminente nella creazione del caso dell'oratore, poiché egli stesso si adopera per trovare le argomentazioni più solide, articolando con estrema precisione il ragionamento e, non di meno, cercando esempi altamente efficaci. L'abilità del *coach* va oltre la semplice messa a punto del caso dell'oratore, infatti, egli è soprattutto chiamato a pianificare, con estrema cura, le sessioni preparatorie, motivando così i *debater* a elaborare le loro personali tecniche persuasive;
- *Giudici*: solitamente, tre giudici, o comunque un numero dispari, partecipano al dibattito con il compito di osservare attentamente il confronto e valutare in modo equanime ed imparziale le performance delle squadre e degli *speaker*. La loro valutazione è basata sull'osservazione del rispetto dei ruoli assegnati, sulla qualità dei discorsi in termini di stile, contenuto e strategia, sull'osservanza dei tempi assegnati e sulla presenza di *POIs*<sup>1</sup> adeguati. Al termine del dibattito, i giudici compilano una scheda di valutazione individuale e sono fortemente incoraggiati a fornire un *feedback* personale e costruttivo agli *speaker*. Questo *feedback* rappresenta l'elemento educativo principale del dibattito, poiché gli *speaker* possono utilizzare questo *input* per migliorare le loro abilità e diventare sempre più esperti nel campo del dibattito; egli deve essere dotato di una preparazione adeguata a valutare un dibattito da molteplici prospettive. Questo richiede una forte conoscenza a livello lessicale delle espressioni che denotano funzioni causali, dimostrative o conclusive, al fine di valutare il dibattito dal punto di vista linguistico. Inoltre, è essenziale avere la capacità di distinguere l'abilità di dimostrare un enunciato dal punto di vista dialettico. Da un aspetto logico, invece,

---

<sup>1</sup>*Point of Information*: forma di domanda o di osservazione che il *debater* può fare al suo avversario, allo scopo di richiedere ulteriori informazioni o di mettere in evidenza eventuali contraddizioni o debolezze nel suo discorso. Il regolamento prevede che i POI possano essere fatti solo in determinati momenti del dibattito, solitamente durante un periodo di tempo prestabilito (ad esempio, due minuti su un totale di sette) e solo con il consenso del *debater* che sta parlando.

è necessario conoscere le condizioni singole che rendono valide un'argomentazione, che può essere formale induttiva, formale deduttiva o informale. Infine, a livello retorico, è richiesta la capacità di convincere e persuadere il pubblico che partecipa allo scambio comunicativo, attraverso l'uso di tecniche dispositivo ed esornative (De Conti, 2015). Il giudice riveste un ruolo di fondamentale importanza per il successo di un dibattito, poiché egli è investito di responsabilità di natura etica e deontologica (De Conti, Giangrande, 2017). Egli deve possedere alcune qualità fondamentali: tolleranza, in quanto durante una competizione di dibattito è possibile che gli oratori incontrino difficoltà, come l'imbarazzo o blocchi emotivi, e il giudice deve essere in grado di fornire consigli costruttivi e positivi per aiutare gli oratori a superare tali difficoltà, imparzialità, verbalizzando e rendendo esplicite le proprie decisioni e valutazioni alla fine di ogni dibattito e non lasciandosi minimamente influenzare dalle proprie attitudini, ideologie o preferenze personali. È necessario che egli sia il più oggettivo possibile nel processo di valutazione. Infine, il giudice deve dimostrare disponibilità nel dialogo con gli oratori, fornendo chiarimenti e spiegando in modo aperto e chiaro le ragioni alla base delle proprie valutazioni.

All'interno del formato del WSD sono previsti ruoli distinti e definiti per ciascun oratore, specificamente delineati nel modo che segue (Sanchez, 2018; Giangrande, 2019):

- primo *speaker* della squadra di governo: il primo oratore del governo ha il compito di adempiere a diversi doveri, al fine di organizzare e distribuire le informazioni raccolte durante la ricerca. In particolare, il suo intervento iniziale, che potrebbe essere definito come prologo, deve anzitutto problematizzare o contestualizzare la mozione, ossia comprendere in che misura la mozione può essere considerata controversa. La scelta dei problemi da sottolineare dovrà essere funzionale e coerente con lo sviluppo della posizione della squadra, e dovrà precedere il secondo obbligo dell'intervento d'apertura, ossia l'enunciazione della tesi difesa. Inoltre, il primo oratore della squadra di governo ha l'ulteriore obbligo di definire i termini della mozione, ossia le definizioni che esprimono il taglio e la posizione della squadra sul tema dibattuto. Al termine di queste manovre preliminari, l'oratore deve anticipare in modo sintetico gli argomenti che la squadra utilizzerà e indicare quale oratore li presenterà;

- primo *speaker* della squadra dell'opposizione: l'esordio della squadra d'opposizione nel dibattito richiederà un'adeguata introduzione che problematizzi o contestualizzi la posizione che essa intende sostenere. In seguito, sarà possibile procedere con la critica e confutazione delle definizioni dei termini chiave presentate dalla squadra di governo, nel caso in cui queste non siano ritenute accettabili. La squadra d'opposizione dovrà poi replicare agli argomenti introdotti dal precedente oratore della squadra di governo, avanzando obiezioni e critiche che sono emerse durante la fase di ricerca o durante il dibattito stesso. Come per il primo oratore della squadra di governo, anche la squadra d'opposizione dovrà esplicitare gli argomenti che intende introdurre nel dibattito, presentare gli argomenti costruttivi, tramite cui si presenterà “la difesa dello *status quo*”;
- secondo *speaker* della squadra di governo: nel secondo intervento della squadra di governo, il secondo oratore avrà l'onere di replicare alle obiezioni presentate dalla squadra d'opposizione, al fine di dimostrarne la loro inconsistenza. Dopo aver confutato le critiche mosse dalla squadra avversaria e aver ribadito la validità delle definizioni date dal primo oratore della propria squadra, l'oratore dovrà procedere a riprendere gli argomenti introdotti dal proprio compagno di squadra e svilupparli in maniera più approfondita;
- secondo *speaker* della squadra dell'opposizione: il presente intervento, per quanto simile ai precedenti in termini di obblighi, richiede un'attenzione particolare alla gestione del tempo. Invero, gli interventi degli oratori devono prevedere un tempo maggiore per l'analisi degli argomenti presentati dai partecipanti precedenti e un tempo sempre minore per il trattamento di ulteriori questioni. Ciò implica una maggiore necessità di sintesi e di chiarezza espositiva, oltre ad una capacità di esporre in modo articolato le proprie argomentazioni, al fine di rispondere efficacemente alle eventuali critiche e obiezioni che potrebbero emergere durante il dibattito. In questo senso, l'oratore dovrà dimostrare una notevole abilità comunicativa e una solida padronanza del tema oggetto di discussione, al fine di condurre il dibattito in maniera proficua e costruttiva;
- terzo *speaker* della squadra di governo: nel contesto del terzo intervento della squadra governativa, risulta opportuno dedicare la maggior parte del tempo alla ripetizione e confutazione degli argomenti presentati dalla squadra di opposizione, nonché alla conferma della validità dei passaggi argomentativi più salienti volti a sostenere la posizione adottata. È degno di nota il fatto che, sebbene non proibitivo, non è

consuetudine introdurre un nuovo argomento in questa fase del dibattito, a meno che non sia stato anticipato nel primo intervento della squadra governativa;

- terzo *speaker* della squadra dell'opposizione: nel corso del terzo intervento della squadra di opposizione, si impone la necessità di dedicare la maggior parte del tempo a replicare le argomentazioni presentate dalla squadra governativa, oltre che a confutare le loro affermazioni. In tale frangente, non è permesso introdurre nuovi argomenti, ma solo rafforzare le proprie tesi mediante esempi e riflessioni aggiuntive, desunte anche dalla fase preliminare di ricerca. L'obiettivo di tale intervento consiste nella confutazione e nella smentita delle argomentazioni presentate dalla squadra governativa che potrebbero essere utilizzate per sostenere la loro posizione, cercando al contempo di colmare eventuali difetti o contraddizioni riscontrati nella propria posizione;
- Interventi di replica dell'opposizione e di governo: A differenza dei precedenti interventi che rispettavano un ordine prestabilito tra la squadra di governo e la squadra dell'opposizione, il terzo intervento della squadra dell'opposizione viene seguito dal suo intervento di chiusura, la replica, la quale a sua volta darà luogo alla replica finale della squadra di governo che, come detto, chiuderà il dibattito.

La replica rappresenta una fase di sintesi e di analisi più ampia, in cui non si darà luogo all'approfondimento di particolari argomenti, ma si fornirà invece una visione d'insieme dei principali punti di disaccordo dal punto di vista della squadra che tiene il discorso. In questa fase, gli esempi, le citazioni o gli argomenti minori non dovranno essere oggetto di critica, bensì l'attenzione dovrà essere rivolta alle questioni generali emerse durante il dibattito. La replica richiederà dunque un'attenta analisi degli argomenti della controparte relativi ai punti di maggiore disaccordo, al fine di sottolineare la forza degli argomenti della propria posizione. A tale scopo, i discorsi di replica saranno principalmente rivolti ai giudici, con l'obiettivo di influenzare la loro analisi del dibattito. In questa fase, risulteranno utili non solo gli elementi reperiti durante la fase di ricerca preliminare, ma anche, e soprattutto, quanto sarà stato avanzato da entrambe le squadre durante il dibattito, e a quegli elementi in grado di influenzare il giudizio dei presenti. In sintesi, la replica costituisce un momento di sintesi e di valutazione critica degli argomenti esposti dalla controparte, in cui l'attenzione si concentrerà sui punti di maggiore disaccordo, con l'obiettivo di sottolineare la validità della propria posizione.

### 2.2.2. *British Parliamentary*

Il *British Parliamentary Debate* prevede un dibattito regolamentato tra squadre composte da due elementi ciascuna. Solitamente, quattro squadre (due a favore e due contrarie) si confrontano su un argomento di natura politica, economica o giuridica internazionale.

Sebbene le squadre della stessa posizione siano in competizione, è essenziale evitare contraddizioni. L'obiettivo principale è che la squadra vincente sia quella che presenta una migliore analisi logica riguardo alla mozione in questione, sia essa a sostegno o a confutazione della stessa. Questo protocollo deriva dal desiderio di emulare i modi di discussione che trovano luogo nell'*House of Common*, ed è costellato di molte regole, tra cui (Giangrande, 2019):

- la presenza di una mozione da discutere, formulata mediante l'introduzione di "*This House Believes That*" (THBT), ovvero "questa casa ritiene che". La mozione può riguardare tematiche di natura varia, dall'ambito politico a quello economico, dall'etica all'arte;
- la squadra più persuasiva, che riesce a convincere la giuria, è dichiarata vincitrice;
- le posizioni vengono assegnate a caso e viene dato un tempo di 15 minuti per la preparazione delle proprie argomentazioni. Ciò potrebbe comportare la necessità di difendere una posizione non propria;
- il primo e l'ultimo minuto di ogni intervento sono considerati *protected time*, ovvero momenti nei quali non è possibile porre domande alla squadra che sta argomentando; i POIs possono essere posti tra il primo ed il sesto minuto dell'intervento.

I criteri per la valutazione di un dibattito che segue il protocollo BP sono la materia e la maniera.

### 2.2.3. *Lincoln-Douglas*

Il *format* del Lincoln-Douglas prevede lo sviluppo di abilità logiche e argomentative particolari, a differenza di altri metodi di dibattito che si basano principalmente sull'abilità retorica. L'organizzazione del dibattito segue un modello processuale simile a quello di un tribunale, con un unico rappresentante per squadra. Inoltre, un aspetto fondamentale del protocollo consiste nell'affrontare la stessa questione

dibattuta per diversi mesi e richiedere a ciascuna squadra di sostenere anche posizioni opposte sulla stessa questione (Fine, 2001; Giangrande, 2019). Tale protocollo è comunemente utilizzato per aiutare gli studenti a comprendere in modo specifico la questione presa in considerazione, attraverso un confronto diretto tra due rappresentanti. Il criterio con cui vengono valutati i dibattiti regolamentati che seguono il protocollo LD è il paradigma dell'applicazione del criterio del valore (il giudice e la controparte possono richiedere di esaminare la fonte delle evidenze).

#### **2.2.4. Patavina Libertas**

Il presente protocollo, denominato Patavina Libertas, viene adottato dall'Università degli Studi di Padova all'interno del progetto denominato "Palestra di botta e risposta" ed è somministrato presso gli Istituti di Istruzione Secondaria di Primo e di Secondo grado. Tale nome deriva dal motto dell'Università "*Universa Universis Patavina Libertas*", che evidenzia la libertà di pensiero storicamente concessa ai docenti e agli studenti. Il Patavina Libertas si caratterizza per una struttura dibattitoria, processuale e altamente simmetrica, dove ogni squadra è composta da un solo elemento e ogni questione è dibattuta per diversi mesi, consentendo alle squadre di sostenere anche posizioni opposte. Tale protocollo viene maggiormente utilizzato per promuovere la specifica comprensione del problema oggetto di discussione. Il confronto è di tipo *one-to-one* e il protocollo prevede l'alternanza speculare tra le squadre, seguendo il seguente schema: un prologo iniziale di due minuti per presentare il problema e le argomentazioni che verranno avanzate dalla squadra durante l'intero dibattito, seguito da due interventi principali di tre minuti ciascuno, in cui vengono presentate le argomentazioni a favore della propria tesi, seguiti da un dialogo socratico di due minuti. Dopo una pausa di 10 minuti per preparare le risposte alle argomentazioni, si procede con una replica di due minuti per confutare la tesi avversaria, seguita dalla difesa da parte dell'altra squadra per altri due minuti. Infine, si conclude con un epilogo in cui vengono sintetizzate le evidenze presentate durante il dibattito. Il numero di partecipanti per ogni squadra è di sei studenti e ciascun intervento principale ha una durata di sei minuti.

### **2.2.5. Karl Popper format**

Nel protocollo Karl Popper, i partecipanti al dibattito sono organizzati in gruppi di tre e sono tenuti a investigare sia la prospettiva a favore che quella contro di ogni argomento in questione. Il moderatore ha il compito di presentare l'argomento del dibattito e di supervisionare il rispetto del tempo e delle regole da parte di tutti i partecipanti. I giudici, di solito tre, sono responsabili della valutazione delle prestazioni dei partecipanti. Non è permesso l'utilizzo di internet o di altri supporti digitali durante il dibattito, e il tempo a disposizione di ogni squadra per prepararsi è di circa 20 minuti. La preparazione del dibattito non deve coinvolgere alcuna figura esterna, in quanto è richiesta l'integrità intellettuale da parte di ogni partecipante al dibattito, che deve fare affidamento su fonti verificabili e autentiche, evitando l'utilizzo di informazioni inventate. Questo formato di dibattito si concentra maggiormente sugli obiettivi pedagogici, in particolare sulla capacità di analisi critica delle argomentazioni e dei contenuti, piuttosto che sull'aspetto stilistico. La corretta conduzione del dibattito è fondamentale per promuovere lo sviluppo di queste abilità educative.

### **2.2.6. Public Forum**

Il protocollo di dibattito noto come Public Forum Debate rappresenta il *format* ufficiale adottato dalla lega cinese di *debate* per gli studenti delle scuole superiori. Il protocollo regola una discussione tra due squadre, ognuna delle quali difende o respinge una posizione che viene proposta come tema di risoluzione mensilmente e pubblicata online dalla *National Forensics League*. Le risoluzioni specifiche per i tornei nei vari distretti della lega e il tema del torneo nazionale sono annunciati sul giornale della *National Forensics League*, che pubblica anche articoli correlati alle questioni di *Forensics*, nonché informazioni sui tornei destinate ai *coach* e ai *debater*. Il protocollo si incentra sulla difesa di una posizione che discende dalle questioni presentate nella risoluzione e non da un insieme prescritto di oneri. Prima di ogni turno, una delle due squadre lancia una moneta e l'altra sceglie tra testa o croce. Chi vince ha il diritto di scegliere una delle seguenti opzioni: o il lato del *topic* da difendere oppure l'ordine di parola desiderato (se si desidera iniziare o concludere la discussione). Il criterio per valutare un dibattito di questa tipologia è la qualità dell'argomentazione.

### **2.2.7. *Philosophy for Children***

Matthew Lipman è considerato il fondatore della *Philosophy for Children*, un progetto educativo che si prefigge di esaminare questioni universali riguardanti la condizione umana. La finalità primaria consiste nello sviluppare nelle giovani menti il pensiero critico, creativo e democratico, con particolare attenzione alla tenera età dei bambini. Una singola sessione di *Philosophy for Children*, solitamente protratta per un arco temporale di 60-90 minuti, è ritenuta un approccio inclusivo e favorisce l'instaurarsi di un clima di classe gradevole e stimolante (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021). La proposta didattica in questione, concretizzando in classe la comunità di ricerca, riconosce l'importanza insostituibile del dialogo e della conversazione per migliorare il processo di ragionamento e di giudizio. In questo senso, essa si dimostra fortemente legata all'obiettivo più ampio di costruire una società democratica e partecipativa (Santi, 2006; Ruzzante, 2017), offrendo a ciascun individuo gli strumenti per partecipare in modo attivo alla vita sociale, al fine di promuovere comportamenti di convivenza democratica e di apertura alla diversità (Santi, 2006; Ruzzante, 2017). La pratica della comunità di ricerca presenta numerosi aspetti che la differenziano dal tradizionale modo di fare scuola, privilegiando l'inclusione. In primo luogo, il *setting* è organizzato in maniera circolare, rendendo possibile una maggiore libertà di movimento; inoltre, non è necessario utilizzare strumenti di scrittura o quaderni, i quali prevalgono invece nelle pratiche didattiche tradizionali, dove la scrittura prevale sulla comunicazione orale. Grazie a ciò, gli studenti che hanno difficoltà con la lettura e la scrittura possono trovare un ambiente di apprendimento accogliente, dove vengono utilizzati anche codici di comunicazione orale e sono accettate forme alternative di espressione (Ruzzante, 2017).

### **2.3. *Il ruolo del docente nella progettazione e conduzione del dibattito regolamentato: competenze e strategie per una didattica efficace***

Durante un dibattito regolamentato, l'insegnante assume un ruolo centrale, sia nella fase di progettazione che in quella di conduzione dell'attività. Come indicato da Sperber e Wilson (1995), l'insegnante deve fornire agli studenti un adeguato indirizzo sulla situazione comunicativa, nonché indicazioni esplicite sulla valutazione degli argomenti,

in modo da guidare gli studenti verso una comprensione accurata del tema in discussione e sostenere la loro costruzione di argomenti. Secondo il modello di Toulmin (1958), l'insegnante funge da giudice, valutando la validità degli argomenti degli studenti e supportandoli nella costruzione di argomentazioni efficaci, al fine di promuovere l'apprendimento della gestione del conflitto in modo costruttivo e della comprensione dei punti di vista degli altri.

La conduzione del dibattito regolamentato richiede che l'insegnante favorisca un clima di rispetto reciproco e di dialogo costruttivo tra gli studenti, evitando la sopraffazione o il dominio di una sola posizione (Goffman, 1959). In questo modo, si promuove lo sviluppo di competenze comunicative e di pensiero critico, oltre alla formazione di cittadini consapevoli e partecipi (Johnson & Johnson, 1999). L'insegnante, dunque, svolge il ruolo di facilitatore e mediatore, fornendo supporto ai propri studenti in ogni fase del dibattito, dalla preparazione alla conclusione.

