

Verso una scuola indisciplinata

Roberto Maragliano
già Università Roma Tre

Scuola/scrittura/libro/disciplina. C'è una stretta connessione tra questi elementi, che stanno tuttora alla base del nostro concepire e praticare la scuola. Dietro c'è, del resto, una lunga storia. Basti pensare a come i primi tre siano andati definendosi e fecondandosi reciprocamente nel periodo conclusivo dell'età medioevale, e come tutto questo sia avvenuto contemporaneamente al processo tramite cui l'identità e la produzione di libro hanno trovato una loro sanzione. Alludo, con questi riferimenti, al periodo che non a caso chiamiamo "scolastica". La stampa arriva in coda a quel periodo, per così dire a sancire e cementare una tale alleanza. Libro (come tuttora lo intendiamo) e scuola (come tuttora la intendiamo) nascono dunque assieme, l'uno generando l'altra, e viceversa. E a presiedere su tutto ciò c'è il paradigma della scrittura testuale. Ancora oggi chi sa leggere ha una buona riuscita scolastica.

Il sapere disciplinato

Il quarto elemento della serie (disciplina) giunge invece qualche secolo dopo, quando con la rivoluzione industriale e il conseguente inserimento di libro e scuola dentro lo spirito e il portato sociale e culturale di tale rivoluzione prende piede una rappresentazione normalizzata e normalizzante del sapere.

Ad essa ci si richiama non solo in quanto "materia", cioè oggetto e contenuto per lo studio, ma come ad un qualcosa che va ben al di là di questa accezione e che tende a concentrare su di sé buona parte del significato generale della formazione scolastica: in questo senso la disciplina funge da costruito ordinamentale ma anche da vincolo psichico, in quanto sistema sociale e mentale capace di dare ordine e senso alla trasmissione e all'acquisizione del sapere, e, nello stesso tempo, di garantire un fondamento "ontologico" all'organizzazione dei tempi e degli spazi dell'azione scolastica.

Ma si tratta comunque di un costruito, di una modalità di pensare e organizzare la conoscenza. Non è, né potrebbe mai essere la conoscenza allo stato puro.

C'è comunque un elemento che, più degli altri, merita di essere messo in evidenza. Ed è il fatto che alla base della filosofia disciplinare si colloca l'idea di una superiorità del codice scritto su tutti gli altri codici, superiorità legittimata e sancita dal trionfo della stampa, primo mezzo di comunicazione di massa, storicamente parlando, e modello per tutti gli altri. Lì, nel contesto tecnologico e culturale del diciannovesimo secolo viene messa a punto e realizzata l'idea di scuola che tuttora presiede a buona parte delle nostre azioni e dei nostri pensieri in fatto di formazione. Un'idea difficile da smontare, ma che sempre più stride con quel che sono diventate le nostre società, e soprattutto quel che è diventato il mondo intero.

Sto parlando di un mondo che, piaccia o no, dalle condizioni in cui si trovava nel diciannovesimo secolo s'è mosso, e non di poco.

Lo ha fatto soprattutto, ma non solo, in ambiti come le arti, le scienze, le tecnologie che oggi possiamo vedere attraversati da comuni tensioni e spinti fuori dei recinti epistemologici garantiti dai tradizionali ordinamenti disciplinari, riflessi

INDICE

Verso una scuola indisciplinata	Pag 1
Nuovi orientamenti nell'insegnamento della grammatica italiana: tra linguistica e grammatica	Pag 4
Prof, lo so, ma non riesco a dirlo! Il Dibattito argomentativo in classe	Pag 6
Fenice: cos'è?	Pag 12

negli ordinamenti scolastici. La crisi dei fondamenti nelle scienze, le avanguardie artistiche, le nascite di media come il grammofono, il telefono, la radio, il cinema ecc. hanno allargato enormemente, per tutto il secolo scorso, l'ambito dello scibile massicciamente condiviso (vogliamo chiamarlo “senso comune”?) ma hanno anche modificato, e fortemente, quello dello scibile per così dire più “riservato” (vogliamo chiamarlo “cultura”?). Ne è venuta una progressiva legittimazione di codici e saperi, quelli sonori e quelli visivi, non più totalmente riconducibili ai meccanismi tipicamente analitici che stanno alla base dei codici e dei saperi scrittori, ma che, diversamente, fanno leva su istanze di coinvolgimento globale ed agiscono come prolungamenti corporei. Lì, dentro quegli spazi, si conosce per immersione, stando dentro le cose; quando prima, almeno ai livelli più elevati della produzione di sapere, la conoscenza era demandata alle tecniche dell'astrazione.

Di questa trasformazione “antropologica”, che ha ormai una storia ben più che secolare, l'istituzione scolastica fa difficoltà a prendere coscienza. Tutt'al più la sente come disturbo, quando non la usa come alibi per giustificare il suo mancato funzionamento.

Lo si può capire. La sua sostanza e la sua anima stanno ancora lì, nel sapere scrittoriale.

Ma soprattutto risiede lì la sua struttura ordinamentale. Sono disciplinari (e dunque in tal modo disciplinate) le scelte scolastiche in fatto di orari, di ripartizione dei ruoli, di progressioni del sapere, di verifica, di didattica. L'idea che il sapere vero possa essere soltanto disciplinare e dunque scrittoriale è il nucleo fondativo della pedagogia che, credo di poter affermare, svolge tuttora una funzione di “ideologia dominante” in ambito educativo e che tale funzione continua a mantenere in quanto la sua stessa identità è rinforzata da (e rinforza) l'impianto istituzionale della scuola. Non solo coloro che agiscono pensando dentro la scuola ma anche coloro che nemmeno dedicano troppo impegno a pensare si trovano “naturalmente” dentro l'ordinamento (“artificiale” e “scrittoriale” e dunque “tecnologico”) delle discipline. Qui, in questo vincolo conoscitivo, in questa “forma mentis” sta tutta la “realtà” delle discipline. Qui si giustifica il loro resistere alla mutazione di cui ho detto.

Una scuola più mondana

Il digitale consente di includere sonoro e visivo dentro uno spazio tradizionalmente presidiato dal codice scrittoriale. Ciò comporta una revisione profonda dei criteri classici di ordinamento. Comporta disordine, almeno per come il fenomeno è visto dalla roccaforte dell'ordinamento preesistente. Comporta insomma un sapere “indisciplinato”, cioè mobile, dinamico, partecipato: non l'annullamento dei meccanismi stessi del conoscere, ma la loro metamorfosi secondo prospettive nuove, più sensibili alle logiche dell'immersione e della compartecipazione. Il mercato l'ha capito per bene e ha così avuto buon gioco a colonizzare buona parte dell'immaginario collettivo: si pensi a come cinema, radio, tv e poi rete hanno inciso e incidono sul “pensare” e soprattutto sull'agire politico, e a livello mondiale!

