

Using Debate in University Lectures

L'adozione del Debate nella didattica universitaria

Manuele De Conti^a,

^a *Università degli Studi di Ferrara*, manueledeconti@hotmail.com

Abstract

Debate, which originated in ancient Greece, originally appeared in the form of *disputatio* at medieval universities. Recently, Italian schools have introduced the methodology as well. The Ministry of Education, University and Research (MIUR) and the National Institute for Documentation, Innovation and Educational Research (INDIRE) promote starting debate in primary school, but universities often overlook it (with some rare exceptions). Barring these exceptions, universities do not integrate debate into their didactics as a teaching methodology. This article examines the most characteristic aspects of debate, stressing its adoption in university pedagogy. It explores various ideas and options for adopting debate in lectures, all of which could help expand the set of available alternatives for achieving didactic goals.

Keywords: Debate; debating; University didactic.

Abstract

Il *Debate*, benché affondi le sue origini nell'antica Grecia, e sia stato impiegato nella forma di *disputatio* nelle università medievali, è una metodologia di recente introduzione nel panorama scolastico italiano. Promosso dal Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) e dall'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) già a partire dalla scuola primaria, il Debate non trova, se non in qualche raro caso, applicazione in ambito universitario. E soprattutto, quando ciò avviene, il Debate non sembra venire integrato nella didattica universitaria come metodologia didattica tout court. In questo articolo, il Debate sarà presentato nei suoi aspetti peculiari ponendo l'accento sul suo impiego nella didattica universitaria. Particolare attenzione sarà dedicata alle idee e alle varie opzioni per la sua adozione in aula perché capaci di ampliare l'insieme di alternative percorribili dal docente per raggiungere i propri obiettivi didattici.

Parole chiave: Debate; dibattito regolamentato; didattica universitaria.

1. Introduzione

Il *Debate* è una metodologia didattica che sta ottenendo un gran riconoscimento in Italia. Il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) dal 2017 ha istituito le Olimpiadi Nazionali di Debate, rivolte alle scuole secondarie di secondo grado, e l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE) lo promuove, all'interno delle Avanguardie Educative già a partire dalla scuola primaria come una delle esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola. Manca invece una simile diffusione del Debate a livello universitario anche se si annoverano esperienze competitive – sebbene insufficientemente documentate – come alla Luiss e all'Università di Trento, o proto-competitive, come presso l'Università di Padova. Testimonianze sul suo impiego didattico in Italia, molto diffuso invece in contesti universitari internazionali, risultano addirittura inesistenti, o non ancora note. Il presente articolo, quindi, delinea le caratteristiche pedagogiche e storiche del Debate e in particolare proporrà riflessioni pratico-organizzative per cercare di colmare il divario esistente tra i diversi gradi di istruzione, e con la realtà internazionale, per favorire l'impiego didattico del Debate a livello universitario.

2. Il Debate: lineamenti teorici, illustrazioni pratiche e connotazioni didattiche

Il Debate, o dibattito regolamentato, è un'interazione dialettica regolata in cui i partecipanti, suddivisi in squadre con punti di vista incompatibili, tentano di far aderire una giuria alla propria posizione mediante argomentazioni. Da un punto di vista pragmatico, dibattere significa sostenere una tesi, contestare le tesi alternative e difendere le proprie argomentazioni da obiezioni; da una prospettiva educativa, dibattere significa invece ragionare in modo critico, comunicare efficacemente e discutere in modo logico e informato; pedagogicamente, infine, dibattere significa assumere un'attitudine liberale – di comprensione e di rispetto per le opinioni altrui – e sviluppare uno spirito emancipativo, libero da pregiudizi e condizionamenti nel modo di pensare.

Un dibattito regolamentato prevede la presenza di due squadre, una delle quali – la squadra *pro* o di governo – si schiera a favore di una specifica e circoscritta mozione, mentre l'altra – la squadra *contro* o dell'opposizione – sostiene e difende la posizione opposta. In questo quadro, la *mozione* è il tema su cui verte il dibattito, espresso come dichiarazione formale di intraprendere un certo corso d'azione o di assumere una precisa opinione e può riguardare differenti ambiti. Sono mozioni, ad esempio, “L'intera popolazione deve essere immunizzata contro l'influenza stagionale” e “L'accesso a internet è un diritto umano”. Slegandosi dal lessico parlamentare, a cui il discorso sul Debate spesso si rifà, la mozione può essere considerata una questione, ossia una domanda controversa quale “L'accesso a internet è un diritto umano?” ne è esempio. A questo punto, entrambe le squadre, seguendo un insieme di regole che disciplina i tempi e i modi di interazione, alternano argomentazioni a sostegno della propria tesi e obiezioni alla controparte fino a condurre il confronto alla fase conclusiva di riepilogo dialettico delle rispettive posizioni. Al termine dell'incontro, una giuria composta da diversi membri e che avrà assistito all'intero dibattito valuterà lo scambio argomentativo intercorso, decreterà la squadra vincitrice e soprattutto restituirà alle squadre la propria

analisi del dibattito corredata da opportuni suggerimenti per migliorare le capacità argomentative e comunicative dei partecipanti all'incontro.