Affinché gli studenti siano in grado di condurre un dibattito regolamentato efficace, l'insegnante deve fornire loro le competenze e le conoscenze necessarie, come ad esempio spiegare le regole del dibattito e fornire esempi di argomenti ben strutturati (Engle, Conant, 2002). Inoltre, l'insegnante deve monitorare il dibattito per garantire la partecipazione equa di tutti gli studenti e il rispetto delle regole del dibattito, aiutando gli studenti a riflettere sull'esperienza del dibattito, incoraggiandoli a considerare i punti di forza e di debolezza del proprio argomento e a valutare la validità degli argomenti degli altri partecipanti.

Il ruolo del docente nella fase di progettazione del dibattito regolamentato consiste nell'identificare quale protocollo di dibattito risulti più adeguato alle esigenze del gruppo classe. Secondo Topping e Trickey (2007), la scelta del protocollo di dibattito deve essere effettuata in funzione del livello di competenze degli studenti e degli obiettivi didattici che si intendono perseguire. Inoltre, il docente deve prendere in considerazione la natura del tema in discussione e le eventuali problematiche che possono emergere durante il dibattito, in modo da adottare il protocollo più confacente alla situazione specifica.

Il docente, quindi, deve avere una conoscenza approfondita dei vari protocolli di dibattito regolamentato e deve essere in grado di selezionare quello più appropriato in base alle caratteristiche del gruppo classe e all'obiettivo didattico che si intende raggiungere. Inoltre, egli deve essere in grado di adattare il protocollo selezionato alle esigenze specifiche dei propri studenti, al fine di garantire un'esperienza di apprendimento significativa e di stimolare lo sviluppo delle competenze comunicative e di pensiero

critico, configurandosi come un mediatore attivo e consapevole dell'attività didattica, in grado di orientare gli studenti nella costruzione di un'esperienza formativa efficace e significativa.

### 2.3.1. *Progettazione didattica e dibattito regolamentato*

La progettazione didattica è un elemento cruciale per la buona riuscita di un dibattito regolamentato in ambito scolastico. Secondo quanto sostiene la letteratura scientifica, una corretta progettazione dell'unità di apprendimento che preveda l'utilizzo del dibattito permette di definire con chiarezza gli obiettivi formativi, i contenuti da sviluppare e le modalità di valutazione degli apprendimenti. In questo modo, si garantisce una maggiore efficacia dell'attività didattica, una maggiore partecipazione degli studenti e un'esperienza formativa più significativa.

In particolare, secondo Marzano e Kendall (2008), la progettazione didattica deve prevedere una chiara definizione degli obiettivi di apprendimento, in modo da rendere esplicite le competenze che si intendono sviluppare attraverso il dibattito. Inoltre, è importante strutturare l'attività didattica in modo da garantire la partecipazione attiva di tutti gli studenti, promuovendo la collaborazione e la discussione critica; infine, è necessario prevedere una valutazione formativa e sommativa dell'esperienza di apprendimento, in modo da verificare il raggiungimento degli obiettivi prefissati.

Nella seguente tabella (Tab. 1) viene presentata una possibile struttura di una Unità di Apprendimento basata sull'utilizzo del dibattito regolamentato, con l'obiettivo di fornire un esempio concreto di progettazione didattica efficace e significativa.

<b>UNITÀ DI APPRENDIMENTO</b>	
<b>Maestri del dibattito!</b>	
<b>Competenza in uscita</b>	L'alunno partecipa a scambi comunicativi rispettando il turno e formulando messaggi chiari
<b>COMPETENZE CHIAVE</b>	<b>EVIDENZE</b>
<i>COMPETENZA ALFABETICA FUNZIONALE</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interagire in situazioni comunicative</li> <li>- Ascoltare con attenzione l'interlocutore</li> <li>- Esporre oralmente argomentazioni</li> </ul>

<i>COMPETENZA PERSONALE, SOCIALE E CAPACITÀ DI IMPARARE AD IMPARARE</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gestire il tempo a disposizione</li> <li>- Collaborare con i compagni</li> <li>- Fornire il proprio aiuto ai compagni in difficoltà</li> </ul>
<b>ABILITÀ</b>	<b>CONOSCENZE</b>
- Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo (italiano)	Regole di conversazione
- Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento (italiano)	Interventi pertinenti
- Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente (italiano)	Ascolto attivo
- Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico (storia)	Lettura ed analisi delle fonti
- Elaborare rappresentazioni sintetiche delle società studiate, mettendo in rilievo le relazioni fra gli elementi caratterizzanti (storia)	Elementi caratterizzanti delle società
- Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, proponendo soluzioni idonee nel proprio contesto di vita (geografia)	Tutela del patrimonio naturale e culturale
<b>ORGANIZZAZIONE</b>	
<b>Destinatari</b>	Alunni delle classi quinte
<b>Tempi</b>	Marzo - giugno
<b>Esperienze attivate</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rompiamo il ghiaccio con il dibattito regolamentato;</li> <li>2. Come si analizzano le fonti</li> </ol>

	3. Preparazione delle argomentazioni in gruppo; 4. Let's DEBATE!
<b>Metodologia</b>	Attività di gruppo; debate
<b>Risorse umane</b>	Docenti curricolari e di sostegno
<b>Mezzi e strumenti</b>	Materiale didattico fornito dai docenti, fogli, penne, testi di approfondimento
<b>Discipline interessate</b>	ITALIANO, STORIA, GEOGRAFIA
<b>Valutazione</b>	Valutazione del processo (abilità disciplinari) Valutazione del prodotto (dibattito regolamentato) Autovalutazione dello studente

### PIANO DI LAVORO

<b>FASI</b>	<b>ATTIVITÀ</b>	<b>STRUMENTI</b>	<b>ESITI</b>	<b>VALUTAZIONE</b>
<b>1</b> Rompiamo il ghiaccio con il dibattito regolamentato	Attività "Stop and go": considerando un determinato argomento, due studenti alla volta collaborano in un gioco di ruolo. Uno dei due assume il ruolo di attore e deve difendere una posizione specifica. Quando l'altro studente dice "stop", l'attore deve invertire la sua posizione e sostenere la tesi contraria, anche se interrotto a metà frase, su comando del compagno. La velocità dell'esercizio aumenta con il trascorrere del tempo.	Non si necessita di strumenti materiali	Partecipazione e ad una conversazione	Interagire in modo collaborativo in una conversazione, in una discussione, in un dialogo (italiano)
<b>2</b> Come si analizzano le fonti	Lettura, analisi e comprensione di testi di vario genere in piccoli gruppi	Materiale didattico fornito dai docenti, carta e penna	Analisi delle fonti	Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un

				fenomeno storico (storia)
<b>3</b> Preparazione delle argomentazioni	Suddivisione della classe in gruppi da 5 bambini e richiesta di preparare le argomentazioni su svariati argomenti disciplinari e non (ad esempio, “tutti gli studenti dovrebbero indossare uniformi scolastiche; i bambini dovrebbero avere il diritto di votare su questioni che li riguardano direttamente; etruschi contro romani; la plastica monouso dovrebbe essere vietata per proteggere l'ambiente”)	Fogli, penne, materiale didattico e risorse prese dal web per la stesura delle argomentazioni, testi di approfondimento	Stesura di argomentazioni	Produce informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico (storia)  Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, proponendo soluzioni idonee nel proprio contesto di vita (geografia)
<b>COMPITO AUTENTICO</b>				
<b>4</b> Let's debate!	Dibattito regolamentato con utilizzo di protocolli diversi	45 min a dibattito	Fogli, matite, banchi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interazioni in situazioni comunicative</li> <li>- Ascolto attento dell'interlocutore</li> <li>- Esposizione orale delle argomentazioni</li> <li>- Gestione del tempo</li> <li>- Collaborazione con i compagni</li> <li>- Fornire il proprio aiuto</li> </ul>
<i>Tab. 1 – Esempio di Unità di Apprendimento sul dibattito regolamentato</i>				

## CAPITOLO 3

### **ANALISI SULL'APPLICAZIONE DEL DIBATTITO REGOLAMENTATO PER LO SVILUPPO DI ABILITÀ ARGOMENTATIVE E COMPETENZE TRASVERSALI: ESPERIENZE EMPIRICHE E PROSPETTIVE FUTURE**

*Il pensiero critico è fondamentale per la democrazia.  
Senza di essa, le persone sono suscettibili di credere  
a ciò che viene loro detto, senza esaminare le prove  
o valutare la fonte delle informazioni.  
(Linda Elder)*

Il dibattito regolamentato rappresenta una strategia pedagogica che mira a sviluppare la capacità argomentativa e cognitiva degli studenti attraverso l'organizzazione di discussioni strutturate e regolate da precise norme di comportamento. Questo approccio, basato sull'idea che la discussione dialettica rappresenti uno strumento efficace per l'apprendimento e la formazione critica, ha suscitato un crescente interesse anche nella comunità accademica per la sua potenzialità nel promuovere competenze trasversali ritenute essenziali per il successo nel mondo del lavoro oltre che nella vita sociale.

A tale scopo si è analizzata la potenziale applicazione del dibattito regolamentato nella formazione delle abilità argomentative e cognitive, non solo con l'esplorazione delle esperienze empiriche più significative ma anche individuando le prospettive future di sviluppo di questa metodologia nel campo della formazione nei diversi gradi di istruzione in Italia. In particolare, si è concentrata l'attenzione sui risultati di alcune ricerche con l'obiettivo di valutare l'impatto del dibattito regolamentato sulle abilità di ragionamento critico, sulle capacità di ascolto attivo dell'altro e sulle capacità di gestione del conflitto oltre che la negoziazione. Attraverso questa analisi critica si è inteso fornire un contributo alla riflessione sulla rilevanza e l'efficacia del dibattito regolamentato come strumento di formazione di competenze trasversali a partire dalla scuola primaria e fino all'università.

### ***3.1. Esperienze empiriche del dibattito regolamentato nel primo ciclo d'istruzione***

La pratica del dibattito regolamentato è stata diffusa in Italia grazie all'influenza degli Stati Uniti e del Regno Unito, dove questa metodologia è ampiamente impiegata. L'adozione di tale pratica da parte di alcune scuole italiane è stata resa possibile attraverso il coordinamento e il supporto di Avanguardie Educative e all'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE). Tuttavia, i modelli di dibattito prevalenti nelle scuole italiane si concentrano principalmente sulla competizione tra gli studenti, trascurando l'importanza dell'aspetto formativo e didattico della discussione (Monaldi, 2002). È pertanto essenziale promuovere un approccio formativo e non competitivo al dibattito regolamentato, al fine di garantire una maggiore inclusione e partecipazione degli studenti, soprattutto per quanto concerne il primo ciclo di istruzione.

L'esperienza delle scuole che hanno adottato tale pratica si fonda sulla volontà di concepire il dibattito come un'occasione ludico-formativa, in cui il confronto tra gli studenti prevale sulla competizione. Tale approccio consente agli studenti di acquisire competenze trasversali, quali la capacità di ascolto, di riflessione critica e di comunicazione efficace, che sono essenziali per la loro formazione.

Tra le esperienze sperimentali di maggior rilievo in ambito educativo, emerge la ricerca condotta da Giulia Monaldi (2022), la quale, mediante l'adozione del modello *Debate Base* all'interno dell'Istituto Comprensivo "Solari" di Loreto, è stata in grado di fornire un contesto favorevole alla crescita e alla formazione di cittadini consapevoli, nonché allo sviluppo dell'oralità degli studenti del primo ciclo d'istruzione. L'implementazione di tale approccio ha permesso la creazione di uno spazio di confronto tra opinioni, il quale rappresenta un fattore determinante nella formazione di una cultura del dialogo aperto e costruttivo tra gli studenti. La valutazione delle *performance* degli studenti ha permesso di constatare come l'adozione del modello *Debate Base* costituisca un valido strumento per favorire la formazione di cittadini attivi e responsabili, nonché per promuovere la crescita di competenze linguistiche e comunicative, a partire dallo sviluppo dell'oralità.

La metodologia adottata prevede l'utilizzo di ore di potenziamento, come previsto dalla legge 107 del 2015, per consentire al docente esperto di entrare in classe e svolgere un primo intervento. Successivamente, il modello *Debate Base* è stato riproposto in modo autonomo, con l'obiettivo di coinvolgere tutti gli studenti in un dibattito regolamentato su argomenti non disciplinari, ma legati al loro vissuto personale. I risultati preliminari della

ricerca (Monaldi, 2022) suggeriscono che l'adozione del modello *Debate Base* ha permesso di migliorare le competenze linguistiche e di comunicazione degli studenti, favorendo lo sviluppo dell'oralità e la capacità di esprimere le proprie opinioni in modo organizzato e conciso. Inoltre, Monaldi afferma che la metodologia si è dimostrata efficace nel promuovere un clima di confronto aperto e costruttivo tra gli studenti, favorendo la formazione di cittadini consapevoli e critici. Tuttavia, è importante sottolineare che il modello *Debate Base* si differenzia dagli altri *format* perché la ricerca documentale, che rappresenta un elemento fondamentale del dibattito regolamentato, è assente. Questo potrebbe limitare la complessità degli argomenti affrontati e la capacità degli studenti di osservarli da più punti di vista. Pertanto, è necessario approfondire ulteriormente gli effetti di questa metodologia su studenti di differenti fasce d'età e provenienze sociali, al fine di individuare eventuali limiti e aree di miglioramento.

È quindi possibile affermare che l'utilizzo del modello *Debate Base* rappresenta un'importante opportunità per favorire lo sviluppo dell'oralità e la formazione di cittadini consapevoli e critici, nonché per promuovere un clima di confronto aperto e costruttivo tra gli studenti.

Il *format* del *Debate Base* distingue sei fasi fondamentali che consentono di raggiungere gli obiettivi prefissati in maniera organizzata ed efficace (Monaldi, 2022):

- La prima fase, denominata *brainstorming*, rappresenta il momento principale del laboratorio, in cui gli studenti sono chiamati a trovare idee e contenuti relativi al *topic* in questione. Attraverso questo processo creativo, gli studenti acquisiscono la capacità di generare nuove idee e di elaborare concetti in modo innovativo;
- La seconda fase, i collegamenti, ha come obiettivo quello di ricavare le argomentazioni necessarie per sostenere le tesi emerse nel *brainstorming*. In questa fase, gli studenti imparano ad analizzare i contenuti, a selezionare le informazioni pertinenti e a collegarle in maniera logica;
- La terza fase, il *focus*, rappresenta il momento in cui avviene la suddivisione degli studenti in gruppi di lavoro. In questa fase, gli studenti imparano a lavorare in *team*, a condividere le idee e a trovare soluzioni condivise;
- Nella quarta fase, che prevede la preparazione dei discorsi in piccoli gruppi, gli studenti elaborano i propri interventi in maniera autonoma acquisendo la capacità di strutturare i propri discorsi in modo efficace e di presentarli in maniera convincente;
- La quinta fase, lo svolgimento del dibattito vero e proprio, rappresenta il momento culminante del laboratorio, in cui gli studenti mettono in pratica le abilità acquisite

nelle fasi precedenti. In questa fase, gli studenti imparano a confrontarsi con gli altri, ad ascoltare le opinioni altrui e a esprimere le proprie idee in modo chiaro e conciso;

- La sesta fase, la conclusione e restituzione del dibattito, prevede un bilancio da parte degli studenti circa l'esperienza vissuta e i risultati ottenuti. In questa fase, gli studenti imparano a riflettere sulle proprie abilità e a valutarne gli aspetti positivi e negativi.

La ricerca appena enunciata (Monaldi, 2022) evidenzia la concreta fattibilità dell'utilizzo del dibattito regolamentato all'interno della scuola primaria, richiedendo però la necessità di una revisione delle modalità attualmente in uso al fine di adeguarle alle specifiche esigenze del gruppo classe e di organizzare in modo ottimale l'ambiente didattico e formativo, al fine di conseguire risultati di efficienza massima. L'ambiente scolastico in cui si trovano i bambini rappresenta il contesto ideale per l'apprendimento delle tecniche dialogiche e della negoziazione di significati.

Si ricorda, a tal proposito, anche il manuale di Angela Di Bono *Il debate nel primo ciclo di istruzione* (2020), all'interno del quale vengono presentate diverse attività che possono essere utilizzate con classi seconde e terze della scuola primaria. Ad esempio, Di Bono afferma che a partire dalla classe terza è possibile organizzare gare di dibattito utilizzando fonti cartacee e i vissuti degli alunni, mentre a partire dalla classe quinta è possibile introdurre il discorso di replica. Per avviare l'attività didattica, l'insegnante deve organizzare sistematicamente il *setting*, cioè definire le regole e l'organizzazione del lavoro, e proporre un *topic* di dibattito. Attraverso il *brainstorming*, gli studenti definiscono i termini della questione che sarà oggetto del dibattito. Nell'ambito della scuola secondaria di primo grado, invece, è fattibile pianificare attività con un maggior livello di complessità, in quanto è possibile introdurre l'analisi e la selezione di fonti che validino l'argomentazione, nonché la scelta di temi maggiormente sfidanti. In questo livello di istruzione, è auspicabile consolidare la costruzione del ragionamento logico-argomentativo, che prevede l'articolazione di premesse, l'elaborazione di inferenze, la validazione attraverso il ricorso a evidenze e l'emissione di conclusioni/*link-back* (De Conti, Giangrande, 2017; Di Bono, 2020).

Un'altra ricerca che convalida all'interno della ricerca pedagogica contemporanea l'utilizzo del dibattito regolamentato come metodo di insegnamento nella scuola primaria è stata effettuata in Molise; l'attività sperimentale è stata svolta in una classe quinta di una scuola primaria di Campobasso venendo identificata ed inserita nel Piano Triennale dell'Offerta Formativa della scuola (Refrigeri, Russo, 2020). Malgrado il limitato tempo a

disposizione in classe, gli effetti del percorso sui bambini sono stati osservati e in parte valutati in termini di apprendimento disciplinare e trasversale. La classe in cui è stata eseguita l'attività era composta da dieci bambini, di cui due stranieri e uno con bisogni educativi speciali. Ciò ha permesso di osservare come l'esercizio del dibattito abbia influenzato anche le personalità maggiormente chiuse e introversi, persino in una classe poco numerosa. Per stimolare ulteriormente l'attenzione dei bambini durante le attività, si è organizzato un torneo di dibattito strutturato in cinque incontri, noti come *round*, che hanno svolto un ruolo guida per l'intera durata della sperimentazione. Questa scelta ha consentito di coinvolgere tutti gli studenti attraverso una "sana" competizione, che ha stimolato la partecipazione di ogni bambino durante le lezioni. Per l'ultimo incontro, invece, è stata prevista un'attività di "metadibattito" con lo scopo di ottenere un *feedback* dai bambini riguardo al livello di gradimento del percorso svolto insieme, introducendo di fatto l'autovalutazione delle attività svolte (Refrigeri, Russo, 2020).

Le tematiche esaminate durante gli incontri si sono concentrate in gran parte su aspetti curricolari, spaziando fra diversi ambiti disciplinari, al fine di costruire e sviluppare le argomentazioni su presupposti già acquisiti e consolidati mediante l'utilizzo dei testi scolastici. Altre tematiche, invece, sono state scelte allo scopo di promuovere il ragionamento critico e la discussione dialettica in classe.