Chiunque creda nella scuola (ma si può anche non crederci) non può evitare di partire da qui, da questo dato di fatto. E dalla fenomenologia nuova di apprendimenti “mondani” che avvengono secondo dinamiche ben diverse da quelle “scolastiche”. Sono apprendimenti condivisi, reversibili, pattuibili, centrati su saperi “criticabili”, perennemente “falsificabili”. Non a caso è lì, in tale contesto, che matura la sensibilità attuale nei confronti delle fake news e della cosiddetta post-verità, un fenomeno che sbaglieremmo se interpretassimo nei termini di un impoverimento epistemologico: al contrario è, o meglio dovrebbe essere inteso e usato come sintomo di una maturazione intellettuale, di un incremento di sensibilità collettiva in fatto di “epistemologia vissuta”. Le falsità, lo sappiamo (o meglio, dovremmo saperlo e farlo sapere) non sono un prodotto della rete, ci sono sempre state, semplicemente, agendo dentro società e culture a bassa definizione, vale a dire centralizzate, era agevole farle passare come verità. Le reti sociali, per quanto caotiche, per quanto agenti e vittime di suggestioni veritiere e no, esprimono società e culture ad alta definizione, partecipanti e partecipate.

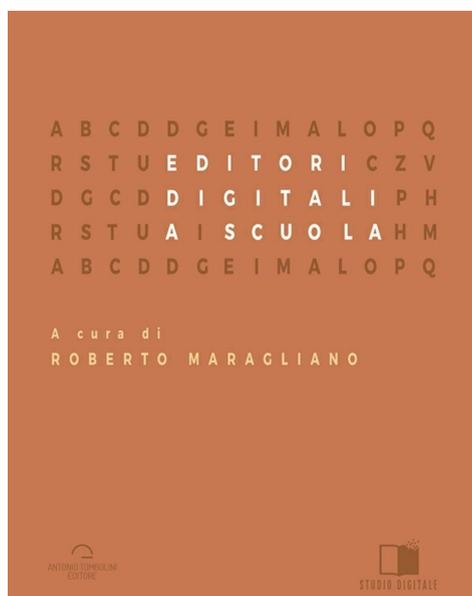
Intendiamoci, però, su questo punto cruciale.

Non possiamo permetterci tanta ingenuità e sprovvedutezza da sostenere che la scuola delle discipline debba scomparire per lasciar posto ad una scuola delle reti.

Editore	<i>Federazione Nazionale Insegnanti Centro di iniziativa per l'Europa – Piazza Quattro Giornate, 64 – 80128 Napoli – Autorizzazione del Tribunale di Napoli n. 52 del 23/09/05</i>
Direttore responsabile	<i>Giampiero de Cristofaro</i>
Direttore	<i>Pierangela Diadori (Univ. per stranieri di Siena)</i>
Comitato Scientifico	<i>Giuditta Alessandrini (Univ. Roma TRE), Laura Carlucci (Univ. Granada - ES), Paolo Di Vico (Univ. Nitra, SK), Laura Incalcaterra McLoughlin (Univ. Naz. d'Irlanda, Galway, IE), Roberta Piazza (Univ. Catania), Debora Ricci (Univ. Lisbona - PT), Alessandro Saggiaro (Sapienza Univ. di Roma), Mario Salomone (Univ. Bergamo) Tutti i numeri del periodico sono sottoposti a referaggio a doppio cieco. Il comitato scientifico svolge anche le funzioni di comitato di referaggio</i>
Grafica	<i>Roberto Capasso</i>

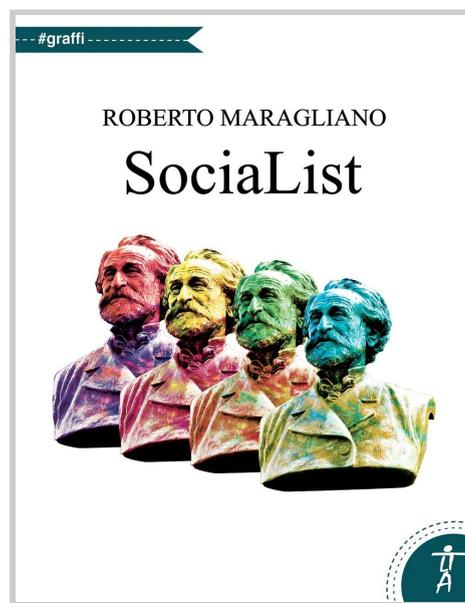
Sarà il caso, invece, di riconoscere che disponiamo, al presente, di una condizione a dir poco eccezionale- Quella di poter far giocare il sapere scolastico su due piani diversi: epistemologicamente, didatticamente, tecnologicamente diversi. E di poterlo fare con onestà, rendendoci conto (e rendendo edotti i giovani) delle resistenze istituzionali e materiali ed economiche (ma anche mentali!) ad accettare un tale gioco.

Coerentemente con questo assunto cerco, da tempo, di sollecitare chi opera nella didattica con apertura di vedute affinché dedichi attenzione e impegno al tema politico e operativo del sapere scolastico, così come è anche riflesso dalle attuali politiche editoriali e come potrebbe/dovrebbe invece cambiare: ognuno potrà rendersi conto di come io abbia elaborato e sostenuto simili tesi accedendo alla cartella web *Scaffale Maragliano*, dove potrà liberamente procurarsi buona parte della mia produzione saggistica e periodica, dal 1973 ad oggi (l'indirizzo sintetico è: bit.do/MARAGLIANO). La media education non può non partire dal medium libro e dall'importanza che storicamente gli riconosce la scuola. Ogni docente consapevole potrebbe/dovrebbe farsi carico del problema (come attività di analisi della forma libro e come laboratorio di produzione editoriale), al fine di rendere più partecipato il suo impegno educativo: sono la tesi e il piano di lavoro proposti nel libro digitale da me curato *Editori digitali a scuola* (Antonio Tombolini Editore, 2017, disponibile in tutte le librerie di rete).