Realizzato generalmente in forma torneale, il dibattito regolamentato viene adottato anche come metodo didattico in ogni ordine e grado di studi per acquisire conoscenze disciplinari e competenze trasversali. In quanto metodologia attiva, infatti, prevede che gli studenti partecipino al processo di apprendimento in modo più dinamico rispetto ad altri metodi didattici, conducendoli ad acquisire e ritenere nozioni in modo più efficace, ad esempio, della lezione frontale (Koklanaris, MacKenzie, Fino, Arslan & Seubert, 2008). In quanto metodo d'apprendimento per problemi, il dibattito, pone gli studenti di fronte a compiti cognitivi problematici. Comprendere le questioni sottese alla mozione da discutere, selezionare il materiale più adatto a supportare la propria tesi, elaborare una linea argomentativa coerente e capace di resistere alle obiezioni, sono compiti che non prevedono un'unica e specifica risposta né una sola gamma di alternative corrette (Berdine, 1987). Infine, in quanto il dibattito regolamentato è un metodo di apprendimento cooperativo, gli studenti sono incentivati a collaborare tra loro per la ricerca, per la selezione di informazioni e argomentazioni e per la coordinazione dei discorsi. Tutto ciò avviene all'interno di una cornice competitiva che non compromette la capacità degli studenti di collaborare e che addirittura rafforza la relazione con la controparte, vissuta come componente della stessa comunità che solo temporaneamente, e funzionalmente, assume il ruolo contraddittorio (Johnson & Johnson, 1985).

La ricerca sul Debate annovera un ampio corpo di studi empirici che espongono le ricadute del Debate a molteplici livelli, da quello psicologico a quello sociale. Tra le più importanti competenze trasversali (Consiglio Europeo, 2018) che il Debate permette di acquisire, cioè quelle conoscenze, abilità e atteggiamenti che entrano in gioco quando si deve tradurre una competenza in comportamento per rispondere a un'esigenza dell'ambiente personale, sociale o organizzativo, si contano:

- *le competenze alfabetiche funzionali*: il Debate permette di affrontare al meglio lo studio perché favorisce un'analisi delle informazioni più approfondita rispetto allo studio manualistico e i miglioramenti delle abilità di comprensione del testo a cui il Debate conduce, assieme alle relazioni di *mentoring* e di tutoraggio che permette di sviluppare con i coach e con i pari, sono anche alla base dell'influenza positiva del Debate sul rendimento scolastico (Copeland & James, 2016; Mezuk, & Anderson, 2013; Mezuk, Bondarenko, Smith & Tucker, 2011). Il Debate, inoltre, promuove più di altre attività oratorie la competenza comunicativa verbale e non verbale migliorando le capacità degli studenti di organizzare e comunicare le proprie idee (Semlak & Shields, 1977; Williams, McGee & Worth, 2001);
- *la competenza matematica e competenza in scienze*: il Debate favorisce l'acquisizione e lo sviluppo delle abilità logiche e argomentative fondamentali per sviluppare l'atteggiamento scientifico. Proprio nell'avanzare obiezioni alla controparte e nel rispondere alle obiezioni, il Debate stimola processi cognitivi d'ordine superiore e si distingue da attività semplicemente oratorie conducendo allo sviluppo del pensiero critico (Allen, Berkowitz, Hunt & Loudon, 1999; Green & Klug, 1990);
- *la competenza in materia di cittadinanza*: la capacità e la volontà di considerare le varie alternative intorno a un problema, di valutare criticamente le informazioni reperite e di comunicare la propria posizione in modo assertivo ma non aggressivo sono qualità acquisibili attraverso il Debate e alla base della

democrazia stessa. Studi longitudinali corroborano questa conclusione, mostrando anche che i debater sono significativamente più partecipi alla vita politica e sociale e culturalmente più tolleranti dei soggetti non dibattenti. Chi partecipa a quest'attività diventa più propenso a votare, ad avere amicizie culturalmente varie e a svolgere attività di volontariato (Rogers, 2005; Rogers, Freeman & Rennels, 2017).

3. Cenni storici sul Debate come metodologia didattica

All'interno dell'orizzonte culturale occidentale, l'impiego del dibattito come metodo educativo può essere fatto risalire almeno al Liceo, ossia al giardino dedicato ad Apollo Liceo in cui Aristotele iniziò a far scuola (335 o 334 a.C.). Già Aristotele nel capitolo VIII del suo libro *Topici* delinea le caratteristiche delle riunioni dialettiche, veri e propri dibattiti distinti da quelli politici o eristici, la cui ragion d'essere è quella di permettere l'esercizio della dialettica nella sua utilità tecnica, sociale e gnoseologica: tecnica poiché “con il possesso del metodo saremo infatti più facilmente in grado di disputare intorno all'argomento proposto” (I, 101a 28-30); sociale perché “esso è utile per le conversazioni poiché una volta passate in rassegna le opinioni della gran massa degli uomini verremo in rapporto con essi non già sulla base dei punti di vista loro estranei, bensì su quella delle loro opinioni particolari” (I, 101a 30-33); gnoseologica poiché “potendo sollevare delle difficoltà riguardo ad entrambi gli aspetti della questione, scorgeremo più facilmente in ogni oggetto il vero e il falso” (I, 101a 34-36).