Tra queste tematiche, si è affrontato il tema di internet e della sua influenza sulla scuola, con l'obiettivo di mettere in luce i pro e i contro di tale utilizzo; quest'ultimo *topic* è stato tratto da un testo argomentativo presente nel libro di Italiano, il quale ha esaminato l'importanza di Internet e delle tecnologie nell'ambito scolastico, evidenziando però anche gli effetti negativi derivanti dall'uso smodato di tali strumenti. Un altro *topic* utilizzato è stato di stampo storico, tramite il confronto fra Etruschi e Greci, un tema che ha permesso di approfondire gli aspetti legati alle due grandi civiltà e ai loro usi e costumi. Tale scelta è stata motivata dal fatto che i bambini avevano già affrontato queste tematiche, permettendo loro di concentrarsi sui particolari e sui contenuti specifici, prima di passare ad una nuova argomentazione. In seguito, si è poi discusso del tema degli acquisti online, con l'intento di strutturare dibattiti regolamentati a partire da discipline scientifiche. Tale scelta è stata motivata dal fatto che in quel periodo gli alunni stavano trattando la compravendita con la docente di matematica, e si è chiesto loro di analizzare i fattori positivi e negativi degli acquisti online, utilizzando siti specializzati. Un'altra attività che ha suscitato grande interesse da parte dei bambini è stato il gioco di società "Dibatti...AMO", un'occasione per

gli alunni di esprimersi su temi interdisciplinari, spaziando dalla matematica alla storia, dalla geografia alla cittadinanza e costituzione, dalle scienze alla tecnologia, all'arte e alla musica. Come ultimo argomento si è esaminato “Compiti a casa: pro e contro”, con l'obiettivo di indagare e osservare come i bambini si destreggiassero nel trovare fattori pro e contro di un argomento senza alcuna documentazione, utilizzando solo il ragionamento e il confronto fra pari. Tale tema, di natura extra-disciplinare, ha permesso di mettere in luce le abilità dialettiche degli alunni e la loro capacità di elaborare un'opinione autonoma (Russo, 2021).

### ***3.2. Esperienze empiriche del dibattito regolamentato nella scuola secondaria di secondo grado***

Nel contesto italiano, il dibattito regolamentato rappresenta una metodologia didattica ampiamente utilizzata nella scuola secondaria di secondo grado, anche grazie al sostegno del Ministero dell'Istruzione e dell'INDIRE, ente promotore dell'innovazione educativa. L'introduzione delle Olimpiadi Nazionali di Debate ha riscontrato un notevole successo tra studenti ed insegnanti, evidenziando l'importanza di tale pratica come strumento di apprendimento e di sviluppo di competenze linguistiche e comunicative avanzate.

Tuttavia, si riscontra una problematica legata al principio di autoselezione, in quanto il dibattito regolamentato viene per lo più proposto come attività extra-curricolare, al di fuori dell'orario scolastico, e viene spesso frequentato da studenti già portati per l'argomentazione in pubblico e con un carattere maggiormente espansivo. Ciò rischia di lasciare in un angolo gli studenti più timidi o introversivi, privandoli di un'opportunità di crescita personale e di sviluppo di abilità che potrebbero essere di grande valore nel loro percorso formativo e nella loro vita professionale futura.

Come afferma Zoffoli (2022), in Italia si individuano due importanti organizzazioni che rivestono un ruolo centrale nella promozione del dibattito regolamentato, entrambe impegnate nell'organizzazione di attività formative e competizioni a livello regionale, nazionale e internazionale. Queste sono la Società Nazionale Debate Italia e la Rete We Debate. La nascita di quest'ultima risale al 2013, in Lombardia, grazie all'impegno di alcuni istituti scolastici, coordinati dall'ITE "E. Tosi" di Busto Arsizio (VA), attualmente scuola polo nazionale. Non è di poco conto il sostegno offerto dal Ministero dell'Istruzione alla rete

nel corso della fase preparatoria delle prime Olimpiadi Nazionali Italiane nel 2017. In ogni regione è stata poi individuata una scuola polo con il compito di promuovere la formazione per l'avvio del dibattito regolamentato nelle diverse scuole del territorio. La Società Nazionale Debate Italia, invece, è stata fondata il 28 marzo 2019, in concomitanza con la seconda edizione delle Olimpiadi Nazionali di Debate. La missione della società prevede la promozione della crescita culturale e sociale attraverso la diffusione del *debate*, come contributo alla formazione della consapevolezza di cittadinanza e alla pratica didattica. Rispetto alla *Rete We Debate*, la Società “ha il valore aggiunto di inserirsi attivamente nella società civile” (Zoffoli, 2022, p. 22), consentendo ai singoli di partecipare alla diffusione del dibattito regolamentato in tutti gli ambiti della società, non solo in quello scolastico. Inoltre, le scuole che aderiscono alla Società possono partecipare al Campionato Italiano Giovanile di Debate, un evento annuale che si svolge online ed è aperto a tutti i ragazzi che vogliono sperimentare il dibattito regolamentato.

### ***3.3. Esperienze empiriche del dibattito regolamentato in università***

Il contesto universitario costituisce, forse, l'ambito meno esplorato, almeno in Italia, per quanto concerne l'utilizzo del dibattito regolamentato; tuttavia, è quello in cui gli sviluppi per l'integrazione sinergica con altre metodologie di insegnamento si manifestano in modo preponderante. Ciò è particolarmente rilevante in relazione all'imperativo di assicurare che gli studenti conseguano gli obiettivi di apprendimento proposti, all'interno di un insegnamento e di un intero percorso di studi in armonia con i Descrittori di Dublino (Conoscenza e comprensione, Capacità di applicare conoscenza e comprensione, Autonomia di giudizio, Abilità comunicative, Capacità di apprendimento).

Esempi di utilizzo di tale metodologia all'interno del contesto universitario sono rinvenibili presso l'Università degli Studi di Padova, di Trento e del Molise.

#### ***3.3.1. L'Università degli Studi di Padova***

La Palestra di Botta e Risposta è un progetto educativo nato nel 2006 con l'intento di integrare i percorsi previsti dalle scuole superiori con la pratica del dibattito regolamentato.

Sono previsti dei tornei tra le squadre degli Istituti Scolastici che si sfidano su questioni controverse e dibattibili e coadiuva e promuove tutti gli Istituti scolastici che hanno intenzione di intraprendere l'attività di dibattito regolamentato; difatti, dal 2011, il progetto ha esteso la sua portata alle scuole secondarie di primo grado, fornendo progetti in lingua inglese.

L'obiettivo primario, come riportato sul sito dell'Università degli Studi di Padova, è quello di coltivare negli studenti la capacità di argomentare e confutare, favorendo così la formazione di un "*vir bonus bene disputandi peritus*". La competizione si svolge attraverso diverse fasi, dalla prima eliminazione fino alla finale, che decreta il titolo di *Magnifico Disputante dell'anno*. Le squadre, composte da 7 studenti, sono informate già nell'ottobre precedente del tema che dovranno discutere e delle posizioni da assumere (pro o contro), impegnandosi in un'attenta preparazione sotto la guida dei propri insegnanti.

Gli studenti possono avvalersi della collaborazione dell'intera classe per la ricerca di testi e l'approfondimento delle tematiche scelte. La competizione è regolamentata dal protocollo "Patavina Libertas", che prevede gerarchie e tempistiche specifiche per la gestione dei dibattiti<sup>2</sup>.

### **3.3.2. "A suon di parole": il gioco del contraddittorio – Trento**

Dal 2010 in Trentino si svolge il torneo di dibattito, grazie all'importante supporto dell'IPRASE (Istituto per la Ricerca Educativa della Provincia di Trento) e della Facoltà di Giurisprudenza di Trento. Il torneo ha una forte enfasi sull'istruzione degli studenti, i quali devono mettere in pratica le proprie competenze argomentative su questioni sociali e civiche, ampliando così la loro formazione accademica. La formazione degli insegnanti, curata dalla Facoltà di Giurisprudenza di Trento, affronta i concetti fondamentali della retorica classica e dell'argomentazione contemporanea, in particolare il modello processuale dialettico. Questo modello prevede due interlocutori che sostengono tesi opposte di fronte a un terzo soggetto giudicante<sup>3</sup>.

L'obiettivo principale previsto dal torneo è promuovere le competenze di tipo linguistico, logico/argomentative, interculturali e relative alla cittadinanza. È previsto anche un forte accento sullo sviluppo di competenze trasversali come le abilità di tipo creativo,

---

<sup>2</sup> <https://www.proversi.it/pagine/il-dibattito-in-italia>

<sup>3</sup> *ibidem*

comunicativo, di ascolto attivo. La peculiarità è che le competizioni sono previste in lingua italiana, inglese e tedesca<sup>4</sup>.

Sin dalle sue origini “A suon di parole” si è caratterizzato per una scelta oculata di tematiche relative alla cittadinanza, aventi come riferimento i valori e i principi costituzionali analizzati nel loro reale significato morale, in aggiunta a questioni strettamente connesse alle strutture globali ed europee. Tra gli argomenti maggiormente dibattuti in questa iniziativa, spiccano la tecnologia, la cittadinanza digitale, il progresso sostenibile dell'ambiente, la conformità delle regole di coesistenza con un'attenzione particolare alla gioventù ed alla loro interazione con l'ambiente accademico e lavorativo (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021).

### ***3.3.3. L'Università degli Studi del Molise***

All'interno dell'ambito universitario, il *debate* è stato oggetto di significative esperienze di insegnamento (De Conti, 2019, p. 355), che hanno visto la sua integrazione con altre metodologie tradizionali al fine di sviluppare le capacità di applicazione delle conoscenze acquisite (Russo, 2021). Tali esperienze sono state avviate con lo scopo di valutare l'efficacia del dibattito regolamentato nel contribuire al conseguimento degli obiettivi di apprendimento definiti dai Descrittori di Dublino. Come risultato della partecipazione degli studenti ai dibattiti, si è potuto constatare il consolidamento delle loro capacità di applicazione delle conoscenze, la loro autonomia di giudizio e comunicazione e, quindi, la loro capacità di apprendimento critico e autonomo.

Nonostante si tratti di un complesso adattamento per questo livello d'istruzione, i risultati ottenuti finora suggeriscono che il dibattito regolamentato possa essere efficiente anche in ambito universitario per l'insegnamento delle conoscenze di base e per la promozione delle *life skills*. La preparazione dei dibattiti ha permesso agli studenti di approfondire le nozioni acquisite e di consolidare la capacità di utilizzarle in situazioni reali. In particolare, l'esperienza condotta presso il Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi del Molise ha voluto dimostrare agli insegnanti futuri l'efficacia del *debate* nei processi di insegnamento. All'interno del corso di Educazione economica e finanziaria, si è potuto far acquisire agli studenti le nozioni necessarie per sviluppare autonomamente argomentazioni critiche sulla materia, consolidando così le competenze metacognitive.

---

<sup>4</sup> <https://trentogiovani.it/Attivita/Iniziative/A-suon-di-parole>

L'intento del progetto è quello di impiegare la metodologia del *debate* nel contesto formativo universitario, dando l'opportunità di introdurre tale pratica ai futuri docenti, i quali potranno utilizzarla nella loro attività didattica. Inizialmente, sono stati organizzati incontri volti a fornire una panoramica sulla pratica del dibattito regolamentato, le sue origini e le ultime evoluzioni. Successivamente, sono stati proposti dibattiti *impromptu*, con tempi di preparazione brevissimi, con l'obiettivo di introdurre gli studenti alle pratiche del dibattito e dar loro modo di poter “rompere il ghiaccio” (Russo, 2021). I primi *topic* di discussione sono stati selezionati dal volume "Il Debate nelle scuole" di Christopher Sanchez (2018), i quali vertono sull'utilizzo di Internet come miglior maestro, la riduzione della lettura a scuola a favore della visione di film e l'introduzione o meno dell'uniforme scolastica. Successivamente, gli studenti sono stati suddivisi in gruppi di lavoro per la stesura delle proprie argomentazioni, seguendo una strategia di analisi e preparazione delle argomentazioni in tre fasi: prima tramite l'osservazione dei fattori rilevanti della mozione, poi attraverso un approfondimento sostanziale della stessa prevedendo una riflessione vincolata alle variabili presenti, per arrivare, infine, alla scoperta che incoraggia la curiosità intellettuale tramite cui poter esporre le argomentazioni; tale approccio è stato scelto per stimolare la ricerca e il pensiero critico degli studenti. La sperimentazione ha previsto, inoltre, una strutturazione diversificata dell'aspetto valutativo: i partecipanti sono stati impegnati nella valutazione reciproca dei dibattiti dei colleghi, assumendo tanto il ruolo di *speaker*, quanto quello di giudici.

La parte della valutazione è stata strutturata a partire dai parametri previsti dal *format* del *World Schools Debate* il quale è stato integrato con i Descrittori di Dublino per ottenere una griglia valutativa protocollata per poter monitorare gli apprendimenti raggiunti.

## CAPITOLO 4

### **IL DIBATTITO REGOLAMENTATO COME METODOLOGIA DI INSEGNAMENTO PER LA FORMAZIONE DEL CITTADINO ATTIVO: IL RUOLO DEL GIUDICE NELLA PROMOZIONE DELL'EDUCAZIONE ALLA DEMOCRAZIA**

*The role of a judge is not to win the debate,  
but to ensure that the debaters have the opportunity  
to compete fairly and effectively.  
(Debate Central)*

Il dibattito regolamentato rappresenta una metodologia di insegnamento altamente efficace per lo sviluppo di competenze di pensiero critico, di argomentazione e di persuasione negli studenti. Al fine di garantire la qualità dei dibattiti, è necessaria la presenza di un giudice del dibattito, figura di fondamentale importanza per il corretto svolgimento della competizione e per la valutazione delle performance degli studenti. La formazione del giudice del dibattito riveste un ruolo cruciale per assicurare l'imparzialità e la competenza nel giudizio delle prestazioni degli studenti. Inoltre, la figura del giudice rappresenta un modello pedagogico per gli studenti, che possono apprendere da esso l'importanza della precisione e della capacità di giudizio oggettivo.

Il presente capitolo esplora gli aspetti relativi alla formazione del giudice del dibattito, alla sua valenza pedagogica e ai risultati di un questionario somministrato agli insegnanti che ricoprono anche la figura di giudice nelle competizioni di dibattito regolamentato. In particolare, verranno esposti i risultati relativi alle competenze acquisite durante la formazione, alle tecniche utilizzate per la valutazione delle prestazioni degli studenti e all'efficacia del ruolo del giudice nel miglioramento dell'apprendimento degli studenti. Attraverso l'analisi degli aspetti sopra citati, il presente capitolo intende fornire un contributo significativo alla comprensione del ruolo del giudice del dibattito nel processo di insegnamento e di apprendimento, fornendo indicazioni per la formazione di futuri giudici del dibattito, al fine di garantire la massima qualità nella conduzione dei dibattiti e nella valutazione delle prestazioni degli studenti.

#### ***4.1. Il giudice nel dibattito regolamentato: professionalità e competenza***

All'interno del dibattito regolamentato, la figura del giudice riveste un ruolo fondamentale nel garantire il rispetto delle regole e dei principi che lo caratterizzano. In particolare, il giudice ha il compito di vigilare sulla corretta applicazione delle regole di condotta, di moderare le discussioni e di intervenire in caso di comportamenti scorretti o inopportuni. La sua presenza è quindi essenziale per garantire il successo dell'esperienza di dibattito regolamentato, in quanto permette di creare un ambiente di dialogo e di confronto pacifico e costruttivo.

Per quanto riguarda la promozione dell'educazione alla democrazia, il giudice assume un ruolo ancora più importante. Infatti, attraverso la sua attività di moderazione e controllo, egli non solo garantisce il rispetto delle regole, ma favorisce anche l'acquisizione di competenze democratiche da parte dei partecipanti. In particolare, la sua presenza può aiutare a sviluppare l'abilità di ascoltare e rispettare opinioni diverse, la capacità di gestire conflitti e di negoziare, nonché l'attenzione alla costruzione di argomentazioni valide e convincenti; egli, quindi, assume un'importante funzione pedagogica nella promozione dell'educazione alla democrazia agendo come promotore di una discussione rispettosa e costruttiva tra gli studenti, facilitando la negoziazione delle diverse opinioni e la gestione dei conflitti. Questo ruolo educativo è particolarmente importante in una società sempre più caratterizzata dalla polarizzazione e dal conflitto tra gruppi e individui con posizioni diverse.

La letteratura scientifica di riferimento ha approfondito il ruolo del giudice all'interno del dibattito regolamentato, evidenziando la sua importanza per la riuscita della metodologia e per la formazione del cittadino attivo. Ad esempio, Lipman (2004) sottolinea come la presenza del giudice sia indispensabile per garantire la corretta applicazione delle regole e per favorire il raggiungimento degli obiettivi educativi della metodologia; è la figura del giudice stesso a favorire l'acquisizione di competenze sociali ed emotive nei bambini, attraverso l'apprendimento di norme di comportamento e la gestione dei conflitti.

Il giudice, inoltre, svolge una funzione di controllo del rispetto delle regole del dibattito e delle modalità di interazione tra i partecipanti. In base alla sua esperienza e competenza, egli può intervenire per risolvere eventuali controversie o malintesi, facilitando la comprensione reciproca e un dialogo costruttivo; egli costituisce per gli studenti un esempio di autorità imparziale, incarnando i valori e i principi democratici che la

metodologia del dibattito regolamentato intende promuovere, quali l'equità, la tolleranza, il rispetto delle regole e la capacità di ascoltare e confrontarsi con l'altro. Grazie alla sua figura, gli studenti possono apprendere anche il valore della partecipazione attiva alla vita democratica e il senso di responsabilità nei confronti della comunità.

Il giudice non è soltanto un semplice spettatore del dibattito, ma è colui che ne dirige il corso e ne orienta lo sviluppo; egli assume un ruolo moderatore, che gli consente di gestire in maniera adeguata il dibattito, regolando il tempo, favorendo l'alternarsi dei diversi interventi e agendo in caso di eventuali situazioni critiche. Inoltre, ha il compito di decidere chi sia il vincitore della disputa, ma la sua funzione va ben oltre quella di un semplice arbitro: egli deve infatti esaminare con attenzione tutti gli aspetti del dibattito, individuando i punti di maggior interesse e quelli su cui occorre eventualmente approfondire. In questo senso, il giudice assume un ruolo di formatore, che gli consente di offrire indicazioni e suggerimenti utili per il miglioramento delle capacità argomentative e comunicative dei partecipanti. Una buona restituzione, infatti, non si limita a comunicare il vincitore, ma costituisce un'occasione unica per promuovere gli aspetti migliori del dibattito e correggere eventuali errori, senza imporre la propria ideologia o giudizio personale. Il giudice, dunque, deve essere dotato di una spiccata capacità di analisi e di una grande sensibilità educativa, che gli consentano di gestire il dibattito con serietà e competenza, favorendo la formazione dei partecipanti e contribuendo alla crescita culturale e civile dell'intera comunità. Il suo atteggiamento deve essere caratterizzato dalla massima imparzialità, evitando di far prevalere le proprie idee o convinzioni personali, e dalla disponibilità al confronto e alla discussione, favorendo il dialogo e l'approfondimento delle questioni trattate. La sua figura è imprescindibile per la buona riuscita del dibattito e la sua competenza e professionalità costituiscono un elemento irrinunciabile per il successo di ogni evento.