Su un piano più generale non si tratta ora di cambiare l'ordinamento culturale complessivo della scuola (è, questo, un tema prettamente gramsciano, ancora validissimo, ma di difficile, se non impossibile attuazione, nelle condizioni attuali). Si tratta invece, questo sì, e già da ora, di far maturare la comune consapevolezza dell'importanza di questo problema. E lo si può fare anche nelle classi, da

subito, per esempio restituendo le immagini ai *Promessi sposi* o educando alla lettura sonora (non solo all'ascolto che è già bene) della *Divina commedia*. Azioni didattiche che il libro cartaceo non consente e il “banale” cellulare rende invece possibili. Buona parte del dibattito attuale sui dispositivi elettronici a scuola rischia di essere sfasato rispetto a quello che invece dovrebbe essere la questione principale, vale a dire il che cosa insegnare: cosa si può fare con un libro stampato, cosa di diverso si può fare con un libro elettronico, cosa di ancora più diverso si può fare partendo dal sapere parcellizzato e distribuito.



Non sono idee peregrine, queste, o estemporanei esercizi di anarchia pedagogica (il curioso di tali tematiche potrà comunque attingere materiale dal mio ebook *SocialList. Diario di rete 2013-2017*, uscito alla fine dell'anno passato e anch'esso disponibile in tutte le librerie di rete).

Istanze di questo tipo, volte a ripensare il che e il come dell'insegnare scolastico, maturarono proprio vent'anni fa, sia in Italia sia in Francia, come tentativi di attirare l'attenzione collettiva sui livelli di adeguatezza dei saperi scolastici e sulla loro limitata rispondenza rispetto ad una società già cambiata e non di poco, rispetto all'immagine che continua a fornirne la scuola delle discipline. Non se ne fece nulla, malgrado che in Francia fosse stato coinvolto, nell'impresa, un nome come quello di Edgar Morin e in Italia un certo numero di intellettuali di spicco, o “saggi”: fu così anche perché quell'ordinamento su cui si intendeva sviluppare un confronto critico fungeva, come tuttora funge, da fondamento logico e ontologico per la parte più istituzionalizzata e rigida del sapere accademico, editoriale, professionale.

Possiamo ripartire da quel mancato obiettivo. Non delegandone l'elaborazione ai rappresentanti “ufficiali” dell'attuale assetto scolastico ma assumendolo come impegno di lavoro quotidiano, dentro e fuori delle classi.

Nuovi orientamenti nell'insegnamento della grammatica italiana: tra linguistica e grammatica

La linguistica contemporanea si è contraddistinta per una ben fornita serie di principi e di modelli teorici che hanno trovato una propria applicazione anche all'interno delle metodologie descrittive grammaticali. La ricerca linguistica, ispirata da queste molteplici teorie, ha così segnato in vario modo l'analisi dei contenuti grammaticali, causando una netta evoluzione rispetto ai criteri puramente scolastici di insegnamento della grammatica. Le strutture della lingua italiana quindi sono state illustrate, e lo sono ancora attualmente, secondo i progressi effettuati dalla ricerca più recente che, pur nella mancanza di una omogeneità, non risulta priva di categorie e metodi di descrizione diffusi e condivisi.

All'ambito grammaticale sono state associate diverse definizioni che si sono risolte in sostanza nella fondamentale distinzione tra le tendenze innovative e moderne e quelle invece dettate da un'impostazione tradizionale. Le novità del settore si possono sempre ricollegare alla volontà di usufruire di rinnovati paradigmi linguistici in una prospettiva di analisi dei fenomeni morfo-sintattici, in quanto strutture fondamentali del sistema-lingua. La tradizione ha invece perpetuato nozioni e principi che, sin dall'antichità classica, erano venuti a costituirsi come un imprescindibile sostrato teorico, perennemente riproposto quale modello descrittivo valido. Risulta superfluo sottolineare che tale corrente tradizionale trova le sue radici nella riflessione di natura grammaticale e filosofica innestata nel mondo greco, trasmessasi poi alla civiltà latina e codificata dall'opera capitale dei grammatici Donato e Prisciano (IV-VI sec.), per poi sfociare nel pensiero scolastico medievale e raggiungere una più razionale compilazione, grazie alla teoria cartesiana e illuministica, nelle cosiddette grammatiche ragionate, dei secoli XVII e XVIII, tra le quali spicca la Grammatica generale e ragionata di Port Royal, ad opera di Antoine Arnauld e Claude Lancelot (1660).

Osservando le categorie e le definizioni in uso nell'analisi grammaticale e logica non è impossibile rintracciare una linea di continuità tra concetti che, una volta stabilitisi, hanno conosciuto un perdurante successo e utilizzo nel corso dei secoli. Ciò vale per contenuti terminologici e di pensiero che hanno fatto la storia della grammatica e dei suoi criteri descrittivi, divenendone elementi costanti e unici punti di riferimento per le grammatiche pedagogiche e scolastiche.

L'insegnamento grammaticale tradizionale ha così finito per delineare chiaramente i suoi scopi e le sue abilità di identificazione che, come sintetizzato da Lorenzo Renzi, si concentrano per lo più su alcuni concetti fondamentali, come quello delle funzioni grammaticali, in rapporto agli aspetti sintattici e logici del discorso, l'individuazione delle categorie

più note come parti del discorso, e inoltre dei cosiddetti processi di marcatura formale, come genere, numero, persona ecc. (Renzi, 1977, p.27). In generale un particolare rilievo assume in questa forma di analisi un approccio di tipo semantico-concettuale, che affonda le proprie origini in un contesto grammaticale, e allo stesso tempo logico, sviluppatosi sulla base delle riflessioni aristoteliche. Tali peculiarità spesso risultano carenti nel loro tentativo di caratterizzare sufficientemente le categorie e le funzioni, specie alla luce di una identificazione univoca. Con l'affermarsi di tendenze affini alle correnti della linguistica contemporanea, il modo di fare grammatica e soprattutto di riflettere su di essa, ha subito di volta in volta dei mutamenti descrittivi in linea con l'alternarsi di teorie e scuole di pensiero che progressivamente sono andate allontanandosi dalla linguistica storica ottocentesca. Il profilarsi in ambito grammaticale di queste svariate posizioni teoriche ha determinato il crearsi, in mancanza di un modello unitario, di più orientamenti nella grammatica moderna, tra di essi distinti per le impostazioni di base ma anche congiunti per alcuni presupposti fondamentali, da cui far dipartire la riflessione sulla grammatica, o sulle grammatiche, contemporanea/ee. Di queste prerogative risalta innanzitutto la necessità di descrivere il sistema-lingua, senza per questo presentarlo come un sistema rigido di norme, che possa più o meno ammettere l'errore, preferendo il ragionamento e la spiegazione rispetto alla regolamentazione; inoltre analizzare le strutture di una lingua si pone sempre più come un'operazione scientifica, in cui si formulano ipotesi e si ricercano prove empiriche, nel preciso intento di descrivere un sistema dotato in primo luogo di sufficiente coerenza interna e generale.