Nel Medioevo, e più ampiamente nel periodo tra i secoli XI e XVII, il Debate può essere identificato o assimilato alla forma della disputatio. La disputatio, che germogliò in Italia e Francia, oltre ad avvenimento di grande richiamo nella sua forma di *disputationes quodlibetales* – ossia di disputa in cui i maestri non potevano porre l'argomento da discutere ma questo veniva scelto, spesso in forma di questioni inedite e inattese, dagli studenti, dagli altri maestri presenti alla disputa o dal pubblico – più specificatamente era una forma di esercitazione universitaria (Mondin, 1996; Novikoff, 2013). Parte integrante del curriculum scolastico nelle facoltà d'arte, medicina, teologia e legge, la disputa aveva molteplici funzioni: serviva a promuovere le proprie abilità logiche, ad analizzare e suddividere, ad addestrare all'esposizione delle proprie tesi, ad abituare a porre domande e far fronte alle obiezioni, a coltivare la prontezza nella replica e a dare fondamento argomentativo a nozioni assunte vere per fede.

Al termine del XVI secolo, in un'epoca in cui l'attenzione per la natura e l'aspirazione ad un sapere tecnico portavano a respingere l'educazione umanistico-retorica a favore del linguaggio matematico (Mari, 2014), il dibattito regolamentato trovò applicazione all'interno dei collegi gesuitici e fu codificato nella *Ratio Studiorum*, il piano di studi delle scuole della Compagnia di Gesù. Dispute, dibattiti e altri esercizi di eloquenza venivano realizzati con varia cadenza e coinvolgendo il prefetto degli studi, i docenti di teologia e filosofia e non raramente anche personalità della società civile. Dall'apparato di regole che il prefetto degli studi doveva seguire emerge l'utilità pratico-educativa assegnata alla disputa, funzionale all'apprendimento e chiarificazione dei contenuti discussi in aula: “[Il prefetto] non permetterà che alcun problema affrontato ripetutamente nella discussione non sia meglio compreso alla fine di quanto fosse all'inizio. [...] Lui stesso non dovrebbe dare la soluzione [della disputa], ma piuttosto dovrebbe dirigere lo scambio di argomentazioni. Egli farà questo con grande dignità, non facendosi

coinvolgere dalla discussione, anche se a volte ciò è giusto, ma ponendo domande per mettere in evidenza il preciso punto in questione” (Farrell, 1970, p. 20).

In Inghilterra e negli Stati Uniti nel XVIII e XIX secolo, iniziarono a formarsi, sul modello dei dibattiti parlamentari britannici e americani, club e associazioni che consideravano il Debate un metodo di miglioramento e progresso personali e sociali. I membri si riunivano per discutere le maggiori questioni religiose, morali e politiche del tempo e per affinare le loro capacità deliberative e oratorie. L’ampio interesse per il Debate dimostrato anche dalle istituzioni educative indusse sia all’introduzione nelle università di corsi specifici e di allenamenti per chi si occupava di dibattito e argomentazione, sia alla proliferazione di nuovi libri sull’argomento.

| Problema | Intervento |
|---|---|
| Gli interventi di replica risultano deboli perché la squadra CONTRO, in alcuni formati, deve tenere due discorsi consecutivi. | Il docente deve impiegare formati di dibattito che prevedono l’alternanza delle squadre o deve concedere più tempo tra i due interventi consecutivi di una stessa squadra. |
| Gli studenti del pubblico non seguono i dibattiti con sufficiente attenzione. | Il docente deve coinvolgere il pubblico facendogli valutare il dibattito o permettendogli di porre domande al termine dell’incontro. |
| Il numero di domande poste o ricevute è troppo alto e compromette la fluidità degli interventi. | Il docente deve porre un limite al numero di domande che ciascuna squadra può porre e ricevere. |
| Le squadre non conoscono il formato di dibattito e i dibattiti risultano caotici. | Il docente deve far dibattere le squadre su temi di natura elementare un minimo di tre volte prima di passare ad affrontare argomenti complessi in modo che comprendano la struttura del dibattito. |
| I dibattiti hanno un ritmo molto sostenuto e non permettono, soprattutto al pubblico, di assimilare le informazioni. | Il docente deve introdurre alcuni minuti di pausa tra gli interventi permettendo alle squadre di prepararsi adeguatamente per i discorsi successivi e al pubblico di assimilare le informazioni. |
| Le squadre non sono preparate adeguatamente. | Il docente deve essere pronto a tenere una lezione sull’argomento del dibattito. |
| Un membro di una squadra non si presenta. | Il docente deve assicurarsi che gli studenti sappiano che dovranno dibattere anche se un membro della squadra è assente assumendone il ruolo. |
| Le squadre sviluppano posizioni che non sono in contraddizione. | Il docente deve assicurarsi che le squadre capiscano quale tesi devono sostenere e soprattutto che “Pro” significa sostenere e difendere la mozione, e mentre “Contro” significa contestarla. |

Figura 1. Alcuni problemi dell’adozione del dibattito in aula con alcune possibili soluzioni. Da Peace, 2011, p. 236.