Le funzioni attribuite al giudice sono molteplici e richiedono una profonda sollecitudine, sia a livello comportamentale che cognitivo. Egli deve manifestare un contegno educato e rispettoso verso i partecipanti, evitando al contempo ogni traccia di indifferenza o distacco. L'empatia e l'accoglienza devono trasparire, ma senza ledere la necessaria serenità d'animo. Vi sono atteggiamenti assolutamente da scongiurare, quali la distrazione o un atteggiamento di sufficienza che, ingiustamente, potrebbe denotare una sorta di superiorità nei confronti dei partecipanti. Il giudice, inoltre, è tenuto a evitare l'attribuzione di intenzioni ai partecipanti, astenendosi dal completare le loro argomentazioni con proprie riflessioni personali. Infine, è fondamentale che la sua valutazione si fondi esclusivamente

sull'oggettività dei fatti presentati durante il dibattito, prescindendo completamente dalle proprie conoscenze o convinzioni individuali.

#### ***4.2. La formazione del giudice di dibattito: dallo sviluppo delle competenze tecniche all'affinamento dell'analisi critica***

Al fine di conseguire l'indispensabile competenza richiesta per raggiungere l'eccellenza nel ruolo di giudice, è essenziale che il candidato percorra un itinerario formativo attentamente strutturato. In primis, il giudice in divenire deve acquisire una conoscenza dettagliata e profonda delle norme che regolano il dibattito, comprendendo le modalità di attribuzione dei punteggi e la valutazione degli argomenti proposti dai contendenti. Parimenti di rilievo è la capacità del giudice di valutare in maniera oggettiva e imparziale gli argomenti esposti dai partecipanti, astenendosi dall'essere influenzato dalle proprie opinioni personali o da conoscenze pregresse relative alla tematica trattata. Un ulteriore aspetto cruciale nell'iter di formazione del giudice di dibattito consiste nell'ottenere una padronanza avanzata della comunicazione, che gli consenta di ascoltare ed interpretare con efficacia le argomentazioni dei partecipanti, oltre a esprimere la propria opinione con chiarezza e potenza persuasiva. In aggiunta, il giudice deve dimostrare la capacità di riconoscere e gestire situazioni di conflitto o tensione tra i contendenti, garantendo un clima di discussione pacifico e costruttivo.

In merito alla formazione specifica dei giudici di dibattito, esistono diverse opportunità formative che possono essere utilizzate allo scopo. Ad esempio, alcune organizzazioni internazionali, come il *World Debate Institute* o l'*International Debate Education Association*, offrono corsi e seminari mirati alla formazione dei giudici, che coprono tutti gli aspetti del processo di valutazione e della comunicazione in un contesto di dibattito. In Italia, la *Società Nazionale Debate* ha implementato percorsi formativi destinati alla formazione di giudici di dibattito basati sulle competenze, richiedendo ai giudici di impegnarsi nella formazione e nella pratica del dibattito al fine di acquisire le conoscenze e le abilità necessarie per valutare in modo imparziale ed oggettivo le argomentazioni presentate dai contendenti.

Come affermano De Conti e Giangrande (2017), i giudici occupano un ruolo di fondamentale importanza all'interno del contesto dibattimentale: la loro presenza, infatti, consente ai dibattenti di avviare un percorso di miglioramento e crescita grazie alle loro considerazioni, consolidando così la propria motivazione nel continuare a dedicarsi a tale pratica. Pertanto, la selezione dei giudici deve essere effettuata con grande rigore. L'individuazione di un giudice che abbia una profonda conoscenza dell'argomento risulta ardua, ma risulta essere quella preferibile. Tuttavia, in alcuni tornei vengono utilizzati giudici inesperti, ovvero persone che non hanno avuto la possibilità di seguire una formazione specialistica.

Solo attraverso un percorso di formazione completo e mirato, il giudice di dibattito può diventare un esperto capace di contribuire in modo significativo alla promozione del dibattito come strumento di formazione e di confronto democratico. Tale percorso si articola in diversi *step*, il primo dei quali riguarda lo sviluppo delle competenze tecniche necessarie per comprendere e valutare le argomentazioni delle squadre. Tali competenze includono la conoscenza delle regole e del formato del dibattito, la capacità di individuare gli argomenti fallaci e l'abilità di ascoltare attentamente le argomentazioni delle squadre.

Tuttavia, lo sviluppo delle sole competenze tecniche non è sufficiente per formare un giudice di dibattito completo ed efficace. Infatti, la capacità di effettuare un'analisi critica riveste pari importanza alla conoscenza tecnica stessa; al giudice di dibattito spetta l'obbligo di valutare con acume le argomentazioni, sottoponendole ad uno scrupoloso scrutinio critico. Successivamente, riveste una rilevanza fondamentale dedicare qualche istante alla riflessione e alla condivisione tra i giudici in merito all'analisi del dibattito, ai punti di forza e di debolezza emergenti. Tale approfondimento non intende, tuttavia, definire il vincitore in maniera collettiva, in quanto l'esito finale è già stato determinato in base alle valutazioni espresse individualmente dai giudici. Tuttavia, questo confronto si rivela di straordinaria utilità per predisporre la fase di restituzione, momento cruciale in cui i giudici rivolgono la loro solerte attenzione alle squadre al fine di fornire un *feedback* costruttivo e chiarificatore. Tale *feedback* costituisce per gli studenti un'opportunità imperdibile per assimilare preziose indicazioni volte ad accrescere le proprie abilità comunicative, argomentative e logiche, nonché per ottenere suggerimenti mirati volti a superare eventuali ostacoli e rafforzare gli elementi di debolezza. In sintesi, la restituzione rappresenta una fase fondamentale del processo di crescita personale e collettiva, che richiede il contributo essenziale e determinante del giudice nell'offrire consigli mirati e comunicare con efficacia.

### ***4.3. La formazione degli insegnanti-giudici: analisi dei dati di un questionario***

Nella seguente ricerca, è stato strutturato un questionario per valutare l'esperienza degli insegnanti che svolgono il ruolo di giudici nei dibattiti regolamentati. L'obiettivo principale è stato quello di esaminare la percezione degli insegnanti sulla loro funzione di giudici e sulle competenze richieste per svolgere tale ruolo. In particolare, si è voluto indagare sulla preparazione dei giudici, sulle modalità di valutazione degli studenti e sulle sfide che possono emergere durante il dibattito. I dati raccolti attraverso il questionario offrono importanti spunti per comprendere meglio il ruolo dei giudici nei dibattiti regolamentati e per identificare eventuali criticità nella loro formazione e preparazione.

#### ***4.3.1. Problema, obiettivi e strategie di ricerca***

Partendo dal contesto teorico delineato, è stato proposto il seguente interrogativo di ricerca: comprendere le conoscenze e le esperienze degli insegnanti italiani riguardo alla metodologia del dibattito regolamentato. A tal proposito sono stati identificati i seguenti obiettivi di ricerca:

- Comprendere le modalità di utilizzo del dibattito regolamentato nella prassi della didattica quotidiana;
- Considerare se e in che modo gli insegnanti-giudici utilizzano il dibattito regolamentato nella strutturazione di rubriche di valutazione;
- Verificare se e secondo quali modalità il dibattito regolamentato viene utilizzato anche con studenti con Bisogni Educativi Speciali.

Al fine di conseguire gli obiettivi conoscitivi, è stata impiegata quale strategia di ricerca quella della ricerca azione, il cui scopo è quello di:

*“produrre conoscenza contestualizzata volta a migliorare una determinata pratica educativa. [...] Il miglioramento della pratica educativa viene determinato sulla base di criteri di efficacia (congruenza tra obiettivi dell'educazione e mezzi impiegati per ottenerla) ed efficienza (raggiungere gli obiettivi prefissati con il minimo impiego di risorse disponibili)” (Trincherò, 2002, p. 75)*

Il quesito di ricerca viene presentato all'interno di un ambiente formativo collettivo e gli esperti sul campo, avvalendosi della cognizione della situazione pratica e delle capacità e delle limitazioni delle risorse coinvolti, disegnano la problematica, ne effettuano l'analisi e concepiscono strategie risolutive. L'ambiente di riferimento e le dinamiche sociali assumono una posizione di rilievo nella ricerca e divengono parte integrante dell'argomento di studio. I rapporti di potere e di guida, le questioni manifeste o celate, i bisogni, le aspettative, le esigenze, le soddisfazioni, le speranze, le ansie, le emozioni, determinano il modo in cui il quesito si mostra e le tattiche concrete per applicare le soluzioni possibili. Trincherò (2022) afferma che la ricerca deve essere eseguita in modo partecipativo da tutti i membri della collettività, i quali abbracciano le questioni tramite una continua negoziazione e lo scopo deve essere l'acquisizione di consapevolezza da parte degli operatori, i quali devono rendersi conto di come la ricerca e l'azione formativa non siano inerti, ma subiscono diversi condizionamenti politici e sociali. Il ricercatore, in questo contesto, assume differenti ruoli nella ricerca-azione: può agire come semplice consulente, fornendo le competenze metodologiche necessarie alla ricerca dei membri della comunità che non ne dispongono, oppure può essere un osservatore esterno, oppure può entrare nella comunità formativa stessa e svolgere un ruolo paritario. Gli attori coinvolti all'interno della ricerca devono essere disponibili a mettere in discussione le proprie abitudini e i propri comportamenti; il quesito di ricerca, gli obiettivi e le metodologie devono essere in continua revisione per cogliere nel miglior modo possibile la realtà in esame e la sua evoluzione (Trincherò, 2022).

#### ***4.3.2. Strumenti e metodologia di analisi dei dati***

Con l'intento di perseguire i fini di ricerca predeterminati e dare continuità allo studio sull'argomento delle abilità degli insegnanti-giudici di dibattito regolamentato e le loro modalità di impiego nel contesto educativo, è stato adoperato un metodo di rilevazione dati tramite questionario autocompilato, specificatamente concepito e somministrato via *web*. La scelta di adottare l'anonimato durante la somministrazione del questionario è stata motivata dalla consapevolezza del potenziale impatto della rivelazione della propria identità sui partecipanti del sondaggio. Infatti, alcune persone potrebbero incontrare difficoltà nell'esprimere liberamente i loro dati personali, comportamenti e opinioni in presenza della minaccia di un'identificazione. La letteratura scientifica ha ampiamente dimostrato come la paura del giudizio altrui e la mancanza di privacy possano influenzare significativamente le risposte fornite dai partecipanti in un

questionario (Trincherò, 2022). Pertanto, l'adozione di misure per garantire l'anonimato può aumentare la validità dei risultati.

La piattaforma di messaggistica istantanea WhatsApp è stata impiegata come principale mezzo di diffusione del questionario, il quale è stato distribuito selettivamente in gruppi di discussione inerenti al tema di interesse, con l'invito esplicito rivolto ai membri del gruppo di partecipare alla compilazione. Tale scelta è stata motivata dalla diffusione capillare di questa applicazione tra la popolazione mondiale, nonché dalla facilità e rapidità di diffusione di contenuti attraverso la creazione e la condivisione di gruppi.

Prima di procedere alla fase di raccolta dati, si è attuato un accurato processo di preparazione, che ha compreso lo studio approfondito degli strumenti di rilevazione disponibili, la selezione di quelli più idonei per gli obiettivi della ricerca, la costruzione del questionario e il suo pre-test. La fase di selezione degli strumenti di rilevazione ha richiesto l'analisi delle caratteristiche e delle modalità di utilizzo di diversi strumenti, al fine di individuare quelli più adatti alle specifiche necessità della ricerca. In seguito, è stata effettuata la costruzione del questionario, il quale è stato sottoposto a una fase di sperimentazione (pre-test) per valutare la sua efficacia e identificare eventuali problematiche legate alla comprensione delle domande da parte dei partecipanti. Questo processo di preparazione ha permesso di garantire l'affidabilità e la validità dei dati raccolti, oltre a massimizzare l'efficacia della fase di raccolta dati.

È stata inclusa nella fase di preparazione della ricerca una valutazione critica di strumenti di rilevazione esistenti su tematiche analoghe, tra cui un questionario proposto da una dottoranda dell'Università degli Studi di Roma La Sapienza e presentato in un convegno a Perugia nel 2022 (Camarda, 2022). La selezione di un questionario già validato e sperimentato ha permesso di massimizzare l'efficienza della fase di raccolta dati e di garantire l'affidabilità e la validità dei risultati ottenuti. Inoltre, l'inclusione di strumenti già utilizzati e riconosciuti nella ricerca scientifica ha permesso di facilitare la comparabilità dei dati con i risultati di studi precedenti, migliorando così la coerenza e la robustezza dei risultati complessivi della ricerca.

Il questionario strutturato risulta composto da domande chiuse e domande aperte ed è composto da tre sezioni:

- SEZIONE 1: progettata per raccogliere informazioni anagrafiche del campione e fornire una descrizione completa della popolazione esaminata. Tra le informazioni richieste, si sono inclusi aspetti relativi alla posizione

lavorativa degli insegnanti, il grado di istruzione in cui insegnano e la disciplina/ambito di insegnamento. In questo modo, è stato possibile identificare eventuali differenze tra le diverse categorie di insegnanti, a seconda del *background* e della loro esperienza professionale;

- SEZIONE 2: concentrata sulla pratica del dibattito regolamentato e sulle modalità con cui viene utilizzato nella pratica quotidiana degli insegnanti. Le domande di questa sezione hanno indagato la diffusione del dibattito regolamentato nella scuola italiana, le finalità educative perseguite e le esperienze formative correlate;
- SEZIONE 3 del questionario, infine, ha chiesto ai partecipanti di riflettere sulle loro esperienze personali con il dibattito regolamentato, in particolare sull'utilizzo del dibattito anche con gli studenti con Bisogni Educativi Speciali, sulle strategie di gestione dei conflitti e sulle competenze trasversali sviluppate attraverso questa pratica.

L'analisi dei dati raccolti dalle tre sezioni del questionario fornirà un'importante fonte di informazioni per comprendere il dibattito regolamentato come pratica educativa e la sua efficacia nell'ambito dell'insegnamento.

#### ***4.3.3. Il campione: caratteristiche***

La selezione del campione è un processo fondamentale nell'ambito delle ricerche quantitative, in quanto determina la rappresentatività del gruppo studiato. Nel caso del presente questionario, i partecipanti sono stati scelti tra gli insegnanti italiani che hanno ricoperto o che ricoprono il ruolo di giudice di dibattiti regolamentati. I dati raccolti evidenziano alcune caratteristiche salienti del campione selezionato.

In primo luogo, emerge che la maggioranza degli insegnanti coinvolti nel questionario (69%) insegna presso scuole secondarie di secondo grado, mentre il 29% lavora presso scuole secondarie di primo grado e solo il 2% presso scuole primarie. Il dato in questione rappresenta un'informazione di contesto di rilevanza scientifica, poiché fornisce una conferma empirica di quanto già emerso dalla letteratura scientifica (De Conti, Giangrande, 2017; Refrigeri, Russo, 2020; Cinganotto, Panzavolta, Mosa, 2021). In particolare, si conferma l'ampia diffusione del dibattito regolamentato nella scuola secondaria di secondo grado, contestualizzando l'utilizzo di tale metodologia anche nella

scuola di primo grado; tuttavia, risulta evidente la scarsa presenza del dibattito regolamentato nella scuola primaria.

La distribuzione dei dati delle regioni (Figura 1) e delle province interne rappresenta un'importante informazione di contesto per la comprensione della provenienza dei partecipanti all'indagine.

In particolare, la Puglia risulta essere la regione con la maggiore percentuale di partecipanti (16,4%), seguita dall'Abruzzo (13,1%), dal Lazio (9,8%), dalla Toscana (8,2%), dalla Campania (6,6%), dall'Emilia-Romagna (6,6%), dalla Lombardia (9,8%), dalla Sardegna (4,9%), dal Piemonte (4,9%), dalla Liguria (4,9%), dalla Sicilia (4,9%) e dal Veneto (3,3%).

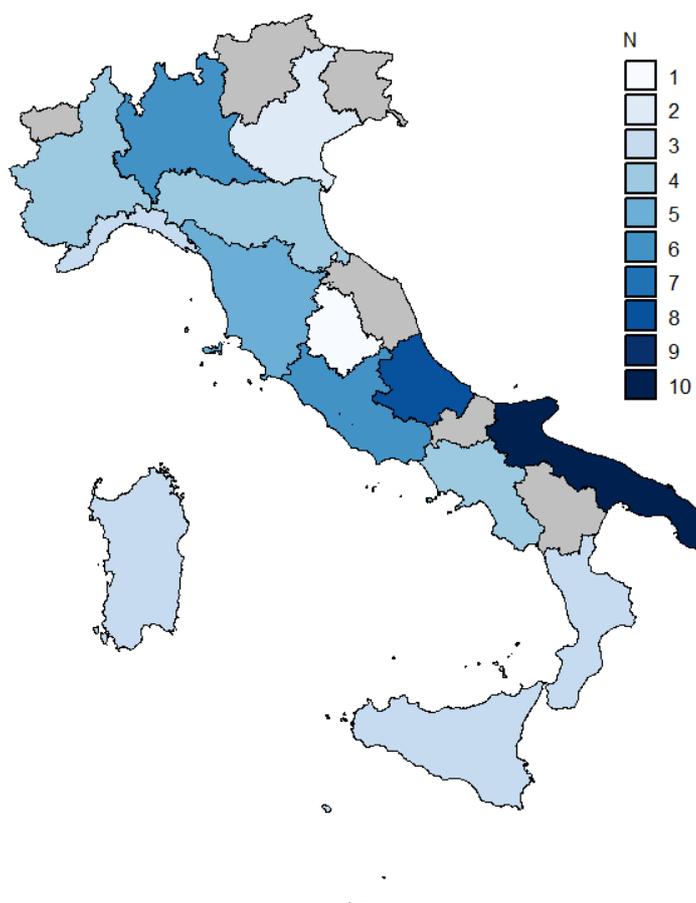


Figura 1 – Distribuzione dei dati relativi alla regione di provenienza

In merito ai dati riguardanti le province interne, la provincia di Bari è quella che presenta la maggiore percentuale di partecipanti (9,7%), seguita da Roma (8,1%), Pescara (8,1%),

Genova (4,8%), Torino (4,8%) e Taranto (4,8%). Le restanti province hanno una percentuale di partecipanti inferiore al 4,8%. È importante sottolineare che l'analisi della distribuzione dei dati delle regioni e delle province interne potrebbe offrire ulteriori spunti di riflessione sulle possibili relazioni tra la provenienza geografica dei partecipanti e le loro risposte all'indagine, anche se tale aspetto richiederebbe ulteriori approfondimenti metodologici.

I risultati emersi dal questionario somministrato ai docenti che rivestono anche la funzione di giudice nel contesto del dibattito regolamentato, indicano che la quota maggioritaria degli stessi (98,4%) è impiegata con contratto a tempo indeterminato, rispetto al limitato numero di docenti-giudici con contratti a tempo determinato (1,6%). Tale dato suggerisce che la maggior parte dei docenti-giudici gode di una stabilità occupazionale e di un livello di sicurezza lavorativa, che permette la progettazione e la realizzazione di un piano curricolare di dibattito regolamentato a lungo termine, accompagnando la formazione degli studenti con costanza e continuità all'interno della stessa istituzione scolastica.