È innegabile il contributo prestato allo sviluppo della linguistica moderna da parte delle teorie strutturaliste, soprattutto nella sua volontà di costituirsi in quanto disciplina scientifica a tutti gli effetti. Risulta comunque fortemente ambiguo, in relazione ad alcune prospettive ed interpretazioni, distinguere tutti gli orientamenti di ricerca che si sono sentiti ispirati direttamente dal pensiero di Saussure, o piuttosto ne rappresentino una generalizzazione aderente a criteri complessivi, come il carattere sistematico e astratto della lingua. Mantenendoci fedeli all'impostazione del Cours de linguistique générale, in esso possiamo rilevare concetti rivelatisi chiave per l'evoluzione della linguistica moderna, ma anche principi, riguardanti la morfologia e la sintassi, del tutto non tradizionali che sostituiscono al criterio grammaticale un'ampia e più complessa definizione di linguistica statica, che considera la grammatica di una lingua come descrizione di un suo particolare stato (sincronia), raggiunto attraverso

una sua evoluzione nel tempo (diacronia). Questa impostazione, che evidenzia nella lingua i suoi caratteri soprattutto di natura sistemica, stabilisce, secondo Saussure, la necessità per la linguistica di avvalersi, nell'analisi dei fenomeni linguistici, di metodi tipici per le scienze esatte, in grado di percepire una sorta di modello che possa descrivere il funzionamento della lingua, servendosi di un apparato formale.

Lo Strutturalismo ha in genere dedicato agli aspetti grammaticali un'attenzione variegata, in rapporto al settore di interesse delle varie tendenze in esso costituite. Degna di interesse appare la tesi che non riconosce alla morfologia un'esistenza autonoma, ma la considera direttamente parte della sintassi e praticamente da essa indistinguibile. Se guardiamo agli ulteriori sviluppi delle formulazioni presenti nel Cours, possiamo notare che proprio l'aspetto sintattico gode di una più sistematica preferenza, soprattutto nella prima fase dello strutturalismo europeo, che elaborò sempre più concetti quali quello di sintagma e di relazioni tra unità sintattiche, non dimenticando la definizione delle varie parti del discorso in base alla loro funzione nella frase. Sicuramente, alla luce dei risultati conseguenti a tali analisi, le idee strutturaliste hanno contribuito a creare e sviluppare concetti morfosintattici di notevole impatto, a cui però si è associata una inadeguatezza all'elaborazione di un sistema teorico che potesse descrivere organicamente la grammatica di una lingua. Forse un modello che si distingue maggiormente per i suoi caratteri di sistematicità è senza dubbio quello valenziale, ad opera di Lucien Tesnière, basato su alcuni principi fondamentali, come l'esistenza di un ordine lineare e strutturale, la certezza che ogni relazione sintattica si fondi su di un rapporto di dipendenza tra termini superiori o reggenti e termini inferiori o subordinati, l'affermazione che il verbo costituisca l'elemento centrale della frase e che da esso dipenda un numero variabile di argomenti. In Italia la teoria della valenza ha avuto illustri cultori, come Francesco Sabatini, che l'ha adottata nelle sue grammatiche, ma anche a livello della compilazione di dizionari come il famoso DISC (Sabatini-Coletti).

Sin dalle teorie di Saussure si era delineando l'idea di giungere all'identificazione per le lingue di tutta una serie di norme generali che, una volta stabilite, potessero garantire una lettura di tutti i fenomeni in esse generatisi secondo dei procedimenti universali e permanenti. Su questo principio si era orientata da sempre la linguistica strutturale nella determinazione di concetti relativi alla teoria generale del linguaggio, contemporaneamente dedicando spazio ai singoli sistemi linguistici e ai fenomeni che potevano interessarli in una dimensione più pragmaticamente sincronica. Le varie correnti susseguite nell'ambito della ricerca linguistica si sono dibattute tra l'osservazione delle distinzioni tra le lingue o delle componenti comuni. Ciò non toglie che un dibattito contraddistinto dall'interesse per gli universali linguistici non si sia sviluppato e abbia avuto i suoi momenti di evoluzione chiave (vedi R. Jakobson ad esempio), sino al profilarsi della riflessione teorica di Chomsky. Con la sua grammatica generativa si percepisce l'importanza delle cosiddette teorie

universalistiche, che tendono a rappresentare i distinti sistemi linguistici come parti di un sistema generale, facente capo ad una facoltà posseduta da tutti i parlanti e ravvisata nella competenza linguistica. La grammatica universale diviene quindi la necessità di descrivere questi principi generali, per consentire poi una più rapida ed accurata differenziazione delle grammatiche particolari, come possibili variazioni della norma comune.

L'idea di Chomsky usufruisce di molteplici apporti disciplinari per giungere alla sua definizione, che vuole in sostanza affermare la convinzione che la grammatica costituisca una capacità intrinseca del parlante, come sistema cognitivo interiorizzato che permette la produzione linguistica. Il parlante è anche abilitato, dalla propria conoscenza implicita, a riconoscere la grammaticalità o meno delle singole espressioni linguistiche. Da qui deriva lo studio generativo della grammatica, come sistema formale capace appunto di generare tutta una serie di possibilità attraverso un numero delimitato di regole. Particolarmente importante appare in questo approccio il meccanismo dell'apprendimento linguistico, relazionato in primo luogo all'acquisizione della lingua materna, come della facoltà del linguaggio in senso primario. La mente umana non va considerata, da questo punto di vista, come una tabula rasa, piuttosto in essa risultano già iscritte strutture predefinite e universali che garantiscono l'apprendimento, per esempio del bambino nei confronti della lingua-madre.

Pensare alla grammatica in una prospettiva di studio di tipo generativo è quindi, più che altro, provare a descrivere un'intera competenza linguistica, concernente il parlante nativo di una determinata lingua. Tale competenza è generatrice di tutte le forme e frasi possibili che, a questo punto, dipendono in primo luogo dalle abilità e conoscenze del parlante, in quanto solo lui ne può giudicare il grado di grammaticalità. La grammatica si delinea quindi innanzitutto come una conoscenza operativa della lingua e radicalmente muta il modo di concepirla rispetto ai modelli della grammatica tradizionale. In essa più che appellarsi ad una codificazione normativa che indichi ciò che è corretto o meno a priori, ci si affida all'esperienza dei parlanti che, apprendendo la lingua materna, sono in grado di identificare la pertinenza grammaticale delle loro produzioni, in una larga prospettiva che appunto includa tutte le costruzioni possibili di un sistema linguistico. Tale impostazione non implica considerazioni di tipo socioculturale e ha potuto determinare delle critiche al metodo generativo, valutato eccessivamente astratto in relazione alla sua visione del linguaggio, avulsa da episodi di variazione, provocati in massima parte proprio dal più concreto uso sociale della lingua. Restano comunque le convinzioni di Chomsky, orientate ad una osservazione e spiegazione dei fenomeni linguistici che non sia solo esplicitazione delle regole di funzionamento del sistema, ma che inquadrino soluzioni teoriche molto più ampie, ricondotte a criteri generali del funzionamento del linguaggio in quanto forma di competenza umana.