Dal XX secolo il Debate ha iniziato a far parte, più o meno diffusamente e in modo più o meno integrato, dei sistemi educativi dei Paesi di tutto il mondo. A livello universitario il dibattito regolamentato viene impiegato o in forma torneale – svincolato cioè dalla lezione in aula e che annovera campionati capaci di richiamare atenei da ogni Paese, come il *World Universities Debating Championship* o il *Concurso Mundial Universitario de Debate en Español* – o in esperienze meno concorrenziali e più partecipative

funzionali alla didattica disciplinare. La sua adozione didattica, attestata in corsi universitari tra loro molto differenti come, ad esempio, in psicologia, in infermieristica, in economia o in scienze della comunicazione, deve però affrontare problematiche ed esigenze organizzative che il suo impiego in forma torneale può trascurare. Inoltre, a differenza di quest'ultima, l'adozione didattica del Debate non può contare su pubblicazioni divulgative e sistematiche capaci di supportarne la pratica perché modelli, riflessioni, esperienze e proposte sono disseminate nelle più varie riviste accademiche. Un'efficace sebbene parziale sintesi dei problemi e delle relative proposte di soluzione è offerta da Graham A. Peace (2011) di cui si riporta la sintesi di una sua tabella (Figura 1).

4. Impiegare il dibattito in un corso universitario: linee essenziali

4.1. Il protocollo

Il protocollo, o formato di dibattito, traduzione italiana del termine inglese *format*, è l'insieme di regole che strutturano e garantiscono al dibattito uno sviluppo lineare e conclusivo. Esistono infatti differenti formati di dibattito, più o meno codificati, e questi possono essere classificati secondo diverse caratteristiche, dalla pertinenza al grado di istruzione, alla loro finalità formativa. Per la trattazione di specifici formati di dibattito, e per comprendere le funzioni base degli interventi di un dibattito – che potremmo sintetizzare in prologo, argomentazione, replica ed epilogo¹ – si rimanda alla letteratura specialistica (De Conti, 2013; De Conti & Giangrande, 2017). Tuttavia, ai fini dell'adattamento del Debate alla didattica universitaria è opportuno non riferirsi pedissequamente a tali formati, pensati per le attività torneali, poiché sono necessari modelli più flessibili al contesto. Non è infatti il contesto a doversi conformare alle regole del dibattito, bensì tali regole a doversi adattare al contesto e si sa che l'aula universitaria non è composta da quattro o sei studenti, quanti cioè ne servono per un incontro di dibattito competitivo, ma si caratterizza molto spesso da una numerosità superiore alle cento unità e dall'esigenza didattica di coinvolgere il maggior numero di studenti. In fase di elaborazione di un formato da impiegare in aula risultano quindi più importanti le idee rispetto alle regole, perché capaci di ampliare l'insieme di opzioni percorribili per incontrare i propri obiettivi didattici.

Un'interessante proposta per coinvolgere il maggior numero di studenti è quella che prevede d'aumentare il numero di squadre partecipanti al dibattito. Non solo, quindi, squadra pro e contro, ma anche gruppo interpellante o/e gruppo conciliatore. Il gruppo interpellante, dietro l'individuazione di uno specifico periodo di intervento, spesso situato al termine delle argomentazioni, ha la funzione di porre domande alle squadre dibattenti. Facilitati a rilevare le carenze rispetto alle squadre in gioco perché più distaccati dall'agone, il gruppo interpellante mira a saggiare la preparazione delle squadre chiedendo i riferimenti bibliografici di quanto affermato, di chiarire un passaggio poco comprensibile, di integrare la trattazione di un aspetto trascurato oppure avanzando obiezioni, sotto forma di domande, alle parti in gioco. Il gruppo conciliatore, invece, è effettivamente un ulteriore partecipante alla contesa il cui obiettivo è di sostenere una tesi moderata rispetto alle due opzioni estreme. Caratterizzato dal seguire le stesse regole e gli

¹ Molto spesso, nei formati internazionali, l'argomentazione e la replica alla controparte sono integrati in uno stesso intervento.

stessi interventi delle squadre pro e contro, il gruppo conciliatore favorisce lo svolgimento di un incontro capace di rappresentare un più ampio ventaglio di tesi e di attenuare una delle critiche spesso mosse alla metodologia del Debate, ossia di dare voce solo a posizioni radicali (Fuentes & Santibáñez, 2011; Musselman, 2004).

La platea degli studenti può essere coinvolta nell'attività anche attraverso un altro espediente, ossia costituendo una commissione di valutazione. I giudici nel dibattito svolgono due funzioni: la prima è di stabilire la squadra vincitrice esponendo un giudizio motivato per la decisione; la seconda è di fornire suggerimenti ai dibattenti per migliorare le loro abilità. Compito molto importante, e che dovrà sicuramente essere integrato dalla valutazione del docente, quello dello studente-giudice prevede che gli studenti seguano il dibattito, si confrontino tra loro per addivenire ad un verdetto condiviso e selezionino motivazioni e consigli da proporre ai loro compagni (Omelicheva & Avdeyeva, 2008).