Inoltre, i risultati dell'indagine indicano che la fascia di età maggiormente rappresentata tra gli insegnanti-giudici è quella compresa tra i 50 e i 59 anni (Figura 2),

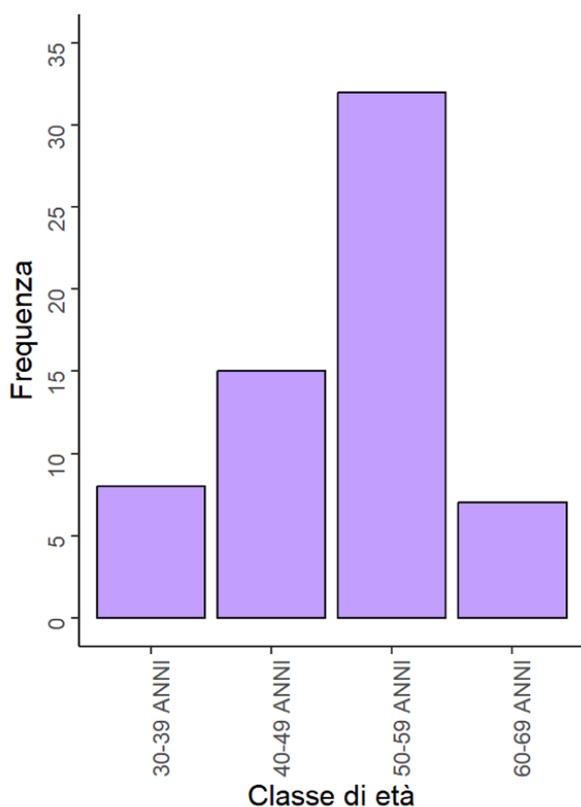


Figura 2 - Età media del campione

la quale costituisce il 51,6% degli intervistati. Tale fenomeno può essere giustificato dal fatto che i docenti più maturi hanno avuto maggior tempo per acquisire un'esperienza consolidata e sviluppare le competenze specifiche richieste per il ruolo di giudici di dibattito regolamentato. Tuttavia, è importante evidenziare che anche le fasce di età tra i 40 e i 49 anni (24,2%) e tra i 60 e i 69 anni (11,3%) risultano essere rappresentate in modo significativo. In generale, l'analisi dei dati permette di dedurre che gli insegnanti-giudici sono prevalentemente professionisti esperti e stabili nella loro posizione lavorativa, il

che denota un elevato livello di competenza e conoscenza nel loro ambito di specializzazione.

Attraverso il questionario, è stato possibile indagare l'ambito disciplinare in cui operano gli insegnanti che, oltre alla loro funzione educativa, rivestono il ruolo di giudice di dibattito regolamentato (Figura 3). I dati emersi hanno permesso di constatare che il campione analizzato risulta essere rappresentativo di un vasto spettro di discipline. Tuttavia, è interessante notare come soltanto l'1,6% degli insegnanti operi in contesti scolastici differenti dalla scuola secondaria, mentre la maggioranza, pari al 98,4%, si occupa di insegnamento in ambito secondario. Tra le classi di concorso, risulta che quelle che annoverano il maggior numero di docenti rappresentati sono la A-19, che comprende la Filosofia e la Storia, con il 24,2% del campione, e la A-22, che comprende Italiano, Storia e Geografia nella scuola secondaria di primo grado, con il 22,6%.

In aggiunta, risulta che gli insegnanti di musica nell'ambito della scuola secondaria di primo grado costituiscano soltanto una minima percentuale pari all'1,6% del totale dei docenti, mentre quelli di matematica e scienze, tecnologia, lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella medesima istituzione rappresentano anch'essi l'1,6%. Invece, le discipline letterarie, il latino e il greco sono rappresentate dalle categorie A-13 (Discipline letterarie, latino e greco), A-11 (Discipline letterarie e latino) e A-12 (Discipline letterarie nell'ambito degli istituti di istruzione secondaria di II grado), che in

### Quale disciplina/ambito insegna?

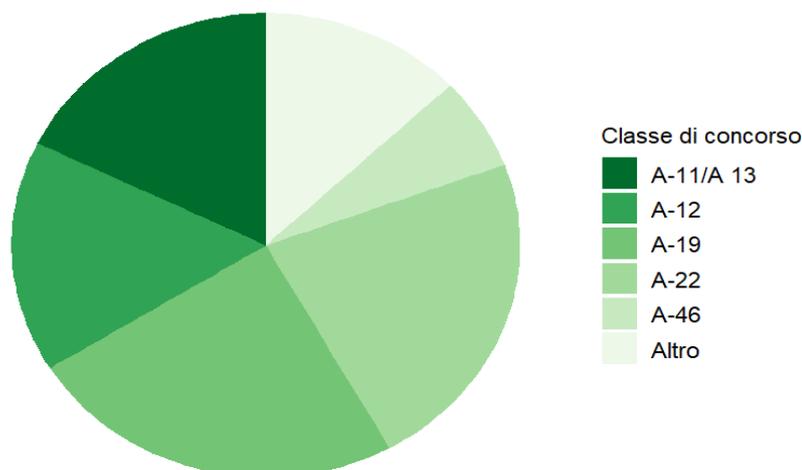


Figura 3 - Disciplina/ambito d'insegnamento

congiunto costituiscono il 44,3% del campione in analisi. In sintesi, i dati ottenuti mettono in luce una notevole eterogeneità di discipline rappresentate tra gli insegnanti che ricoprono il ruolo di giudice di dibattito regolamentato.

#### ***4.3.4. I percorsi di formazione per insegnanti-giudici di dibattito regolamentato e la pratica didattica quotidiana***

L'indagine condotta ha dimostrato che la maggioranza dei partecipanti al campione, pari al 58,1%, possiede un'esperienza nell'ambito del dibattito regolamentato che va da 1 a 5 anni. Inoltre, il 38,7% dei partecipanti ha un'esperienza che varia dai 6 ai 10 anni. Solo una modesta percentuale del campione, pari al 3,2%, ha un'esperienza inferiore a un anno. Questi dati suggeriscono l'esistenza di un rilevante livello di esperienza tra gli insegnanti coinvolti nel dibattito regolamentato, il quale potrebbe essere considerato un indicatore di un alto livello di competenza e padronanza delle tecniche e delle regole del dibattito. Tuttavia, va notato che la presenza di una maggioranza relativamente giovane di insegnanti (come indicato nella sezione precedente) potrebbe implicare che una quota significativa del campione abbia acquisito esperienza nel dibattito regolamentato durante la propria formazione professionale, piuttosto che attraverso un'esperienza diretta sul campo. In ogni caso, questi dati rappresentano un interessante punto di riflessione per la comunità scientifica che si occupa di dibattito regolamentato e per gli insegnanti che vi partecipano, poiché evidenziano la necessità di valutare l'impatto dell'esperienza sull'efficacia del dibattito e sulla sua capacità di sviluppare competenze critiche e di dialogo nei partecipanti.

Il presente studio ha condotto un'indagine sulle modalità con cui i partecipanti sono venuti a conoscenza della pratica didattica del dibattito regolamentato (Figura 4). Il questionario somministrato ha evidenziato che la maggioranza del campione, pari al 50%, ha riferito di aver scoperto l'esistenza di tale pratica tramite la scuola, a seguito di interazioni con colleghi, dirigenti scolastici o progetti didattici. Il 29,03%, invece, ha dichiarato di aver acquisito tale conoscenza dopo aver seguito corsi di formazione specifici sull'argomento. Altri soggetti, in percentuali minori, hanno invece affermato di essersi avvicinati al dibattito regolamentato a seguito di un interesse personale, tramite contatti con familiari e amici o tramite social media. Tali risultati offrono importanti spunti di riflessione sulle modalità di diffusione e promozione di questa pratica didattica,

evidenziando l'importanza del ruolo della scuola e della formazione nella sua divulgazione.

#### Come sei venuto/a a conoscenza del dibattito regolamentato?

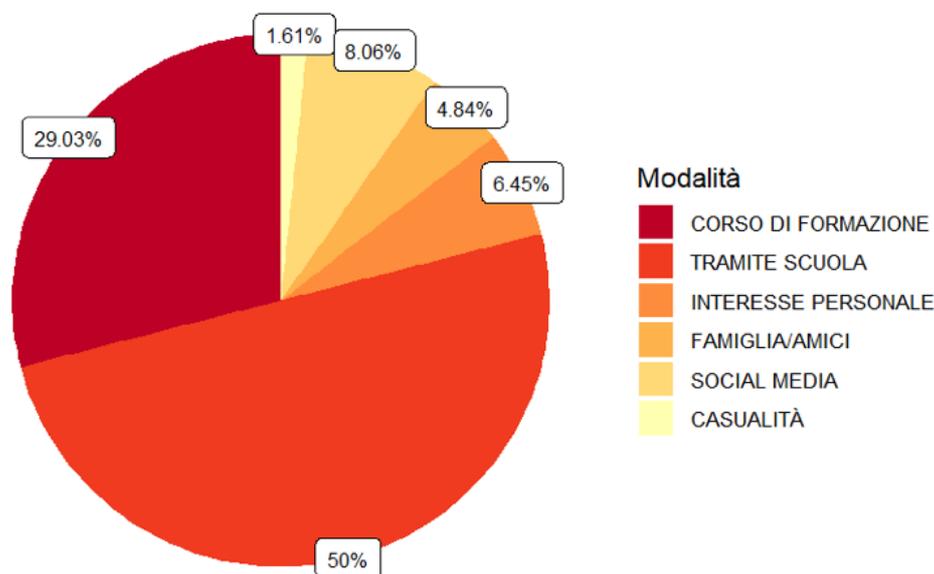


Figura 4 - Modalità di diffusione e promozione del dibattito regolamentato

Successivamente, è stata condotta un'indagine riguardante il periodo di tempo in cui gli intervistati hanno mediamente intrapreso l'attività di dibattito regolamentato (Figura 5). Dai risultati ottenuti, emerge che il 27,42% degli intervistati ha fatto esperienza di tale pratica per più di sei anni, il 30,65% per un periodo compreso tra i quattro e i sei anni, il 38,71% per un arco temporale che varia da uno a tre anni, mentre solo il 3,23% ha dichiarato di aver iniziato da meno di un anno (si tratta di un gruppo ancora in fase di formazione). I risultati sono coerenti con il fatto che, a partire dal 2017, l'utilizzo del dibattito regolamentato ha visto un incremento progressivo, soprattutto grazie all'organizzazione della prima edizione delle Olimpiadi Nazionali di Debate. Tale evento ha sensibilizzato la comunità degli insegnanti sull'importanza di questa metodologia, soprattutto grazie alla spinta volitiva e finanziaria fornita dal MIUR.

## Da quanto tempo ti occupi di dibattito regolamentato?

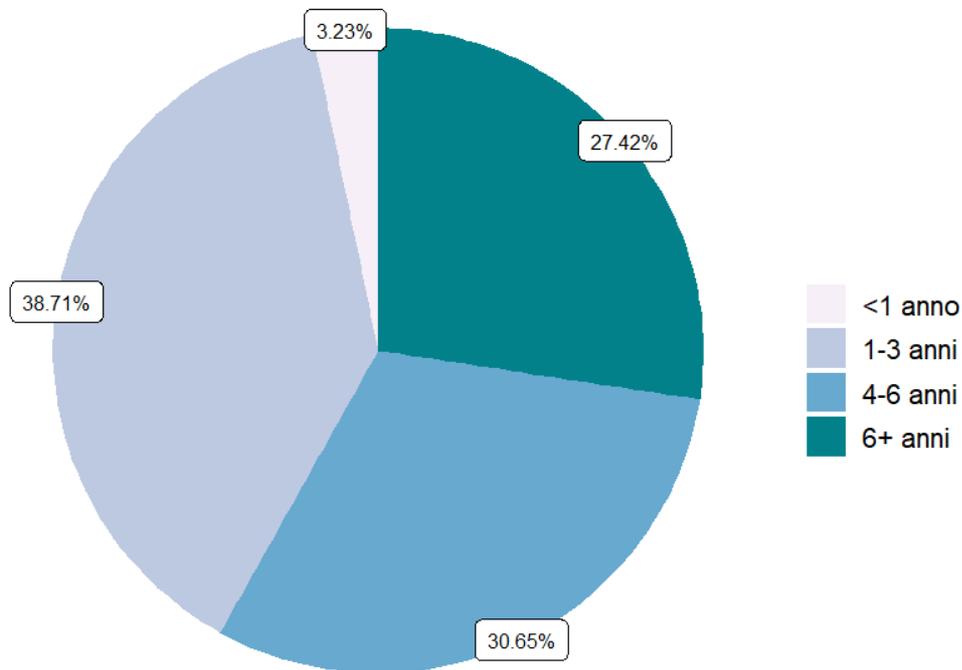


Figura 5 – Attività di dibattito regolamentato

Successivamente, si è desiderato esplorare attraverso il questionario da quanto tempo i partecipanti ricoprono il ruolo di giudice di dibattito regolamentato (Figura 6). Dai dati raccolti, emerge che il 58,06% dei soggetti intervistati riveste tale figura professionale da un periodo temporale compreso tra 1 e 5 anni, mentre l'11,29% ha maturato un'esperienza di 6-9 anni e il 9,68% degli intervistati ha invece acquisito tale competenza da meno di un anno; interessante è notare che il 20,97% dei soggetti è attualmente ancora in formazione per diventare giudice di dibattito regolamentato. Tali risultati evidenziano l'importanza di un costante aggiornamento professionale e di una formazione continua per acquisire le competenze necessarie a svolgere al meglio tale ruolo; inoltre, la presenza di una vasta fetta di docenti che si apprestano a ricoprire la figura di giudice di dibattito regolamentato, a

partire dal prossimo anno, andrà ad aumentare in maniera esponenziale la quantità di giudici presenti sul territorio nazionale. Ciò potrebbe rappresentare un'occasione per migliorare la qualità dei dibattiti, nonché per promuovere la cultura del confronto e del rispetto reciproco.

## Da quanto tempo ricopri la figura di Giudice Debate?

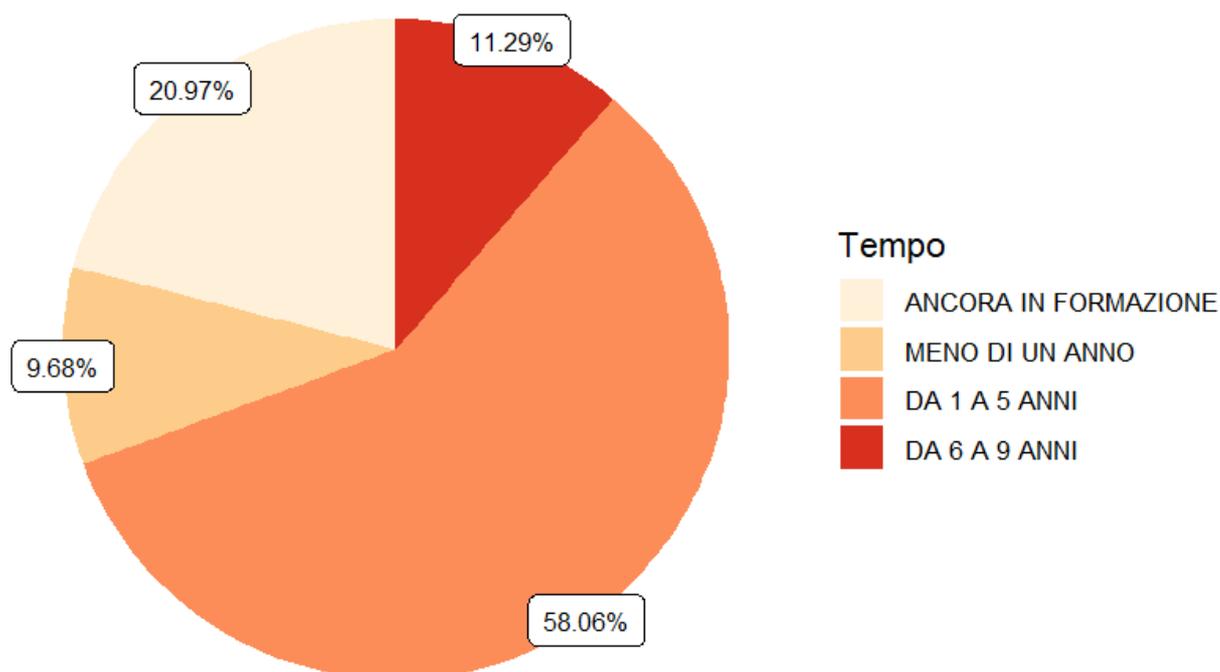


Figura 6 - Da quanto tempo?

La domanda successiva, invece, va ad indagare le modalità di utilizzo del dibattito regolamentato nella pratica didattica quotidiana; a tal proposito è stata attuata un'analisi incrociata di due domande presenti all'interno del questionario:

- Utilizzi il dibattito regolamentato nella pratica didattica quotidiana?
- Se sì, lo proponi a tutta la classe o a un gruppo ristretto di studenti?

Dai risultati del questionario (Figura 7) emerge che la maggior parte dei partecipanti al campione adotta il dibattito regolamentato durante la propria pratica didattica abituale, sia occasionalmente (47%) che regolarmente (47%). Solo il 6% ha dichiarato di non utilizzarlo attualmente, ma di averlo utilizzato in passato.

Tuttavia, è interessante notare che tra coloro che lo utilizzano solo occasionalmente, il 13,8% lo fa con un numero limitato di studenti, mentre la maggior parte lo utilizza con l'intero gruppo classe. Questa tendenza si riscontra anche tra coloro che adottano il dibattito regolamentato regolarmente, dove il 6,9% lo utilizza con un gruppo ristretto di studenti.

Il grafico associato ai risultati di questo sondaggio conferma l'ampia diffusione del dibattito regolamentato nell'ambito della didattica, tuttavia, bisogna considerare come l'utilizzo esclusivo con un gruppo ristretto di studenti possa influire negativamente sulla sua inclusività. Infatti, se il dibattito regolamentato viene utilizzato solo per competizioni a livello locale, regionale o nazionale, si rischia di perpetuare il principio di autoselezione che rende questa attività poco accessibile a tutti gli studenti.