Paolo Di Vico

Università di Nitra (SK)

Prof, lo so, ma non riesco a dirlo!

Il Dibattito argomentativo in classe

Perché il Dibattito in classe

Nel 1993 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha elaborato un documento che elenca 10 competenze essenziali per il benessere psicofisico dei bambini e degli adolescenti che la scuola dovrebbe favorire:

- capacità decisionale: saper decidere motivatamente;
- problem solving: analizzare, affrontare e risolvere costruttivamente i problemi;
- creatività: esplorare alternative, individuare opzioni diverse con flessibilità e originalità;
- pensiero critico: analizzare, valutare il pro e il contro;
- comunicazione efficace: esprimersi in modo efficace e appropriato;
- capacità di relazioni interpersonali: convivere, interagendo positivamente;
- autocoscienza: conosci te stesso, nei tuoi punti deboli e forti;
- empatia: ascoltare e comprendere gli altri;
- gestione delle emozioni: riconoscerle e controllarle;
- gestione dello stress: governare le tensioni e le fonti d'ansia.

Non sempre, come sappiamo, le pratiche didattiche svolte a scuola sono intenzionalmente progettate e condotte con l'esplicito intento di favorire lo sviluppo di una o più competenze trasversali. Viceversa il *Dibattito argomentativo*, o *Debate* nel mondo anglosassone, è un dispositivo didattico specificatamente orientato allo sviluppo di molte fra le competenze indicate. Nei vari formati e modalità con i quali può essere attuato richiede di:

- ricercare e analizzare informazioni;
- pensare criticamente;
- argomentare coerentemente;
- costruire casi;
- comunicare oralmente;
- ascoltare attentamente;
- prendere e organizzare note;
- prendere decisioni.

Si tratta di processi che nella pratica del Dibattito le studentesse e gli studenti devono svolgere attivamente e che per loro stessa natura sono strettamente correlate alle *life skills* individuate dall'OMS.

Un'analisi di come si può attivare il Dibattito argomentativo

in classe, delle sue caratteristiche specifiche, dei suoi diversi formati e obiettivi e delle modalità con le quali si può progettare, condurre e valutare, consente di comprendere la sua efficacia nello sviluppo di queste competenze e fornisce gli elementi indispensabili per sperimentare questa metodologia in classe.

Progettare un Dibattito

Nonostante le fortune che il Dibattito argomentativo riscuote da qualche decennio nel mondo scolastico anglosassone, esso affonda le sue radici nelle università e nei monasteri del nostro medioevo con il nome di *Disputazio*. Nel linguaggio corrente si ha una disputa quando due parti si confrontano difendendo posizioni contrapposte e mirando entrambi ad avere ragione. Usiamo invece il termine controversia quando le due parti cercano di convincere una terza parte giudicante delle rispettive ragioni (D'Agostini, 2010). È quest'ultimo lo schema al quale si fa riferimento quando a scuola si decide di adottare la pratica che qui chiamiamo Dibattito.

Si tratta di un evento fortemente strutturato e che per questo non può essere assimilato al confronto che può prodursi spontaneamente in classe fra due studenti e nemmeno ad un'attività che un docente improvvisa sulle esigenze del momento. Affinché possa esprimere il suo reale potenziale educativo occorre progettarlo con cura e per tempo, andando a definire i molteplici elementi che lo connotano e occorre poi condurlo con altrettanto rigore. Solo in questo modo infatti è possibile garantire l'aspetto essenziale che lo contraddistingue, cioè il confronto fra due parti in opposizione che si fronteggino ad armi pari sostenendo posizioni che hanno entrambe fondamento e autorevolezza. È necessario quindi definire un tema che ammetta due posizioni contrapposte di pari dignità, regole precise che stabiliscano gli stessi diritti nel sostenere le diverse posizioni e modalità di valutazione del Dibattito il più possibile rigorose per giungere a decretare un "vincitore", che non sarà chi "ha ragione" ma colui che ha meglio argomentato la propria posizione.

Il Tema

Il primo elemento che occorre definire nella progettazione del Dibattito è il *Tema*, o *Topic*. La scelta di un buon tema è un passo fondamentale per il successo del Dibattito. La migliore strategia consiste nel scegliere una controversia che

sia duratura nel tempo, una questione che contrappone due posizioni distinte di non facile conciliazione. Un tipico esempio di *Tema* adatto ad un Dibattito per una classe di scuola secondaria di secondo grado è: “La vivisezione dovrebbe essere abolita”. Sappiamo che su questo argomento molte persone hanno opinioni contrapposte, ognuna delle quali sostenuta da valide ragioni che possono essere quindi adeguatamente argomentate nel corso del Dibattito. Come vedremo si possono condurre ottimi dibattiti anche su temi meno controversi, ma scegliere un tema che divide gli animi è sicuramente un buon avvio.

Un altro aspetto essenziale nella scelta del tema è quanto questo coinvolga e provochi le studentesse e gli studenti. Tanto maggiore è il loro grado di interesse per l’argomento, tanto maggiore sarà il loro impegno nel sostenere le diverse posizioni e di conseguenza tanto maggiore il livello di approfondimento delle loro argomentazioni, con sviluppo di idee e riflessioni sui contenuti trattati. Un tema anche molto controverso, ma che non appassioni la classe difficilmente avrà successo. Occorre quindi che il tema scelto crei curiosità e interesse, cercando magari di ricondurre, attraverso esso, i contenuti disciplinari che si intendono esplorare alla quotidianità e ai contesti culturali delle giovani generazioni. Una strategia che può portare a individuare buoni temi consiste nel coinvolgere le studentesse e gli studenti nella loro formulazione. Si può condurre un *brainstorming* in classe oppure chiedere a ognuno di loro di formulare una proposta come attività da svolgere a casa: si deciderà quindi quale trattare sulla base dell’apprezzamento della classe, magari attraverso un voto.