Ulteriore modalità da adottare potrebbe essere quella di creare, su di un tema, tante squadre quanti sono gli autori che su tale tema hanno posizioni contrastanti, in una sorta di gioco di ruolo in cui ciascuna squadra ne sosterrà le specifiche tesi. Ultima e ovvia opzione per aumentare il numero di studenti coinvolti nel dibattito consiste nel ridurre il tempo di parola concesso a ciascuno studente e nell'aumentare il numero di componenti per squadra.

4.2. La mozione: il tema da dibattere

Come indicato in precedenza la mozione è il tema attorno al quale il dibattito si sviluppa; è l'affermazione sulla quale le due squadre si troveranno a dibattere e dalla quale elaboreranno le reciproche posizioni. Espressione chiara e definita di un giudizio o piano d'azione, la mozione deve rispettare alcune caratteristiche affinché si possa avere un buon dibattito.

Essa deve essere univoca, ossia non contenere o suggerire più di un argomento di discussione. Ad esempio, la mozione "Le case farmaceutiche sono responsabili per l'alto costo delle medicine e per la diffusione di alcune medicine rispetto ad altre" è la congiunzione di due mozioni – "Le case farmaceutiche sono responsabili per l'alto costo delle medicine" e "Le casa farmaceutiche sono responsabili per la diffusione di alcune medicine rispetto ad altre" – e causa una non equa distribuzione dell'onere della prova. Una squadra dovrà infatti sostenere e difendere sia la responsabilità per l'alto costo, sia la responsabilità per la diffusione, mentre l'altra potrà solo mostrare la non responsabilità o per l'uno o l'altro risolto.

Una mozione deve essere poi circoscritta, ossia non deve riguardare argomenti eccessivamente estesi. Ad esempio per dibattere in modo approfondito la mozione "Il reddito di cittadinanza è adatto per ogni stato europeo" è necessaria una preparazione che rende tale dibattito adatto a chiudere un percorso di studio sulla tematica, o su tematica analoga, piuttosto che introdurre e motivare a un tema controverso di studio.

Altro aspetto importante è la chiarezza. Una mozione deve essere chiara e quindi non contenere termini ambigui o equivoci, pena determinare la spiacevole situazione, tra i partecipanti, di parlare di questioni differenti. Semplificando, per rendere più chiaro il concetto, la mozione "La pirateria deve essere decriminalizzata" senza ulteriori specificazioni potrebbe portare a difendere, da una parte, la pirateria marittima, mentre dall'altra, la pirateria informatica. Per evitare che i gruppi partecipanti al dibattito interpretino la mozione in modo non pertinente è sempre più invalso l'uso di corredare la mozione di una breve sintesi del problema che si vuole portare all'attenzione, superando

in tal modo i vincoli determinati dal presentare il tema solo sotto forma di breve e concisa tesi.

Infine una mozione deve essere controversa, ossia riferirsi ad un tema effettivamente problematico in modo tale che entrambe, o tutte le squadre, possano avere egual opportunità di sostegno della propria posizione. Dibattere sulla mozione “La terra è piatta”, se non per fini ludici, non potrà che condurre ad esiti scontati e imbarazzanti (De Conti & Giangrande, 2017; Freeley & Steinberg, 2009).

I criteri di formulazione di una mozione non esauriscono i criteri di scelta della mozione da dibattere. La selezione della mozione da dibattere, infatti, è soggetta a ulteriori criteri rispetto a quello formale – articolato nelle sue varie componenti appena trattate – che devono essere tenuti in considerazione per assicurare e assicurarsi un’esperienza didattica che eviti la frustrazione intellettuale e le difficoltà organizzative. Ovviamente deve essere considerato il criterio contenutistico poiché l’argomento da discutere dovrebbe rientrare tra quelli affrontati nel corso. Il criterio epistemologico ci suggerisce di scegliere solo mozioni relative a controversie irrisolte, cioè quelle che comprendono molteplici posizioni razionalmente difendibili. Il criterio motivazionale svolge anch’esso un ruolo fondamentale perché l’interesse degli studenti per ciò che dibattono influisce sul loro grado di preparazione e di apprendimento; a questo riguardo è buona pratica esplorare le preferenze e inclinazioni degli studenti per cercare di far convergere, per quanto possibile, le esigenze didattico-disciplinari con gli interessi dei corsisti. Ulteriore e non insignificante criterio da tenere in considerazione è quello socio-politico. Spesso i dibattiti si traducono in eventi pubblici e le stesse lezioni, in cui si realizzano i dibattiti, si rivolgono a platee di studenti culturalmente sempre più varie. In queste circostanze riflettere sull’opportunità di affrontare o meno uno specifico tema dal punto di vista delle sensibilità politico-sociali, e da quello dell’appropriatezza al contesto politico-sociale, non sarà sempre e solo un’opzione bensì una necessità (Hand, 2008; Yacek, 2018).