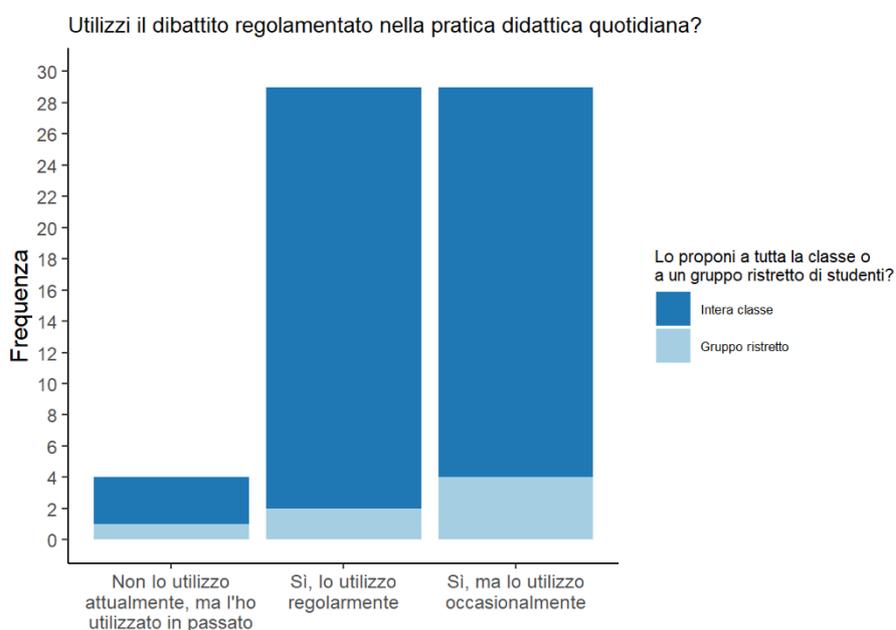


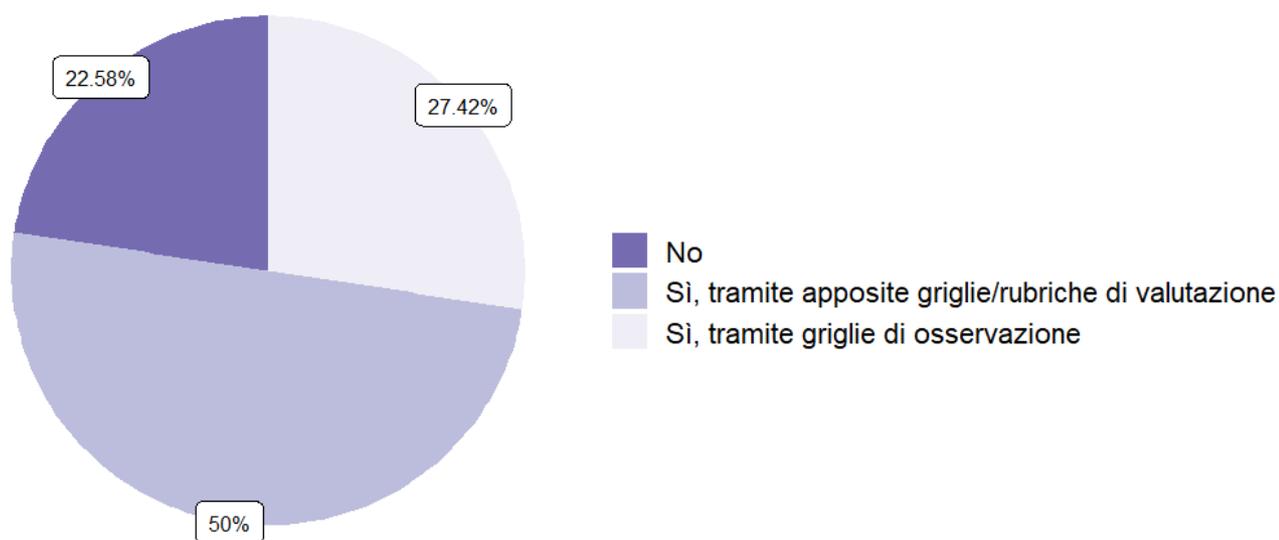
Figura 7 - Pratica didattica

Procedendo con l'analisi degli elementi sottoposti agli insegnanti-giudici debate, si è posto l'accento sulla possibilità di utilizzare il dibattito regolamentato come strumento per ottenere una valutazione degli apprendimenti in ambito didattico (Figura 8). I risultati della presente indagine confermano, in parte, quanto già evidenziato dalla letteratura di riferimento, che ha affermato la diffusa pratica di utilizzare il dibattito regolamentato come attività extracurricolare, senza però creare un legame tra la valutazione della *performance* del dibattito e quella degli apprendimenti, confermandola come una pratica di valutazione del prodotto, senza considerare il processo. Questo è un aspetto fondamentale per far sì che il dibattito regolamentato si affermi sempre più come una metodologia effettivamente

spendibile nella quotidianità didattica su tutti i livelli di istruzione. In effetti, si nota che il 22,58% degli intervistati non considera l'utilizzo del dibattito regolamentato come strumento di valutazione degli apprendimenti, mentre il 27,42% prevede l'utilizzo di griglie di osservazione, principalmente di natura qualitativa e basate sull'osservazione diretta, senza però adottare una griglia di valutazione che tenga conto degli obiettivi previsti a livello ministeriale. Infine, il dato più confortante è rappresentato dal 50% degli intervistati, che dichiara di utilizzare apposite griglie/rubriche di valutazione per raggiungere una valutazione degli apprendimenti, come previsto a livello ministeriale.

In conclusione, questi risultati mettono in luce la necessità di una maggiore attenzione da parte degli insegnanti nell'utilizzo del dibattito regolamentato come strumento di valutazione degli apprendimenti, al fine di garantire una valutazione accurata e obiettiva dell'apprendimento degli studenti in una dimensione maggiormente inclusiva.

**Nella progettazione delle tue attività didattiche, consideri l'opzione di utilizzare il dibattito regolamentato come strumento di valutazione degli apprendimenti?**



*Figura 8 - Dibattito regolamentato e valutazione*

Per quanto attiene alla dimensione dell'inclusività relativamente alla pratica didattica del dibattito regolamentato, il questionario ha incluso una domanda che si focalizzava sulla relazione tra tale pratica e i Bisogni Educativi Speciali (BES), come riportato nella Figura 9.

I dati emersi da questo *item* lasciano intravedere la possibilità di una maggiore diffusione del dibattito regolamentato in un'ottica inclusiva. Nello specifico, la maggioranza del campione (29,03%) ha dichiarato di aver utilizzato tale pratica anche con studenti con BES qualche volta, mentre il 20,97% l'ha fatto in modo ridotto e l'11,29% ha dichiarato di averlo fatto molto raramente. Inoltre, il 16,13% degli insegnanti utilizza sempre la metodologia del dibattito regolamentato con studenti con BES, mentre il 22,58% la utilizza spesso. Tali risultati possono essere considerati incoraggianti per la promozione di una didattica inclusiva e per la valorizzazione delle potenzialità degli studenti con Bisogni Educativi Speciali.

Nella pratica didattica quanto spesso utilizzi il dibattito regolamentato anche con studenti con Bisogni Educativi Speciali?

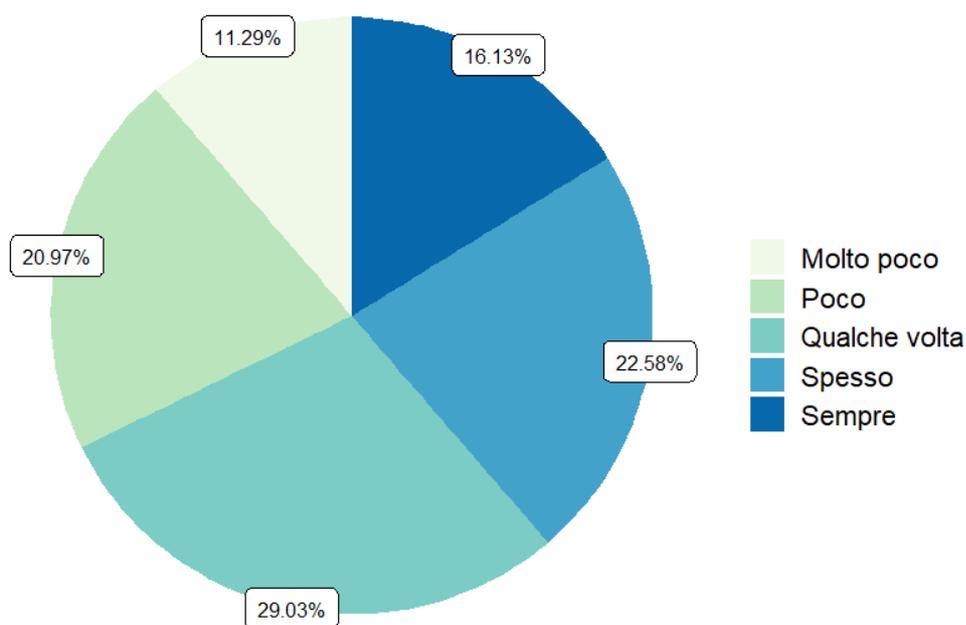


Figura 9 - Dibattito regolamentato e Bisogni Educativi Speciali

La domanda successiva del questionario si concentra sulla gestione ottimale dei conflitti e delle divergenze di opinione durante un dibattito regolamentato allo scopo di garantire una percezione di apprendimento condiviso e rispettoso per tutti gli alunni. La gestione della classe risulta essere un fattore essenziale per creare un ambiente di apprendimento favorevole, richiedendo l'elaborazione di una serie di strategie che mirano ad incentivare l'interesse e la partecipazione degli studenti in un clima pacifico, tra cui il linguaggio verbale, non verbale e paraverbale. I docenti coinvolti nella ricerca hanno esposto opinioni estremamente variegata. Dai risultati emersi, i docenti-giudici applicano strategie volte a gestire i dissidi e le discordie attraverso l'impiego di norme chiare e precise, l'adozione di dinamiche acquisite durante l'esperienza come giudici per dibattiti, la spiegazione e l'osservanza delle regole del formato WSD e l'invito agli studenti ad ascoltare attivamente prima di intervenire. Altri docenti-giudici hanno sottolineato l'importanza di condividere il codice etico dei debaters, di educare all'ascolto e di insistere sul rispetto delle regole e sulla profondità delle conoscenze nelle questioni complesse. In generale, i docenti-giudici hanno adottato strategie concepite per creare un ambiente d'apprendimento in cui regna rispetto e si promuove il dialogo tra opinioni distinte, evitando conflitti.

Inoltre, sono stati esaminati attentamente quali competenze trasversali gli insegnanti-giudici di debate considerino potenzialmente incrementabili attraverso il mezzo del dibattito. Da quanto affermato dai docenti coinvolti, la partecipazione a un dibattito strutturato e disciplinato rappresenta un'occasione senza uguali per lo sviluppo di numerose competenze trasversali, tra cui la capacità di comunicare in modo efficace e persuasivo, il pensiero critico e analitico, la risoluzione di problemi complessi, l'autorevolezza e la *leadership*, la gestione del tempo e della collaborazione effettiva tra diversi elementi del gruppo, la gestione di tensioni o conflitti, la padronanza della lingua e la fiducia in se stessi nell'esprimere idee in modo efficace, la capacità di selezionare fonti, l'ascolto attivo e l'empatia, la capacità di lavorare in team, la capacità di gestire situazioni complesse e di prendere decisioni ponderate, il metodo critico e la sensibilità civica. Tuttavia, viene sottolineata l'importanza di un protocollo di comportamento concordato per la partecipazione ad un dibattito al fine di sfruttare appieno il potenziale di sviluppo di queste abilità trasversali.

In conclusione, è stata posta una domanda al fine di identificare le Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (MIUR, 2018) che potessero essere coerentemente integrate in un'attività didattica basata sul dibattito disciplinato. Numerosi e differenti sono stati i suggerimenti forniti, ma la competenza sociale e civica in materia di cittadinanza ha ottenuto il maggior consenso (100%), seguita dalla competenza personale, sociale e capacità

di imparare ad imparare (96,8%). In seguito, si è considerata la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale (82,3%), seguita dalla competenza alfabetica funzionale (66,1%), multilinguistica (56,5%) e digitale (53,2%). Va inoltre sottolineato che le competenze meno selezionate dai partecipanti sono state la competenza imprenditoriale (37,1%) e la competenza matematica e di base in scienze e tecnologia (15,5%). Questi risultati confermano la necessità, sottolineata dalla letteratura scientifica di riferimento, di lavorare ulteriormente su questa pratica in ambiti disciplinari più strettamente connessi con le scienze esatte (Giangrande, Matteucci, 2021).

In sintesi, considerando gli esiti dell'analisi del questionario adottato a fini accademici, si congiunge nell'affermare che il dibattito regolamentato rappresenta una metodologia pedagogica impareggiabile e di suprema rilevanza formativa, in quanto in grado di promuovere lo sviluppo del pensiero critico e della capacità comunicativa con estrema efficacia. Quest'atto ludico-educativo offre il beneficio di consentire partecipazione e attivazione degli studenti, incoraggiando pertanto l'inclusione ed il senso di collaborazione tra i medesimi. Nonostante, però, le molteplici preziosità, il dibattito regolamentato non riceve ancora sufficiente considerazione a livello istituzionale e non di rado incontra carenza di figure professionali che ne possano assicurare una solerte gestione e amministrazione. Tuttavia, è un'attività agevole da applicare, che non esige necessità di spazi particolari e si presta inoltre molto bene per la dissezione di problemi disciplinari, del curriculum di Educazione Civica, così come essenziali in tutti gli ordini di scuola. La sua efficacia è riconosciuta per il medesimo impatto positivo su competenze sociali, trasversali ed europee, come lo sviluppo di cittadini attivi, critici, e consapevoli dotati di capacità comunicativa del proprio punto di vista. Il dibattito regolamentato apre un'imperdibile opportunità per sondare nuove competenze nei partecipanti e per connettere insegnanti di varie scuole, generando un'importante interazione a diversi livelli. In ultima analisi, la promozione e la valorizzazione del dibattito regolamentato come valida pratica educativa e formativa, costituiscono pietre miliari per scuole sempre più inclusive, intraprendenti e partecipative.

## CAPITOLO 5

### **LA VALUTAZIONE DEL DIBATTITO REGOLAMENTATO: I PARAMETRI NEL WSD E LE LORO APPLICAZIONI ALL'INTERNO DI RUBRICHE DI VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI**

*Un esercizio di democrazia, una palestra di intelligenza,  
che rende protagonisti i ragazzi  
e restituisce alla scuola il ruolo  
di promotrice di pensiero, di immaginazione  
(Nadia Cattaneo, Benedetto Di Rienzo)*

Il seguente capitolo ambisce a ricostruire l'attuale panorama di studi pedagogici in merito alla valutazione degli apprendimenti formali, risultanti dall'impiego del dibattito regolamentato quale metodologia didattica. Inoltre, si prefigge l'obiettivo di fornire un apporto significativo alla formalizzazione di modelli di valutazione efficaci e applicabili, che siano utilizzabili da parte dei docenti che operano a tutti i livelli del percorso formativo, dalla scuola primaria fino all'ambito universitario. Per considerare il dibattito regolamentato una pratica di valore educativo e, ancor più, una metodologia di insegnamento/apprendimento, risulta imprescindibile che esso consenta di valutare il grado di apprendimento ottenuto dagli studenti in relazione ad obiettivi specifici definiti e previsti a livello ministeriale. Si impone, pertanto, una formalizzazione del processo valutativo finalizzato alla verifica dell'effettivo raggiungimento degli obiettivi prefissati, al fine di riconoscere al dibattito regolamentato l'utilità quale strumento d'elezione per l'azione apprenditiva all'interno del contesto scolastico.

## 5.1. La valutazione nel WSD

Uno dei tratti salienti di un dibattito sottoposto a regolamentazione risiede nell'importanza della valutazione degli incontri. Come affermano De Conti e Giangrande (2017), spesso, si verifica che i giudici pervengano a risoluzioni contrastanti poiché molte variabili dipendono dalla prospettiva adottata dai singoli soggetti coinvolti. In tal contesto, acquisisce rilevanza fondamentale un paradigma che funge da direttrice per una valutazione del dibattito regolamentato che sia il più possibile coesa e coerente, rappresentando una guida non solo per i giudici che devono giudicare, bensì anche per i partecipanti al dibattito. Il giudice permette la configurazione del dibattito regolamentato quale attività pedagogica, in quanto nella definizione della restituzione finale si sposta l'accento dalla mera conquista del successo alle competenze che consentono di svolgere il ruolo con sempre maggiore efficacia (De Conti, Giangrande, 2017). Non di rado, tuttavia, l'operato dei giudici è stato associato all'insorgere di un clima di competitività, tanto che in diverse realtà sono state introdotte sperimentazioni di dibattiti privi di giuria (De Conti, Giangrande, 2017; Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021; Monaldi, 2022).

Secondo quanto affermano De Conti e Giangrande (2017), l'appropriatezza della prestazione nel corso di un dibattito vincolato alle norme del World Schools Debate, può essere valutata in base a tre criteri fondamentali, ossia la strategia, il contenuto e lo stile.

La strategia, essenziale nel gestire gli interventi degli oratori in relazione alle disposizioni che regolano il dibattito, richiede innanzitutto un rispetto scrupoloso dei tempi assegnati, evitando sia di protrarre eccessivamente l'intervento, sia di concluderlo con troppa rapidità. Inoltre, il giudizio sulla strategia si basa sulla coerenza della struttura dell'intervento, la quale deve essere conformata alle norme prescritte dal protocollo, sulla continuità logica degli argomenti sviluppati e sulla capacità di coordinare le diverse parti dell'esposizione. Il *debater* deve presentare un discorso conciso, articolato in introduzione, parte principale e conclusione, che comprende principalmente un riassunto di ciò che è stato affermato. La strategia risulta debole se il *debater* ripete costantemente gli stessi punti, che invece dovrebbero essere trattati in modo sequenziale e coerente. Il caso deve essere presentato in maniera connessa, ed è compito dello *speaker* unire in modo logico il contenuto tra le parti costruendo una strategia adeguata attraverso l'utilizzo di tecniche come il “*signposting* e il riassunto finale” (Sanchez, 2018, p. 18).

Il contenuto del dibattito viene giudicato sulla base di parametri sia qualitativi che quantitativi, in relazione alle informazioni fornite dagli oratori. Tra i criteri di valutazione

rilevanti in questo ambito, si annoverano la scelta delle fonti utilizzate, la coerenza tra le affermazioni sostenute e le evidenze e i dati presentati, nonché la pertinenza e la completezza delle informazioni espresse. L'argomentazione più importante deve essere citata per prima, in quanto dovrà essere quella maggiormente dibattuta da entrambe le parti. Tuttavia, se un'argomentazione è debole ma non viene confutata dalla squadra dell'opposizione, rimane valida. Pertanto, il giudice deve valutare esclusivamente ciò che avviene durante il dibattito, basandosi esclusivamente sulle proprie conoscenze (Sanchez, 2018).

Infine, lo stile della performance si riferisce alla dimensione non verbale della comunicazione e comprende aspetti come la postura, i gesti, lo sguardo e il tono della voce, elementi che possono influenzare la qualità dell'esposizione e la capacità dell'oratore di comunicare efficacemente con il pubblico. Lo stile è il criterio più soggettivo di tutti, ma dovrebbe essere valutato senza alcuna forma di pregiudizio nei confronti del carattere, delle origini e del genere di ogni *speaker*. Ci si aspetta che lo studente si faccia apprezzare per le proprie capacità oratorie, che non provi timore a esibirsi di fronte all'uditorio, che non indulgi in eccessivi scambi di battute con i propri compagni di squadra e che mantenga un tono di voce adeguato alla situazione, senza urlare o parlare troppo piano (Sanchez, 2018). Inoltre, un'importante caratteristica dello stile è l'uso appropriato della lingua, che deve essere corretta dal punto di vista grammaticale e lessicale, evitando ogni forma di espressione offensiva o discriminatoria.

In sintesi:

- la strategia si concentra sulla corretta gestione degli interventi, garantendo la precisione dei tempi stabiliti, la coerenza della struttura dell'intervento e la continuità logica degli argomenti sviluppati;
- il contenuto viene valutato sulla base della scelta delle fonti utilizzate, della coerenza tra le affermazioni e le evidenze presentate e della pertinenza e completezza delle informazioni espresse;
- lo stile, infine, si riferisce alla dimensione non verbale della comunicazione, che include la postura, i gesti, lo sguardo, il tono della voce e l'uso appropriato della lingua, senza alcuna forma di pregiudizio rispetto alle caratteristiche personali dell'oratore.

La combinazione di questi tre parametri è fondamentale per garantire una prestazione di successo in un dibattito regolamentato che segua il *format* del *World Schools Debate*.