Nella definizione del tema bisogna fare attenzione anche alla forma. Ed esempio: “Diritto alla privacy e libertà di informazione: quali relazioni intercorrono?”, è sicuramente un buon titolo per una ricerca, ma non è un tema sul quale si possa produrre un dibattito, perché non permette di definire due posizioni contrapposte. Un dibattito su questi argomenti potrebbe essere generato dal tema: “Il diritto alla privacy deve prevalere sul diritto all’informazione?”. Rimanendo in termini di forma è opportuno cercare di definire il tema nel modo più semplice e diretto possibile. Dato che ogni parola può assumere molteplici significati e interpretazioni occorre evitare l’uso di termini ambigui o troppo astratti, come anche l’uso di termini non neutrali che possono orientare il dibattito verso una direzione. In generale meno parole si usano e più chiaro, diretto e lineare risulta il tema.

Occorre anche fare attenzione a delimitare l’ambito di discussione all’argomento che si intende esplorare. Ad esempio proporre il tema: “La tortura è il male peggiore al mondo” potrebbe portare la classe non tanto ad approfondire il tema della tortura quanto a operare un confronto fra i diversi crimini e brutalità e dibattere sul loro grado di

disumanità (Snider & Schnurer, 2006). È opportuno anche valutare attentamente l’ampiezza del campo di ricerca. Le argomentazioni, prove, esempi, casi che allieve e allievi argomenteranno durante il Dibattito scaturiranno dalle loro ricerche. Un argomento troppo ampio potrebbe impedire un adeguato approfondimento del tema trattato, mentre un argomento troppo specifico potrebbe rendere impossibile la ricerca di elementi da dibattere. Questo ultimo punto è correlato ad un altro elemento rilevante nella progettazione del Dibattito: il tempo di preparazione, cioè il tempo concesso alla classe per predisporre le argomentazioni a sostegno della propria posizione. Su questo si tornerà più avanti.

Infine è opportuno precisare che solitamente i temi di dibattito vengono suddivisi in tre categorie: Fatti (Fact); Valori (Value); piani d’azione (Policy) (Snider & Schnurer, 2006). Con i Temi sui fatti si cerca di dibattere se una affermazione sia vera o meno; con quelli sui valori ci si confronta sulla validità o sul valore di una posizione o un comportamento; con i temi sui piani d’azione si cerca di stabilire se e quanto una decisione sia valida. Un esempio della prima tipologia è: “L’energia nucleare è più dannosa che utile per l’umanità.”; del secondo: “L’omicidio non è mai giustificabile.”; del terzo: “L’ex area industriale dovrebbe diventare un parco per il quartiere.”.

Il protocollo

Il protocollo è l’insieme delle regole con le quali si conduce un Dibattito. Sono stati sviluppati numerosi protocolli che si distinguono per caratteristiche adatte a soddisfare i diversi obiettivi formativi che ci si prefigge di raggiungere:

- il numero di studentesse e studenti coinvolti, che può variare da un minimo di 2 all’intera classe, attribuendo specifici ruoli;
- il numero di squadre che si confrontano, che di norma sono 2, ma alcuni protocolli prevedono due squadre distinte a sostenere la stessa posizione o anche il confronto fra 3 diverse posizioni;
- il tempo di preparazione, che può durare da un intero anno scolastico a 10 minuti;
- il tempo concesso per ogni intervento, che va da un minimo di un minuto fino a un massimo di 10;
- le fasi del Dibattito che possono essere più o meno articolate.

L’adozione di una o dell’altra fra le opzioni previste in queste impostazioni è intesa a favorire il raggiungimento di distinti obiettivi formativi. Ad esempio, tempi di preparazione molto lunghi presuppongono un approfondito lavoro di ricerca e quindi si mira allo sviluppo di pensiero critico e capacità analitiche; viceversa se si rende noto il

tema solo pochi minuti prima del Dibattito si intende sollecitare capacità inventive e di improvvisazione, originalità e rapidità di pensiero. Dibattiti organizzati con squadre numerose favoriscono lo sviluppo di competenze socio-relazionali, laddove invece confronti individuali mettono alla prova capacità personali. Tempi ridotti di intervento stimolano competenze di sintesi e di argomentazione efficaci, mentre periodi più dilatati richiedono una maggiore capacità di concatenazione logica e pianificazione (De Conti, 2013).

Per un'analisi dei vari formati rinviamo al testo “*Many Sides: Debate Across the Curriculum*” di Snider e Schnurer, citato in bibliografia, mentre qui esemplifichiamo le fasi essenziali di uno dei protocolli più diffusi nei contesti dell'istruzione superiore, lo *Standard Debate Format*.

Ordine degli interventi:

1. Prima argomentazione Pro 8 minuti
2. Prima argomentazione Contro 8 minuti
3. Seconda argomentazione Pro 8 minuti
4. Seconda argomentazione Contro 8 minuti
5. Prima replica Contro 4 minuti
6. Prima replica Pro 4 minuti
7. Seconda replica Contro 4 minuti
8. Seconda replica Pro 4 minuti

Si possono notare alcuni elementi:

- ogni intervento ha uno scopo preciso. Con i primi quattro interventi si portano a confronto le principali argomentazioni a favore e contrarie alla tesi sostenuta dal tema. Con le repliche si cerca di confutare le argomentazioni della squadra avversaria. Gli oratori non possono divagare, pena una perdita di efficacia: una volta che siano state poste in gioco le argomentazioni, le repliche devono attenersi alla loro confutazione;
- l'ordine delle repliche viene invertito rispetto a quello delle argomentazioni per lasciare alle squadre lo stesso tempo di preparazione;
- ogni elemento della squadra viene incaricato di svolgere un solo intervento, di conseguenza il numero minimo di membri per ogni squadra in questo formato è 4;
- i tempi degli interventi devono rigorosamente essere rispettati per garantire la parità di opportunità fra le squadre. Per lo stesso motivo in questo protocollo non sono ammesse interruzioni, né da parte dei membri della squadra avversaria, né da parte del pubblico. Il tempo complessivo di svolgimento del Dibattito è di 48 minuti, che ne consente la realizzazione in un'ora di lezione.