4.3. Prepararsi al Debate: la ricerca

Elemento caratteristico del Debate rispetto ad altre forme dialogiche, ad esclusione dei dibattiti improvvisati o *impromptu*, è di essere un confronto informato. Le mozioni vengono comunicate con diversi giorni o settimane d’anticipo rispetto al dibattito e ciascuna squadra si prepara all’incontro svolgendo ricerche mirate e approfondite sul tema in discussione.

Al docente universitario si pongono diverse e sperimentate opzioni per orientare, in modo più o meno direttivo, l’attività di ricerca e di preparazione degli studenti. *Predisporre una dispensa* con i testi e i concetti su cui far basare la preparazione ed elaborazione della posizione è una di queste alternative e ha diversi vantaggi. Ad esempio, gli studenti partono da materiale di pertinenza certa sia al tema da dibattere sia al programma del corso. Questi testi, inoltre, saranno sicuramente di autori accreditati o di riferimento nello specifico ambito di studi (Hanna et al., 2014). Tuttavia, a fronte di questi vantaggi, ne risentirà l’abilità di ricerca degli studenti, aperta solo a volontari approfondimenti, o ridotta a elaborazione e organizzazione dei contenuti predisposti. Senza chiamare in causa le competenze trasversali, tra cui si annovera anche quella di ricerca, e che uno studente universitario dovrebbe avere già acquisito dai suoi precedenti studi, la capacità di fare una ricerca sorvegliata nell’ambito disciplinare di riferimento potrebbe essere uno degli obiettivi, sebbene non il principale, della didattica disciplinare universitaria. Ci saranno opzioni, come vedremo, che renderanno ciò più concretizzabile rispetto alla precedente soluzione.

Individuando idonee mozioni, e calibrando la struttura del corso, l'intero materiale di cui si compone il corso – dispense, bibliografia, lezioni, seminari collegati – può essere funzionale alla preparazione di un dibattito o di una serie di dibattiti regolamentati in aula. Anche in questo caso gli studenti non svolgerebbero ricerca autonomamente, ma certamente l'ampiezza dei contenuti del corso promuoverebbe in loro processi di comprensione e selezione delle informazioni in modo più accentuato che nella precedente alternativa. È però importante sottolineare come il corso dovrà fornire adeguata rappresentazione delle diverse posizioni contrastanti che gli studenti potranno o dovranno sostenere e difendere nel dibattito, pena avvantaggiare smisuratamente una delle posizioni da dibattere

Senza piegare la bibliografia del corso alla formazione al dibattito, potrebbe essere d'aiuto la stesura di un elenco di siti e un elenco di testi centrati sulla mozione stabilita. Addirittura questi siti e testi potrebbero essere già organizzati in risorse pro e contro, soluzione che renderebbe gli studenti in grado di orientarsi con più immediatezza verso le fonti pertinenti alla propria posizione, qualora fosse comunicata in anticipo. In ogni caso, sia che la posizione da assumere nel dibattito sia comunicata con largo anticipo, sia che questa sia comunicata a breve distanza dall'incontro, il materiale relativo alla controparte non sarà trascurato perché da conoscere per essere contestato. Interessante declinazione di questa proposta, considerata da un'altra prospettiva nel paragrafo *Il protocollo*, consiste nel suggerire ai dibattenti i testi di due autori che affrontano il problema da dibattere da punti di vista diversi e contrastanti. Il dibattito si configurerà, in questo modo, come un confronto tra il pensiero di un autore rispetto a quello dell'altro, con interessanti e feconde ricadute didattiche.

Si conclude che la dimensione della ricerca può fungere da volano per familiarizzare gli studenti con le risorse, gli strumenti e gli addetti della propria biblioteca universitaria capaci di mettere in contatto la tradizione di ricerca e le correnti di pensiero che nel proprio dipartimento si sono tramandate e sono state percorse.

5. La valutazione nel Debate

Uno degli aspetti più importanti del dibattito, da un punto di vista pedagogico e didattico, è la valutazione degli interventi dei debater. La riflessione su quali siano le caratteristiche di un intervento da valutare è strettamente intrecciata a quella degli indicatori e descrittori da adottare. Infatti, valutare un discorso attraverso i criteri del contenuto, della comunicazione non verbale e della strategia condurrebbe inevitabilmente a un giudizio che sarebbe differente se lo stesso discorso fosse valutato sulla base dei criteri dell'organizzazione del materiale, della forza degli argomenti, dell'uso delle repliche e della velocità d'esposizione (Ulrich, 1986).