## ***5.2. La valutazione degli apprendimenti tramite il dibattito regolamentato***

La fase di valutazione del dibattito regolamentato costituisce il momento maggiormente formativo all'interno di tale esperienza, in quanto essa racchiude elementi fondamentali non solo dal punto di vista didattico, ma anche pedagogico. Il giudice chiamato a esaminare un dibattito svolge un ruolo determinante nell'agevolare “l'acquisizione di atteggiamenti, abilità e contenuti rilevanti dal punto di vista personale, scolastico e professionale” (De Conti, Giangrande, 2017, p.137). Egli comprende, infatti, che oltre la dimensione competitiva si cela un fine educativo più elevato, che mira a formare le giovani menti alla capacità di ascoltare, di ragionare in maniera critica e di esprimere democraticamente il proprio pensiero. Nel contesto del dibattito regolamentato si genera conoscenza, pertanto è essenziale considerare l'intero processo di apprendimento e le componenti che lo caratterizzano. Castoldi (2016) sottolinea che l'azione formativa deve prevedere l'attivismo del soggetto che apprende, l'interrelazione tra le conoscenze già acquisite e quelle nuove, la collaborazione sociale tra i soggetti coinvolti, l'intenzionalità nel perseguimento del potenziale apprenditivo, una dimensione conversazionale, la contestualizzazione dell'azione formativa e un carattere riflessivo, che evidenzia il nesso intrapsichico tra la conoscenza, l'esperienza e la riflessione. Attraverso l'utilizzo del dibattito regolamentato, è possibile progettare un'azione formativa efficiente ed efficace, corredandola di strumenti di valutazione adeguati e ben strutturati. Nel valutare un dibattito regolamentato con una finalità educativa e formativa, il docente deve porre al centro del processo la costruzione della conoscenza e la sua rielaborazione, evitando di concentrarsi sulla sterile riproduzione di saperi. Egli deve adottare una prospettiva triangolare, ampliando lo sguardo valutativo per consentire una ricostruzione articolata e plurale dell'oggetto di analisi. A tal proposito, è possibile progettare e strutturare rubriche e griglie valutative che si orientino alla dimensione del costrutto della competenza, a supporto dell'azione didattica durante un dibattito regolamentato.

### **5.2.1. La valutazione degli apprendimenti nella scuola primaria**

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012) rendono evidente quanto lo scopo del primo ciclo è collegato “all’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 tali motivi, sarebbe opportuno introdurre il dibattito come metodo didattico all'interno delle aule scolastiche, sin dalla scuola primaria, al fine di istruire i giovani, in quanto futuri membri attivi della società, nell'arte del pensiero critico, della persuasione e della valutazione delle tematiche che abbracciano sia la sfera disciplinare che quella della vita quotidiana. Nel caso della scuola primaria, però, a partire dall’anno scolastico 2020/2021, a seguito dell’Ordinanza n.172 del 04.12.2020, la valutazione periodica e quella finale/sommativa sono espresse attraverso un giudizio di tipo descrittivo strutturato sulla base di *livelli di apprendimento*, con lo scopo di strutturare un tipo di impianto valutativo che supera il voto numerico su base decimale e che consenta di rappresentare e comunicare gli articolati e complessi processi metacognitivi e socio-emotivi che si rendono manifesti durante il processo di apprendimento e nei suoi risultati (MIUR, 2020). I quattro livelli di competenza previsti - *avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione* - sono stati stabiliti sulla base di dimensioni fondamentali:

- la valutazione dell’autonomia nella manifestazione dell'apprendimento, in relazione agli obiettivi specifici, che si basa sull'analisi delle modalità di esecuzione dell'attività didattica, nonché sulla verifica dell'assenza di intervento diretto del docente. La valutazione dell'autonomia dell'alunno è un aspetto cruciale per la valutazione delle competenze trasversali, in quanto rappresenta un fattore determinante per il successo del processo di apprendimento;
- la tipologia di situazione (nota o non nota), in cui l'allievo dimostra di aver raggiunto l'obiettivo di apprendimento, fattore cruciale da considerare nella valutazione delle competenze acquisite. Una situazione nota è quella che è stata precedentemente presentata dal docente come esempio o riproposta più volte in forme simili per lo svolgimento di esercizi o compiti di tipo esecutivo. Al contrario, una situazione non nota si presenta all'allievo come nuova, introdotta per la prima volta in quella forma e senza specifiche indicazioni rispetto al tipo di procedura da seguire;

- le risorse mobilitate per completare il compito che consistono o in risorse predisposte *ad hoc* dal docente al fine di accompagnare il processo di apprendimento oppure in risorse reperite in modo spontaneo all'interno del contesto di apprendimento o precedentemente acquisite in contesti formali ed informali;
- la coerenza nella manifestazione dell'apprendimento, la quale è riscontrabile quando l'acquisizione cognitiva viene attuata ripetutamente o sistematicamente, in conformità con le aspettative e le necessità. Al contrario, l'assenza di continuità si manifesta quando l'acquisizione cognitiva avviene soltanto sporadicamente o in modo del tutto irregolare.

Con lo scopo di descrivere in maniera accurata i singoli livelli di apprendimento, si è ritenuto opportuno considerare le dimensioni definite dai descrittori del Modello di Certificazione delle Competenze (Tab.2):

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
<p><i>Tab. 2 - La nuova valutazione nella scuola primaria. I livelli di apprendimento</i> (fonte: MIUR, Linee guida, 2020)</p>	

In merito a tale scelta, si è concepita una rubrica valutativa destinata alla scuola primaria con l'obiettivo di agevolare l'individuazione del livello di competenza raggiunto per ciascun obiettivo di apprendimento; sono presenti, altresì, i riferimenti ai Traguardi di

competenza relativi alle discipline individuate, in ottemperanza alle Indicazioni Nazionali per il curricolo.

La rubrica, rappresentata nella Tabella 3, è stata progettata al fine di contribuire alla realizzazione di un sistema di valutazione per la scuola primaria, fruibile per tutte le discipline previste.

Disciplina	Traguardo di competenza	Obiettivo di apprendimento	Livello			
			<i>In via di prima acquisizione</i>	<i>Base</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Avanzato</i>
<u>Italiano</u>	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	L'alunno prende la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno prende la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola 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	L'alunno prende la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola 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	L'alunno prende la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità
		Interagire in modo collaborativo in una conversazione, discussione o dialogo su argomenti di varia natura, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, formulando domande e fornendo risposte solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, formulando domande e fornendo risposte solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, formulando domande e fornendo risposte solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, formulando domande e fornendo risposte in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite

				autonomo, ma con continuità	dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo	autonomo e con continuità
		Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto	L'alunno formula domande durante o dopo l'ascolto solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno formula domande durante o dopo l'ascolto 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	L'alunno formula domande durante o dopo l'ascolto 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	L'alunno formula domande durante o dopo l'ascolto in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità
		Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente	L'alunno coglie in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno coglie in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione 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	L'alunno coglie in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione 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	L'alunno coglie in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità

<u>Storia</u>	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	L'alunno rappresenta le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno rappresenta le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto 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	L'alunno rappresenta le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto 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	L'alunno rappresenta le informazioni che scaturiscono dalle tracce del passato presenti sul territorio vissuto in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità
		Produrre informazioni con fonti di diversa natura utili alla ricostruzione di un fenomeno storico	L'alunno produce informazioni con fonti di diversa natura solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno produce informazioni con fonti di diversa natura 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	L'alunno produce informazioni con fonti di diversa natura 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	L'alunno produce informazioni con fonti di diversa natura note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità
		Confrontare i quadri storici delle civiltà affrontate	L'alunno confronta i quadri storici delle civiltà affrontate solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno confronta i quadri storici delle civiltà affrontate solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non	L'alunno confronta i quadri storici delle civiltà affrontate in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o	L'alunno confronta i quadri storici delle civiltà affrontate in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo

				autonomo, ma con continuità	reperate altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo	autonomo e con continuità
		Esporre con coerenza conoscenze e concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina	L'alunno espone i concetti appresi solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno espone con coerenza i concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina 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	L'alunno espone con coerenza i concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina 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	L'alunno espone con coerenza i concetti appresi, usando il linguaggio specifico della disciplina in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità
<u>Geografia</u>	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	L'alunno riconosce gli interventi dell'uomo ed esercita la cittadinanza attiva solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno riconosce gli interventi dell'uomo ed esercita la cittadinanza attiva 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	L'alunno riconosce gli interventi dell'uomo ed esercita la cittadinanza attiva 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	L'alunno riconosce gli interventi dell'uomo ed esercita la cittadinanza attiva in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità

		<p>Comprendere che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane</p>	<p>L'alunno comprende che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente</p>	<p>L'alunno comprende che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane 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</p>	<p>L'alunno comprende che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane 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</p>	<p>L'alunno comprende che il territorio è uno spazio organizzato e modificato dalle attività umane in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità</p>
		<p>Conoscere gli elementi di particolare valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare</p>	<p>L'alunno conosce gli elementi di valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente</p>	<p>L'alunno conosce gli elementi di valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare 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</p>	<p>L'alunno conosce gli elementi di valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare 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</p>	<p>L'alunno conosce gli elementi di valore ambientale e culturale da tutelare e valorizzare in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità</p>

		Individuare problemi relativi alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, proponendo soluzioni idonee nel proprio contesto di vita	L'alunno propone soluzioni relative alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno propone soluzioni relative alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale 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	L'alunno propone soluzioni relative alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale 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	L'alunno propone soluzioni relative alla tutela e valorizzazione del patrimonio naturale e culturale in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità
<u>Scienze</u>	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	L'alunno osserva e interpreta le trasformazioni ambientali solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno osserva e interpreta le trasformazioni ambientali 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	L'alunno osserva e interpreta le trasformazioni ambientali conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo 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	L'alunno osserva e interpreta le trasformazioni ambientali conseguenti all'azione modificatrice dell'uomo in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità
		Riconoscere e descrivere le caratteristiche del proprio ambiente	L'alunno riconosce e descrive le caratteristiche del proprio ambiente solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno riconosce e descrive le caratteristiche del proprio ambiente solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo	L'alunno descrive le caratteristiche del proprio ambiente in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non	L'alunno descrive le caratteristiche del proprio ambiente in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia

				autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità	note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo	reperate altrove, in modo autonomo e con continuità
		Riconoscere che la vita di ogni organismo è in relazione con altre e differenti forme di vita	L'alunno riconosce che la vita di ogni organismo è in relazione con altre forme di vita solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno riconosce che la vita di ogni organismo è in relazione con altre forme di vita 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	L'alunno riconosce che la vita di ogni organismo è in relazione con altre forme di vita 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	L'alunno riconosce che la vita di ogni organismo è in relazione con altre forme di vita in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità
		Riconoscere in altri organismi viventi bisogni analoghi ai propri	L'alunno riconosce in altri organismi viventi bisogni analoghi ai propri solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno riconosce in altri organismi viventi bisogni analoghi ai propri 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	L'alunno riconosce in altri organismi viventi bisogni analoghi ai propri 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	L'alunno riconosce in altri organismi viventi bisogni analoghi ai propri in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità

Tab. 3 – Rubrica valutativa per la scuola primaria

(fonte: MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, 2012)

### ***5.2.2. La valutazione degli apprendimenti nella scuola secondaria***

Come afferma la letteratura scientifica di riferimento (De Conti, Giangrande, 2017; Sanchez, 2018; Refrigeri, Russo, 2020; Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021; Russo, 2021), il dibattito regolamentato trova la sua più ampia applicazione all'interno del contesto scolastico di secondo grado, anche se ancora al di fuori delle attività curricolari. Il Ministero dell'Istruzione ha legittimato la sua elevata valenza formativa patrocinando le Olimpiadi Nazionali di Debate, mentre l'Indire lo ha incluso tra le metodologie del movimento Avanguardie Educative, da introdurre nelle scuole al fine di superare l'approccio mnemonico e di favorire invece l'uso dialettico e critico del pensiero, contestualizzando i contenuti dell'istruzione alla realtà civile e promuovendo la promozione dell'integrazione tra gli strumenti didattici digitali e quelli tradizionali, l'esperimento di metodologie innovative di rappresentazione della conoscenza e il lavoro di gruppo.

Le sperimentazioni di Debate effettuate in Italia presso le scuole secondarie di primo grado consentono di sostenere che l'utilizzo del dibattito regolamentato quale metodologia di insegnamento risulta essere efficace; il processo di preparazione al dibattito, infatti, si trasforma in un'esperienza formativa particolarmente significativa, soprattutto se gli allievi sono indirizzati alla ricerca autonoma di fonti supplementari a quelle presenti nel testo, specialmente quando si affrontano tematiche di maggiore complessità. Pertanto, già in questa fase della formazione scolastica, è opportuno considerare come elemento imprescindibile la valutazione della performance affidata ai giudici o all'autovalutazione tra pari, nonché la valutazione formativa del docente o dell'apprendimento autonomo da parte dello studente (Di Bono, 2019).

Come si evince dai lavori di De Conti e Giangrande (2017), la proposta formativa degli istituti si avvale ancora in larga misura di progetti pomeridiani ed extracurricolari per arricchire l'offerta didattica diurna. Tuttavia, è proprio in quest'ottica che si riscontra la maggiore debolezza nell'utilizzo del dibattito regolamentato come metodologia di insegnamento. Sebbene tali attività abbiano permesso di lavorare in un clima più disteso e con tempi dilatati, il principio di autoselezione da parte degli studenti seleziona di fatto le personalità più estroverse e socievoli, escludendo quelle più deboli nell'apprendimento. In aggiunta, come evidenziato da Refrigeri e Russo (2020), la valutazione degli studenti che partecipano all'attività come extracurricolare avviene al di fuori dell'ambito disciplinare e delle competenze relazionali. Ciò comporta una mancata considerazione di abilità come l'ascolto attivo, la collaborazione tra pari e l'argomentazione delle proprie idee, che

costituiscono elementi essenziali dell'apprendimento scolastico e del processo di formazione del cittadino attivo.

L'opinione prevalente è che l'introduzione del dibattito regolamentato come pratica didattica scolastica, coinvolgendo l'intera classe, sia fattibile. Il docente, nella sua veste di mediatore e facilitatore della costruzione della conoscenza, può strutturare l'azione formativa attraverso il *debate* per agevolare negli studenti l'acquisizione delle competenze e degli obiettivi di apprendimento stabiliti a livello istituzionale. Pertanto, è opportuno attribuire maggiore importanza al processo formativo dell'intero gruppo classe, piuttosto che al prodotto finale, anche se quest'ultimo richiede una valutazione sommativa complessa.

Con l'intenzione di introdurre il dibattito regolamentato tra le attività curricolari di tutte le discipline, si propone l'inserimento di alcune esemplificazioni destinate alla scuola secondaria di primo grado, in continuità con le rubriche di valutazione della scuola primaria.

Si ritiene che, senza una valutazione sommativa, il processo di apprendimento non possa considerarsi completo. Nel delineare un punto di riferimento per la scuola secondaria di primo grado, ci si basa sugli obiettivi di apprendimento previsti dal MIUR attraverso le Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. L'obiettivo è quello di consentire ad ogni scuola di porre “particolare attenzione ai processi di apprendimento di tutti gli alunni”, affinché possano “elaborare il senso della propria esperienza” e promuovere “la pratica consapevole della cittadinanza” (2012, p. 24).

Il documento d'analisi (Tabella n. 4) per la valutazione degli indicatori della scuola e del dibattito regolamentato è stato strutturato in cinque sezioni distintive:

- COLONNA 1: disciplina di riferimento;
- COLONNA 2: traguardi di competenza della disciplina. Si tratta della dimensione di competenza che può essere sviluppata attraverso l'impiego del dibattito regolamentato;
- COLONNA 3: obiettivi specifici di apprendimento che devono essere valutati;
- COLONNA 4: indicatori utilizzati per la valutazione del dibattito regolamentato, adattati in base alla dimensione dell'obiettivo di apprendimento e al traguardo di competenza da valutare, nello specifico:
  - Stile: funzionalità e coerenza dell'argomentazione esposta.
  - Contenuto: accettabilità delle fonti e pertinenza delle affermazioni.
  - Strategia: rispetto dei tempi e dei turni di parola.
- COLONNA 5: assegnazione dei punteggi in base alla scala numerica prevista per la scuola secondaria, ovvero il voto in decimi. Si ipotizza, ad esempio, un punteggio

maggiore per il Contenuto (5 su 10), considerando che lo studio degli argomenti necessari per affrontare il dibattito, in particolare sulla base di fonti eterogenee rispetto ai libri di testo, costituisce il requisito indispensabile per l'acquisizione della conoscenza e per la partecipazione al dibattito. Successivamente, si attribuisce un punteggio allo Stile (3 su 10), poiché la capacità di mantenere coerenza con l'argomento in oggetto consente di utilizzare le proprie conoscenze in modo funzionale durante il dibattito, anche con riferimento a contenuti differenti. Infine, si assegna un punteggio alla Strategia (2 su 10), considerando che la capacità di rispettare i tempi degli altri e di attendere il proprio turno è essenziale per la formazione di un futuro cittadino;

- COLONNA 6: voto finale.

Al fine di valutare il percorso formativo di ciascuno studente, nonché considerarlo entro il contesto di un gruppo di lavoro, si è trovato opportuno adoperare la medesima modalità di valutazione. Tale valutazione, basata sul voto espresso in decimi, attribuisce maggior rilevanza al contenuto (5 su 10), allo stile (3 su 10) e alla strategia (2 su 10).

Non è stata fissata una soglia minima di sufficienza per entrambe le valutazioni, poiché è proprio la modalità di conduzione del percorso formativo a risultare efficace per l'apprendimento dei contenuti disciplinari, nonché per la capacità di utilizzo in contesti reali e per lo sviluppo delle altre abilità in modo adeguato.