La durata significativa degli interventi previsti in questo protocollo presuppone dibattiti che richiedono un consistente periodo di preparazione e capacità analitiche e comunicative

di un certo livello. Per questo motivo lo *Standard Debate Format* si presta ad essere utilizzato in ambito universitario o nei tornei fra classi o fra scuole. Nella pratica didattica di una classe è più appropriato adottare protocolli che consentano interventi più agevoli e magari anche la formazione di squadre più consistenti. Un protocollo che ben si presta a questo è il *Patavina Libertas* che prevede questo sviluppo:

Squadra Pro	Squadra Contro	Min
Prologo		2
	Prologo	2
Prima argomentazione		3
	Prima argomentazione	3
Seconda argomentazione		3
	Seconda argomentazione	3
Dialogo socratico fra le squadre		5
Pausa		10
Replica		2
	Difesa	2
	Replica	2
Difesa		2
Epilogo		2
	Epilogo	2

Le varie fasi assolvono a specifiche funzioni:

- **Prologo:** presentazione del problema e della sua rilevanza, enunciazione della posizione assunta, definizione dei termini chiave e anticipazione delle argomentazioni che la squadra svilupperà nel corso del Dibattito;
- **Prima argomentazione:** presentazione delle prove (ragioni, cause, motivi, dati ed esempi) a sostegno della propria posizione;
- **Seconda argomentazione:** presentazione di ulteriori argomentazioni a sostegno della propria posizione;
- **Dialogo socratico:** finalizzato ad approfondire la posizione dell'interlocutore, ad impegnarlo a fare concessioni utili alla propria posizione, a farlo cadere in contraddizione ponendo domande “alla Socrate”;
- **Pausa:** destinata a preparare le repliche alle argomentazioni, selezionando le obiezioni che si ritengono più forti e a predisporre la difesa dalle obiezioni (possibili o già avanzate) avverse;
- **Replica:** presentazione delle repliche rivolte alla posizione sostenuta dagli avversari. Finalizzata ad individuare e contestare eventuali vizi, fallacie, contraddizioni, premesse non dimostrate, conclusioni non conseguenti, interpretazioni discutibili; definizioni alternative, conseguenze indesiderate... con particolare attenzione a *verità* delle premesse, *rilevanza* e pertinenza dell'argomento, *completezza* dei dati;

- **Difesa:** si risponde alle obiezioni avanzate dalla controparte e si giustificano i propri argomenti, cercando di ripristinarne validità e consistenza contestate;
- **Epilogo:** si ricapitolano i punti salienti del Dibattito e si mostra che la propria posizione è preferibile a quella avversa. Conclusione logica e chiusura retorica.

Si noterà come questo protocollo preveda interventi più succinti che richiedono capacità di sintesi e di organizzazione, ma anche come si presti a essere attuato con tempi di preparazione più contenuti, che meglio si adattano alle quotidiane esigenze didattiche. Inoltre, l'articolata suddivisione in fasi consente la formazione di squadre più consistenti, nelle quali ogni studentessa e ogni studente svolge un proprio ruolo, per un Dibattito che si sviluppa comunque in 43 minuti.

Condurre un Dibattito

Le competenze per condurre un buon Dibattito si acquisiscono soprattutto con la pratica. Non è realistico aspettarsi che la classe apprenda per via teorica e dall'oggi al domani come dibattere efficacemente, ma si possono comunque condividere consigli e strategie che possono migliorare le performance fin dalle prime esperienze.

Il Dibattito è un dispositivo didattico che incide sull'apprendimento in molteplici piani, da quello motivazionale a quello sociale a quello cognitivo. Per il primo aspetto il Dibattito è in grado di attivare l'interesse, il coinvolgimento, la motivazione nelle studentesse e negli studenti. Ciò avviene principalmente perché attiva i meccanismi psicologici della sfida fra compagni. L'impegno che molto spesso allieve e allievi approfondono nella preparazione e nella conduzione del Dibattito deriva in buona parte dal desiderio di dimostrare le proprie capacità e il proprio valore.

Spostandoci su una dimensione sociale possiamo considerare come questo desiderio non ha come destinatari principali i propri insegnanti, con l'obiettivo di ottenere un buon voto o la loro approvazione, ma i propri pari. Le due squadre si fronteggiano cercando ognuna di prevalere sull'altra di fronte ai propri compagni di classe, o anche a tutta la scuola o a platee più ampie nei casi dei tornei, e sono loro a decretare la squadra vincitrice. Questa prospettiva fa assumere una rilevanza sociale fondamentale. Mentre si fronteggiano le studentesse e gli studenti mettono in gioco la loro reputazione in una fase della vita, l'adolescenza, nella quale il confronto con un propri pari gioca un ruolo determinante nella loro crescita e maturazione. Il Dibattito offre uno spazio che consente di spostare questo confronto da quelli che molto spesso sono gli effimeri temi dell'esteriorità, della apparenza o anche della prevalenza fisica verso piani più profondi, con i

quali si pongono in campo la forza della ragione e le proprie idee.

Ciò mette in luce la dimensione cognitiva attivata dal Dibattito. Dovendo sostenere e difendere la propria posizione ci si pone in una prospettiva diversa da quella che si assume quando si devono riprodurre delle conoscenze. Il Dibattito porta allieve e allievi non tanto a memorizzare contenuti, ma ad interrogarsi sulla fondatezza di questi, spronandoli ad andare alla radice dei concetti ad interrogarsi sul perché delle assunzioni. Insegna alle studentesse e agli studenti come documentarsi, come riflettere criticamente su aspetti controversi e come sostenere pubblicamente le proprie idee e convincere altri della loro validità. Tutto ciò conduce non solo a impegnarsi con rigore sui contenuti affrontati, ma anche a vederli sotto una nuova luce, ad interpretarli e applicarli in nuovi modi, a produrre quindi nuove idee.

Ricerca

Come abbiamo visto il Dibattito ha bisogno di una fase di preparazione che può essere più o meno lunga. È opportuno dare un tempo consistente alla preparazione del Dibattito, se possibile anche durante il tempo classe, attribuendo in questo modo anche implicitamente rilevanza all'attività didattica sulla quale chiediamo l'impegno della classe. La prima azione che questi dovranno compiere è la ricerca delle fonti. In questo ambito sappiamo che oggi esiste uno strumento dal quale non si può prescindere. Nell'ambito della scuola secondaria, non c'è nulla di più essenziale che l'accesso alla rete Internet che permette di venire a conoscenza, oltre a tutto ciò che è pubblicato nel Web, anche delle fonti bibliografiche più tradizionali, come i testi e gli articoli scientifici. Nei casi dei gradi scolari inferiori si possono predisporre ricerche mirate, limitare l'ambito di ricerca o anche fornire le fonti direttamente, ma se l'età delle allieve e degli allievi lo consente è opportuno abilitarli ad una libera ricerca in Rete. Ricercare fonti in fase di preparazione di un Dibattito è significativamente diverso dalle ricerche che normalmente si conducono per documentare un argomento disciplinare. Ricercare un tema controverso porta a individuare fonti che lo trattano da prospettive diverse e spesso opposte. Induce studentesse e studenti ad ampliare il loro orizzonte di riferimento attorno al tema e ad avere un approccio maggiormente critico nel valutare le fonti, che spesso sono in contraddizione fra loro. Verrà quindi spontaneo interrogarsi sull'attendibilità di quanto esaminato, sull'indipendenza o l'obiettività dei relativi autori, più che accettare come autorevoli le prime proposte dal motore di ricerca.