Gli aspetti certamente più importanti della valutazione del dibattito, tuttavia, risiedono nelle sue implicazioni didattiche e pedagogiche, piuttosto che docimologiche. Il giudice infatti non solo attribuisce un punteggio e proclama un vincitore ma, grazie alla restituzione della propria analisi degli interventi, promuove nei debater l'acquisizione di atteggiamenti, abilità e contenuti rilevanti a livello personale, scolastico e professionale. Così facendo il giudice permette al dibattito di configurarsi come un'attività educativa poiché la sua perizia nella formulazione dei giudizi e suggerimenti sposta l'attenzione dei dibattenti dalla mera vittoria alle competenze per raggiungere l'eccellenza, trasformando una competizione in un'opportunità d'apprendimento a più livelli. E questo si verifica

anche se a valutare gli interventi di un dibattito sono gli stessi studenti frequentanti il corso (Martínez & Valdivia, 2016; Omelicheva & Avdeyeva, 2008), purché minimamente preparati ad assumerne il ruolo (Book, & Simmons, 1980; Klopff, Evans & De Lozier, 1965).

Benché la valutazione sia così importante, la provenienza extra-curricolare di questa attività non ha condotto, se non in rari contesti, e comunque non in riferimento all'impiego didattico universitario, alla elaborazione di rubriche di valutazione. E se questo favorisce il distacco da forme di valutazione rigidamente precostituite, e un giudizio più aderente ai propri obiettivi didattici e pedagogici, in qualche caso può essere fonte di disorientamento.

Per ridurre al minimo lo smarrimento per l'assenza di punti di riferimento, ma soprattutto per salvaguardare la libertà d'analisi e di restituzione degli interventi di un dibattito regolamentato, viene riportata a soli fini orientativi la tabella seguente (Figura 2). In essa sono presentate le dimensioni e gli indicatori utilizzati per la valutazione secondo alcuni importanti formati di dibattito, utilizzabili come base anche per personali elaborazioni.

| Dimensione | Indicatori |
|------------------------------------|---|
| Contenuto | Accettabilità di fonti e informazioni; Sufficienza di prove, dati o ragioni; Rilevanza di affermazioni, dati o prove. |
| Strategia | Rispetto delle tempistiche; Rispetto della struttura dell'intervento; Pertinenza tra gli obblighi e il tempo loro dedicato; Coerenza strutturale tra i diversi interventi. |
| Stile (Para-verbale e non verbale) | Coerenza con il testo esposto; Rinforzo del messaggio esposto. |

Figura 2. Dimensioni e indicatori di prestazione utilizzati nel formato World Schools Debate.

6. I ruoli del docente

Il protocollo, la mozione, la ricerca e la valutazione sono gli aspetti principali su cui riflettere se si vuole impiegare efficacemente il dibattito nella didattica universitaria. Vi sono tuttavia altri elementi, meno centrali per la realizzazione pratica di un dibattito, ma su cui può essere prezioso avere a disposizione diverse opzioni percorribili. Uno di questi, e su cui è opportuno soffermarsi anche senza entrare nel dettaglio, è il ruolo svolto dal docente. Il docente, infatti, può assumere diversi ruoli a seconda della disponibilità, dell'attitudine e degli obiettivi formativi: può ritagliarsi il ruolo di *moderatore*, centrato sul far rispettare i turni e le regole di interazione; può assumere il ruolo di *partecipante*, ossia intervenire in momenti precisi e stabiliti del dibattito per porre domande, provocazioni, o aiutare ad argomentare la squadra più in difficoltà; può svolgere il compito di *giudice* occupandosi di valutare il dibattito in funzione di una restituzione formativa agli studenti; può incarnare il ruolo di *allenatore* dedicandosi alla preparazione delle squadre fornendo supporto e orientamento in vista del dibattito; infine può assumere il ruolo di *magister* che come nelle dispute medievali faceva concludere il dibattito offrendo la propria lettura e determinazione dei punti su cui, durante il confronto, ci sarebbe stata maggior controversia.

7. Conclusioni

Il Debate, o dibattito regolamentato, può essere un metodo didattico efficace per favorire l'apprendimento attivo, cooperativo e per problemi. Abbandonando la rigidità dei modelli pensati per la forma torneale si schiudono possibilità e alternative capaci di adattarsi alle aule didattiche, e di rispettare le inclinazioni degli studenti non sempre disposti ad assumere ruoli protagonisti. Intervendendo sulle regole, sulla mozione, sulla ricerca e sulla valutazione potrà essere strutturata un'esperienza didattica capace di far convergere obiettivi didattici e interessi e attitudini degli studenti per raggiungere quell'importante risultato che emerge dalle indagini post intervento e in cui il dibattito viene avvertito come un metodo di maggior efficacia e coinvolgimento rispetto alla lezione frontale (Jovanović, Dragičević & Ćirović, 2012; Omelicheva & Avdeyeva, 2008).