DISCIPLINA	TRAGUARDO DI COMPETENZA	OBBIETTIVO DI APPRENDIMENTO	INDICATORE	PUNTEGGIO	VALUTAZIONE
<u>Italiano</u>	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	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	
		Riferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro: esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito	Stile	_/5	
Contenuto	_/3				

		e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione	Strategia	_/2			
		Argomentare la propria tesi su un tema affrontato nello studio e nel dialogo in classe con dati pertinenti e motivazioni valide	Stile	_/5			
			Contenuto	_/3			
			Strategia	_/2			
<u>Storia</u>	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	Stile	_/5			
			Contenuto	_/3			
			Strategia	_/2			
				Collocare la storia locale in relazione con la storia italiana, europea, mondiale	Stile	_/5	
					Contenuto	_/3	
					Strategia	_/2	
				Argomentare su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina	Stile	_/5	
					Contenuto	_/3	
					Strategia	_/2	
				Conoscere temi e problemi di tutela del	Stile	_/5	

<u>Geografia</u>	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	paesaggio come patrimonio naturale e culturale e progettare azioni di valorizzazione	Contenuto	_/3			
			Strategia	_/2			
		Analizzare in termini di spazio le interrelazioni tra fatti e fenomeni demografici, sociali ed economici di portata nazionale, europea e mondiale	Stile	_/5			
			Contenuto	_/3			
			Strategia	_/2			
		Utilizzare modelli interpretativi di assetti territoriali dei principali Paesi europei e degli altri continenti, anche in relazione alla loro evoluzione storico-politico-economica	Stile	_/5			
			Contenuto	_/3			
			Strategia	_/2			
		<u>Scienze</u>	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.	Stile	_/5	
					Contenuto	_/3	
					Strategia	_/2	
				Riconoscere indizi per ricostruire nel tempo le trasformazioni dell'ambiente fisico, la successione e l'evoluzione delle specie	Stile	_/5	
Contenuto	_/3						
Strategia	_/2						

		Individuare i rischi sismici, vulcanici e idrogeologici della propria regione per pianificare eventuali attività di prevenzione	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	
<i>Tab.4 – Rubrica valutativa per la scuola secondaria di primo grado</i> <i>(fonte: MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione, 2012)</i>					

Per quanto concerne le istituzioni scolastiche di secondo grado, sono state analizzate le Indicazioni Nazionali, con lo scopo di individuare gli obiettivi di apprendimento specifici per le attività e gli insegnamenti previsti nei programmi di studio dei percorsi liceali stabiliti dal Decreto Interministeriale n. 211 del 7/10/2010. La scheda di valutazione (Tabella n. 5) è stata concepita in modo analogo a quella destinata alle scuole di primo grado, con l'obiettivo di integrare gli indicatori della scuola e del Debate in una struttura composta da sei colonne:

DISCIPLINA	TRAGUARDO DI COMPETENZA	OBBIETTIVO DI APPRENDIMENTO	INDICATORE	PUNTEGGIO	VALUTAZIONE
<u>Lingua e letteratura italiana</u>	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	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	
		Individuare i caratteri principali della tradizione letteraria e culturale	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	

		Selezionare i momenti più rilevanti della civiltà letteraria	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	
<u>Storia</u>	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	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	
		Conoscere e discutere i principali eventi storici	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	
<u>Geografia</u>	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 multiscalare	Descrivere e risolvere temi-problemi da affrontare attraverso esempi concreti che consolidino la conoscenza di concetti fondamentali ed attuali	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	
		Collocare su base cartografica i principali Stati per fornire un quadro degli aspetti ambientali, demografici, politico-economici e culturali alla base di cambiamenti storici	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	

<u>Scienze naturali</u>	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	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	
	L'alunno ha sviluppato la riflessione personale, giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di argomentare una tesi, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale	Applicare le conoscenze acquisite a situazioni della vita ponendosi in modo critico e consapevole	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	
<u>Filosofia</u>	L'alunno ha sviluppato la riflessione personale, giudizio critico, l'attitudine all'approfondimento e alla discussione razionale, la capacità di argomentare una tesi, riconoscendo la diversità dei metodi con cui la ragione giunge a conoscere il reale	Esporre in modo organico le idee e i sistemi di pensiero oggetto di studio	Stile	_/5	
			Contenuto	_/3	
			Strategia	_/2	
<i>Tab.5 – Rubrica valutativa per la scuola secondaria di secondo grado (Esempio Liceo classico) (fonte: Decreto Interministeriale 211 del 7 ottobre 2010, MIUR)</i>					

### **5.2.3. La valutazione degli apprendimenti in università**

Nell'ambito accademico, il dibattito regolamentato come forma d'insegnamento vanta alcune esperienze rilevanti (De Conti, 2019, p. 355). Alcune di queste sono state realizzate integrando il dibattito con altre metodologie più convenzionali, con l'obiettivo di sviluppare le competenze di applicazione delle conoscenze già acquisite (Russo, 2021). Tali esperienze sono state avviate per comprendere la reale capacità del dibattito regolamentato di contribuire al conseguimento degli obiettivi di apprendimento degli studenti, secondo i

Descrittori di Dublino. Infatti, considerando la *Conoscenza e la comprensione dei contenuti disciplinari* come acquisite, la partecipazione degli studenti ai dibattiti regolamentati e alla loro preparazione ha rafforzato la convinzione circa la capacità del dibattito di consolidare la *Capacità di applicare conoscenza*, ovvero di ideare e sostenere argomentazioni relative alla disciplina, risolvere problemi inerenti al campo di studi, affrontare tematiche nuove o non familiari e a contesti interdisciplinari. Inoltre, il dibattito ha permesso agli studenti di acquisire *Autonomia di giudizio*, ovvero la capacità di raccogliere, interpretare e integrare le informazioni necessarie a riflettere in modo autonomo sulle questioni relative al campo di studio, e *Abilità comunicative*, ovvero la capacità di comunicare in modo chiaro i contenuti disciplinari ad interlocutori specialisti e non. Infine, il dibattito ha consolidato la complessiva *Capacità di apprendimento* degli studenti, utile per continuare a studiare in modo autonomo e critico.

I risultati sinora ottenuti, nonostante l'attuale stato embrionale dell'adattamento di tale grado di istruzione, consentono di affermare che l'impiego del dibattito regolamentato può essere un valido strumento per l'insegnamento delle conoscenze di base e per la promozione delle *life skills* anche a livello universitario. Invero, la convinzione che emerge in questa fase iniziale è che lo studio preliminare per la partecipazione ai dibattiti regolamentati avviva negli studenti una maggior solidità delle nozioni già acquisite e una più profonda capacità di applicarle in contesti reali. La preparazione collettiva per dibattere contro i propri coetanei su un tema di studio richiede un'analisi approfondita delle conoscenze di base, in modo da acquisire la competenza di elaborarle in forma critica e in funzione del dibattito stesso, sia esso a favore o contro una questione propria della disciplina di studio.

L'iniziativa avviata nel ciclo accademico 2019/2020, ancora in corso, presso il Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi del Molise, si basa sulla volontà di dimostrare ai futuri insegnanti l'efficacia del Debate nell'insegnamento, con la speranza che possa essere applicato nella scuola dell'infanzia e primaria. In particolare, l'insegnamento di Educazione economica e finanziaria è stato scelto per le sue tematiche legate alla vita quotidiana. Dopo la prima fase di conoscenza del dibattito regolamentato attraverso dibattiti *impromptu*, le successive lezioni sono state utilizzate per discutere in gruppi di argomenti correlati al programma di insegnamento. Questo approccio ha permesso di studiare gli argomenti dell'insegnamento attraverso i testi e di approfondire gli argomenti con ricerche autonome, dimostrando l'efficacia del Debate per l'acquisizione di capacità metacognitive (Russo, 2021, p. 153).

Ad esempio, i *topics* utilizzati sono stati: la paghetta settimanale è fondamentale in ambito educativo; sarebbe opportuno introdurre l'economia a livello curricolare, quindi come nuova disciplina; è indispensabile che ogni docente venga formato nell'ambito dell'educazione economica; economia e finanza non sono argomenti adatti ai bambini. Questi argomenti sono stati ideati per rendere necessaria la conoscenza degli argomenti principali dell'insegnamento, come la definizione di educazione economica e finanziaria, i livelli di alfabetizzazione degli insegnanti e dei giovani e la sua attuale presenza nel sistema dell'istruzione.

Questo percorso di preparazione ai dibattiti ha permesso agli studenti di sviluppare la capacità di applicare le conoscenze acquisite nei diversi contesti reali, di formarsi un'idea personale sulle questioni inerenti all'insegnamento e di sviluppare abilità comunicative. In sostanza, il percorso di preparazione ai dibattiti e i dibattiti stessi hanno permesso di raggiungere gli obiettivi di apprendimento previsti per l'insegnamento di Educazione economica e finanziaria e di consolidare le competenze trasversali degli studenti, al di là di quelle specifiche dei Descrittori di Dublino.

In sintesi, l'utilizzo del dibattito regolamentato si è dimostrato un valido strumento per l'insegnamento delle conoscenze di base e per la promozione delle life skills anche a livello universitario, sostenendo l'acquisizione di una maggiore solidità delle nozioni acquisite e una più profonda capacità di applicarle in contesti reali.

L'analisi dell'esperienza condotta con gli allievi del V anno ha consolidato la convinzione del valore formativo della didattica attraverso la regolamentazione del dibattito. Tale metodologia, che comprende il dibattito individuale sui temi correlati ai materiali di studio forniti dal docente e quello di gruppo finalizzato all'approfondimento degli ambiti specifici funzionali al dibattito, risulta estremamente efficace.

L'obiettivo da perseguire è la chiusura del percorso di apprendimento da parte del docente, il quale deve assegnare un valore sommativo al processo stesso, identificandone il livello raggiunto. A tal fine, si è scelto di adottare un approccio integrato tra i classici indicatori per la determinazione dei vincitori delle sfide di dibattito regolamentato (Russo, 2021, p.154) e i Descrittori di Dublino. Così facendo, è stata elaborata una scala di valutazione in trentesimi (Tab. 6) che consente di attribuire un voto finale all'allievo.

<b>Indicatore</b>	<b>Descrizione dell'indicatore</b>	<b>max</b>	<b>min</b>
Contenuto	Appropriatezza delle argomentazioni a supporto della tesi. Coerenza delle fonti utilizzate.	18	10
Stile	Funzionalità dell'argomentazione esposta. Coerenza con la disciplina; Proprietà del linguaggio scientifico.	7	5
Strategia	Considerazione delle affermazioni dell'altro. Utilizzo dei tempi assegnati. Rispetto dei turni di parola.	5	3
Totale		30	18
<i>Tab. 6 – Il punteggio nel Debate in università (fonte: elaborazione dell'autore)</i>			

L'operazione di integrazione degli indicatori - contenuto, stile e strategia - in ambito accademico ha condotto alla definizione di una misura valutativa in trentesimi, in cui il peso di ciascun criterio è stato ponderato in base alla sua rilevanza nella preparazione degli studenti. Il punteggio minimo per identificare il livello di base è stato fissato a 18/30, mentre il massimo a 30/30, per individuare il livello avanzato di preparazione. La scala di valutazione, tuttavia, ha il potenziale per fornire una valutazione più completa, non solo per determinare il vincitore del dibattito, ma anche per valutare in modo accurato il lavoro di ciascuna squadra e di ogni singolo studente partecipante.

Per assicurare la massima validità e affidabilità nella valutazione sommativa, è stata creata una Rubrica di valutazione che integra gli indicatori del Debate con i Descrittori di Dublino specifici per la disciplina. Nel caso specifico dell'insegnamento di Pedagogia sociale, previsto al secondo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università del Molise, è stata ipotizzata una rubrica di valutazione (Tab. 7) che consente di valutare in modo completo l'apprendimento degli studenti.

<b>DESCRITTORE DI DUBLINO</b>	<b>OBIETTIVO FORMATIVO</b>	<b>INDICATORE DEBATE</b>	<b>VALORE</b>
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
<i>Tab. 7 - Rubrica valutativa per l'università (Esempio Pedagogia sociale) (fonte: elaborazione dell'autore)</i>			

Al fine di conferire la massima rilevanza all'indicatore contenuti, è stata introdotta una norma che prescrive l'obbligo di utilizzare i testi di riferimento dell'insegnamento stesso come fonte bibliografica principale per la preparazione del dibattito. Tale prassi, oltre a guidare gli studenti nell'approfondimento della disciplina, ha permesso di circoscrivere il campo di studio, enfatizzando così la Capacità di applicare conoscenza e comprensione, nonché l'autonomia di giudizio e le abilità comunicative, comunemente identificate come competenze trasversali nella scuola.

In queste prime esperienze, si è riscontrata una non diretta correlazione tra la vittoria nel dibattito e l'effettiva acquisizione di capacità di impiegare delle cognizioni e delle abilità di comprensione, associate a competenze adeguate a concepire e sostenere argomentazioni e risolvere questioni nel settore di studio di appartenenza, costituendo un aspetto essenziale della formazione accademica. Inoltre, assume un ruolo fondamentale la raccolta e l'interpretazione di dati pertinenti per elaborare giudizi autonomi, compresa la capacità di riflessione su tematiche specifiche concernenti gli argomenti oggetto dell'insegnamento. Infine, risultano di grande importanza l'abilità di comunicare informazioni, idee, problematiche e soluzioni ad altri, che consente di instaurare un dialogo fruttuoso e costruttivo con il mondo esterno.

In ogni caso, la convinzione attuale è che, per utilizzare il dibattito regolamentato in università in modo efficace, sia necessario continuare la ricerca di un modello adattato che includa anche la valutazione degli apprendimenti.

## BIBLIOGRAFIA

Agostini, R. (2018). *Insegnare a dibattere. Debate e public speaking nelle scuole*. Pubblicazione indipendente.

Bartanen, M., Frank, D., Zompetti, J., Llano, S., Andrič, M. (2021). *L'analisi della mozione. Capire i problemi per sviluppare gli argomenti*. Milano-Torino: Pearson Italia.

Bohm, D. (1996). *On Dialogue*. Londra: Routledge.

Bonaiuti, G. (2014). *Le strategie didattiche*. Roma: Carocci.

Branham, R. J. (1991). *Debate and Critical Analysis: The Harmony of Conflict*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Brown, J. (2018). *The Art of Judging Debates*. London: Routledge.

Bruschke, J., Johnson, A. (1994). An Analysis of Difference in Success Rates of Male and Female Debater. *Argumentation and Advocacy*, 30 (3), 162-173.

Budesheim, T.L., Lundquist, A. R. (1999). Consider the Opposite: Opening Minds Through In-Class Debates on Course-Related Controversies. *Teaching of Psychology*, 26(2), 106-110.

Camarda, R. (2022). *Il Debate nella formazione degli insegnanti: risultati di un'indagine su testimoni privilegiati*. In F. Batini, G. Agrusti, I. Vannini, F. Falcinelli, R. Salvato (A cura di), *La ricerca educativa per la formazione degli insegnanti* (pp.54-55). Lecce: Pensa MultiMedia.

Caprara, G.V., Gerbino, M., Luengo Kanacri B.P., Vecchio, G.M. (2014). *Educare alla prosocialità. Teoria e buone prassi*. Milano-Torino: Pearson Italia.

- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cattani, A. (2011). *Argomentare le proprie ragioni*. Napoli: Loffredo Editore.
- Cattani, A. (2012). *Dibattito. Doveri e diritti, regole e mosse*. Napoli: Loffredo Editore.
- Cattani, A., Cantù, P., Testa, I. (2009). *La svolta argomentativa*. Napoli: Loffredo Editore.
- Chiosso, G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori Università.
- Cinganotto, L., Mosa, E., Panzavolta, S. (2021). *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave*. Roma: Carocci.
- Conte G. B., Pianezzola E. (2010). *Lezioni di letteratura latina. L'età imperiale*. Segrate: Mondadori.
- De Conti, M. (2013). Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo. *Studi sulla formazione*, 1, 111-120.
- De Conti, M. (2013b). Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze di gestione dei conflitti nella scuola. *Formazione & Insegnamento*, 11(3), 143-152.
- De Conti, M. (2015). La preparazione argomentativa del giudice di dibattiti. *ERIS Rivista internazionale di argomentazione e dibattito*, 1(1), 34-46.
- De Conti, M. (2019). Using Debate in University Lectures. L'adozione del Debate nella didattica universitaria. *Form@are*, 19(1), 354-366.
- De Conti, M., Giangrande, M. (2017). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Di Bono, A. (2019). Il debate nel primo ciclo d'istruzione. *I Quaderni della Ricerca*. Torino: Loescher.

Engle, R. A., & Conant, F. R. (2002). Guiding principles for fostering productive disciplinary engagement: Explaining an emergent argument in a community of learners classroom. *Cognition and Instruction*, 20(4), 399-483.

Fine, G.A. (2001). *Gifted Tongue, High School Debate and Adolescent Culture*, New Jersey: Princeton University Press.

Fishkin, J.S. (1991). *Democracy and deliberation: new directions for democratic reform*. Yale University Press.

Fishman, S. M., & Galguera, T. (2003). Debate as a pedagogical tool in content-area classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(6), 490-500.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Londra: Continuum.

Gadamer, H.G. (2000). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.

Giangrande, M. (2019). *Le regole del debate. Guida ai protocolli per coach e debater*. Milano-Torino: Pearson Italia.

Giangrande, M., Matteucci, A. (2019). Il Debate matematico: un nuovo approccio orientato alla metacognizione per la didattica della matematica. *Formazione & Insegnamento*, 19(3), 276-297.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: theory, culture, and schooling*. Westview Press.

Giroux, H.A. (2004). Cultural Studies, Public Pedagogy and the Responsibility of Intellectuals. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 1, 59-79.

Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.

Habermas, J. (1981). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.

Huber, R., Snider, A. (2005). *Influencing Through Argument*. New York: International Debate Education Association.

INDIRE-Avanguardie Educative. (2015), *Linee guida per l'implementazione dell'idea "Debate (Argomentare e dibattere)"*, versione 1.0.

Isaac, S., & Michael, W. B. (1997). *Handbook in research and evaluation: A collection of principles, methods, and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and the behavioral sciences*. Educational Testing Service.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1991). *Cooperative learning: Increasing college faculty instructional productivity* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4). George Washington University, School of Education and Human Development.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (4th ed.). Allyn and Bacon.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Johson, S. L. (2009). *Winning debates: a guide to debating in the style of the world universities debating championships*. New York: International Debate Education Association.

King, A. (2019). Promoting active learning through the use of debate. *Journal of Political Science Education*, 15(3), 337-347.

Kuhn, D. (2015). Debating as an educational tool. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 33-37.

Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.

Lombardi, G. (2020). *Il Team nei processi d'inclusione. Come costruire interdipendenza positive nel contesto educativo. Conversando con gli "addetti ai lavori"*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Manin, B. (1987). On legitimacy and political deliberation. *Political Theory*, 15(3), 338-368.

Marzano, R. J., & Kendall, J. S. (2008). *Designing & assessing educational objectives: Applying the new taxonomy*. Corwin Press.

McLaren, P. (2003). *Critical pedagogy: a look at the major concepts*. In W. L. Boyd, & T. D. Alloway (Eds.), *Proceedings of the 42nd Annual Adult Education Research Conference* (pp. 183-188).

Miato, L., Miato, S.A. (2003). *La didattica inclusiva. Organizzare l'apprendimento cooperativo metacognitivo*. Trento: Erickson.

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR.

MIUR (2020). *Linee guida. La formulazione dei giudizi descrittivi nella valutazione periodica e finale della scuola primaria*.

MIUR-MEF, Decreto Interministeriale n. 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.*”

Monaldi, G. (2022). *Laboratorio debate alla scuola primaria. Allenare le abilità di comunicazione e discussione attraverso il dibattito*. Trento: Erickson.

Novikoff, A. J. (2012). Toward a Cultural History of Scholastic Disputation. *The American Historical Review*, 117(2), 331–364.

Nucci, L. P., & Tindale, R. S. (1987). Debate and individual decision making. *Small Group Behavior*, 18(4), 425-436.

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. (2022a). *Il dibattito regolamentato: pratica didattica per la scuola primaria e per l'Università*. In A. La Marca, G. Moretti, I. Vannini [a cura di] *La ricerca educativa e didattica nelle scuole di dottorato in Italia, 5/2021*, 344-359, Quaderni del Dottorato Sird

Russo, N. (2022b). Debate as a practice of active citizenship. *AGORA International Journal of Juridical Sciences*, 2, 66-72

Ruzzante, G. (2017). Philosophy for Children come comunità di ricerca inclusiva. *Formazione&Insegnamento*, 14(2), 195-202.

Sanchez, C. (2018). *Insegnare nel XXI secolo. Il debate nelle scuole*. Milano-Torino: Pearson Italia.

Santi, M. (2006). *Costruire comunità di integrazione in classe*. Lecce: Pensa Multimedia.

Santi, M. (2006b). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori.

Snider, A. (2005). *Voices in the Sky: Radio Debates*. New York: International Debate Education Association.

Snider, A. (2008). *The Code of the Debater: Introduction to Policy Debating*. New York: International Debate Education Association.

Snider, A. (2014). *Sparking the debate: how to create a debate program*. New York: International Debate Education Association.

Snider, A., Maxwell, S. (2006). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. New York: International Debate Education Association.

Sperber, D., Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and cognition* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.

Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical inquiry for school children: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 787-796.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Volpicella, A.M., Crescenza, G. (2020). *Apprendere a insegnare. Competenze e sensibilità della professione docente*. Roma: Edizioni Conoscenza.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report*.

Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Università.

Zarefsky, D. (1993). *Lincoln, Douglas, and Slavery: In the Crucible of Public Debate*. Chicago: University of Chicago Press.

Zoffoli, A. (2022). *Debate. Manuale pratico per l'uso in classe*. Bologna: in riga edizioni.