Bibliografia

- Allen, M., Berkowitz, S., Hunt, S., & Loudon, A. (1999). A Meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking. *Communication Education*, 48(1), 18–30.
- Aristotele (2003). *Topici*. (G. Colli Trans.) *Organon* (pp. 407-643). Milano: Adelphi.
- Berdine, R. (1987). Increasing student involvement in the learning process through debate on controversial topics. *Journal of Marketing Education*, 9(3), 6–8.
- Book, C., & Simmons, K.W. (1980). Dimensions and perceived helpfulness of student speech criticism. *Communication Education*, 29(2), 135–145.
- Consiglio Europeo (2018). Raccomandazione 2018/C 189/01 del Consiglio Europeo, 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (ver. 15.04.2019).
- Copeland, K., & James, K. (2016). “My college education has come from my participation in the forensics team”: An examination of the skills and benefits of collegiate forensic participation. *Speaker & Gavel*, 53(2), 20–38.
- De Conti, M. (2013). Dibattere a scuola. Scegliere il proprio percorso educativo. *Studi sulla formazione*, 16(1), 111–120.
- De Conti, M., & Giangrande, M. (2017). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Milano-Torino: Pearson Italia.
- Farrell, A. (1970). *The Jesuit Ratio Studiorum of 1599*. Washington, DC: Conference of Major Superiors of Jesuits.
- Freeley, J.A., & Steinberg, L.D. (2009). *Argumentation and debate. Critical thinking for reasoned decision making*. Boston, MA: Wadsworth Cengage Learning.
- Fuentes, C.B., & Santibáñez, C.Y. (2011). Diseñando debates: preliminares para un enfoque dialógico y crítico. In A. Cattani (ed.), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (pp. 111-137). Napoli: Loffredo Editore University Press.

- Green, C.S., & Klug, H.G. (1990). Teaching critical thinking and writing through debates: An experimental evaluation. *Teaching Sociology*, 18(4), 462–471.
- Hand, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213–227.
- Hanna, L., Barry, J., Donnelly, R., Hughes, F., Jones, D., Laverty, G., Parsons, C., & Ryan, C. (2014). Using debate to teach pharmacy students about ethical issues. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(3), 1–8.
- Johnson, W.D., & Johnson, R. (1985). Classroom conflict: Controversy versus debate in learning groups. *American Educational Research Journal*, 22(2), 237–256.
- Jovanović, S., Dragičević, N., & Ćirović, M. (2012). Debate – method of lecturing at University. In M. Levi-Jakšić & S. Benković (eds.), *Proceedings of the XIII International Symposium SymOrg 2012: Innovative Management and Business Performance* (pp. 571-577). Serbia: Newpress.
- Klopf, D., Evans, D., & De Lozier, S.M.L. (1965). Comparative studies of students, laymen, and faculty members as judges of speech contests. *Communication Education*, 14(4), 314–318.
- Koklanaris, N., MacKenzie, A.P., Fino, E.M., Arslan, A.A., & Seubert, D.E. (2008). Debate preparation/participation: An active, effective learning tool. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal*, 20(3), 235–238.
- Mari, G. (2014). Percorso storico. In G. Mari, G. Minichiello & C. Xodo (eds.), *Pedagogia generale* (pp. 7-97). Brescia: La Scuola.
- Martínez, M.L., & Valdivia, I.M.Á. (2016). Promoting student metacognition through the analysis of their own debates. Is it better with text or with graphics?. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(4), 167–177.
- Mezuk, B., & Anderson, S. (2013). *New preliminary findings from the Chicago Debate League*. Presentazione al NAUDL, National Debate Championship, April 19, 2013.
- Mezuk, B., Bondarenko, I., Smith, S., & Tucker, E. (2011). Impact of participating in a policy debate program on academic achievement: Evidence from the Chicago Urban Debate League. *Educational Research and Reviews*, 6(9), 622–635.
- Mondin, B. (1996). *Storia della teologia* (Vol. 2). Bologna: ESD.
- Musselman, G.E. (2004). Using structured debate to achieve autonomous student discussion. *The History Teacher*, 37(3), 335–349.
- Novikoff, J.A. (2013). *The Medieval culture of disputation. Pedagogy, practice, and performance*. Pennsylvania: Penn Press.
- Omelicheva, Y.M., & Avdeyeva, O. (2008) Teaching with lecture or debate? Testing the effectiveness of traditional versus active learning methods of instruction. *PS: Political Science & Politics*, 41(3), 603–607.
- Peace, A.G. (2011). Using debates to teach information ethics. *Journal of Information Systems Education*, 22(3), 233–277.
- Rogers, E.J. (2005). Graduate school, professional, and life choices: An outcome assessment confirmation study measuring positive student outcomes beyond

student experiences participants in competitive intercollegiate forensics. *Contemporary Argumentation and Debate*, 26, 13–36.

- Rogers, E.J., Freeman, P.M.N., & Rennels, R.A. (2017). Where are they now(?): Two decades of longitudinal outcome assessment data linking positive student, graduate student, career and life trajectory decisions to participation in intercollegiate competitive debate. *National Forensic Journal*, 35(1), 10–28.
- Semlak, W.D., & Shields, D. (1977). The effect of debate training on students' participation in the bicentennial youth debates. *Journal of the American Forensic Association*, 13, 192–196.
- Ulrich, W. (1986). *Judging academic debate*. Lincolnwood: National Textbook Co.
- Williams, D.E., McGee, B.R., & Worth, D.S. (2001). University student perceptions of the efficacy of debate participation: An empirical investigation. *Argumentation and Advocacy*, 37(4), 198–209.
- Yacek, D. (2018). Thinking controversially: The psychological condition for teaching controversial issues. *Journal of Philosophy of Education*, 52(1), 71–86.