Dopo questa fase i membri di ogni squadra debbono organizzare un piano di sviluppo dei loro argomenti avendo cura che siano sorretti da una logica lineare e non contraddittoria. Questa fase è contraddistinta da

brainstorming, dialoghi serrati fra i membri di una squadra dove ognuno cerca di mettere in crisi gli elementi e le assunzioni prodotte, come i fatti, le statistiche, le metafore, i concetti chiave e gli esempi utili a sostenere la propria tesi. Studentesse e studenti saranno indotti a interpretare i dati reperiti, a esaminare i casi significativi nell'ambito del tema a proporre esempi chiarificatori per giungere a decidere cosa è rilevante per sostenere la propria tesi e cosa può essere tralasciato.

A questo scopo una strategia molto efficace è assumere non solo il punto di vista della propria parte, ma anche quello della parte avversa. Mettersi insomma nella parte degli avversari ipotizzando le loro obiezioni e le possibili confutazioni, non solo per prepararsi ad affrontarle, ma anche per poterle evitare affinando le proprie argomentazioni.

Infine si deve dedicare del tempo alla preparazione degli interventi. Nel Dibattito non è consentita la lettura del testo, ma si possono utilizzare delle note che ricordino all'oratore la successione dei punti e anche questo sviluppa una competenza specifica. Si può anche ricorrere a presentazioni multimediali che, oltre a svolgere un'attività di guida per l'oratore, sono strumenti di comunicazione efficace.

Esporre

Anche la fase dell'esposizione rappresenta una sfida notevole per studentesse e studenti. Non di rado alcuni di loro tendono a ritrarsi di fronte a questa attività sostenendo che sia troppo complessa e di non averne le capacità. Occorre quindi svolgere un'azione di sostegno che li introduca ai rudimenti del dibattito. Abbozziamo qui alcuni punti sui quali si possono pensare degli interventi da condurre in classe:

- cercare di far superare il timore di parlare in pubblico, ricordando loro che è una competenza che si acquisisce con l'esperienza e che non saranno valutati negativamente per questo;
- riflettere sulla distinzione fra opinioni e fatti, sapendosi avvalere proficuamente di entrambi;
- mettere in luce la rilevanza delle argomentazioni prodotte prima di esporre le prove a sostegno della loro validità. Occorre convincere prima ancora di dimostrare;
- approfondire il tema trattato, per acquisire una visione d'insieme e conoscere le relazioni che intercorrono fra i vari aspetti in gioco;
- avvalersi di note testuali o di strumenti di presentazioni multimediali per sostenere il proprio intervento, evitando sia la lettura di un testo, quanto la totale improvvisazione;
- avvicinare il pubblico rivolgendosi direttamente a esso e cercando il contatto visivo;
- utilizzare quando possibile le armi della retorica e della persuasione;

- esporre in modo chiaro, se possibile suddividere l'intervento per punti logicamente conseguenti;
- esporre in modo dinamico, con entusiasmo e impegno.

L'acquisizione di tutte queste abilità non è certo immediata, ma la spinta motivazionale innestata dalla sfida e la gratificazione prodotta dal loro possesso sono elementi che consentono alle studentesse e agli studenti di fare notevoli passi avanti nell'acquisizione di queste competenze.

Replicare

Il dibattito richiede non solo lo sviluppo delle capacità di organizzazione ed esposizione della propria posizione, ma anche quelle di confutazione delle argomentazioni della squadra avversaria e anche quelle di difesa delle proprie. Qui emergono soprattutto capacità di improvvisazione, rapidità di pensiero, capacità organizzative, a cominciare da un'attività significativa come quella di prendere note. Seguire con attenzione la rapida esposizione che caratterizza gli interventi di un Dibattito è un'attività che sollecita e mette alla prova le capacità cognitive delle studentesse e degli studenti. Quando un'argomentazione della squadra avversaria fa intravedere un punto debole, un aspetto attaccabile, occorre annottarlo velocemente e in modo chiaro. Sviluppare questa abilità evita di scordarselo e permette di riprendere velocemente l'esposizione in corso. Anche questa è una competenza rilevante che il Dibattito sollecita a sviluppare.

Ci sono poi altri aspetti legati a questa fase che le studentesse e gli studenti dovrebbero acquisire e che concorrono a condurre correttamente un Dibattito. È rilevante ad esempio mantenere un comportamento rispettoso verso i propri avversari e il pubblico, spesso compagne e compagni della classe. In particolare occorre osservare i tempi stabiliti per gli interventi, non interrompere l'esposizione della squadra avversaria, dimostrare considerazione per le loro argomentazioni e accettare di buon grado le valutazioni del Dibattito.

Valutare un Dibattito

La valutazione di un Dibattito assolve a molte funzioni che coinvolgono e riguardano l'intera classe. Per prima cosa la valutazione del Dibattito porta a decretare la squadra vincitrice. È bene però precisare che ciò non significa stabilire chi ha ragione e chi torto, operazione priva di significato vista la natura controversa e sostanzialmente indecidibile del tema affrontato. La squadra vincitrice sarà quella che ha meglio argomentato, che più si è dimostrata convincente, che ha meglio motivato, che è maggiormente riuscita a far accettare la propria posizione dal resto della classe (Cattani, 2011). È un punto che deve essere chiaro: in questo il Dibattito si distingue ad esempio dal dialogo socratico, che mira invece al raggiungimento della

conoscenza.

Le modalità attraverso le quali emerge questo maggiore apprezzamento possono essere varie, ma sono le compagne e

i compagni di classe che stabiliscono la squadra vincitrice. Una valida e collaudata modalità consiste nel fornire agli studenti una rubrica come quella riportata sotto:

Indicatori	Descrittori	Punteggio (1/5)	
		Squadra Pro	Squadra contro
Organizzazione e chiarezza complessive	Gli interventi sono stati condotti in modo chiaro ed efficace.		
Argomentazione	Gli argomenti sono stati sostenuti con ragioni, prove ed esempi.		
Replica	Le repliche sono state pertinenti ed efficaci.		
Difesa	Le difese sono state pertinenti ed efficaci.		
Presentazione	Tono della voce, gestualità, trasporto sono stati convincenti		
Rispetto	I membri si sono comportati correttamente nei confronti della squadra avversaria		

Dopo che ogni studente avrà compilato la propria rubrica, la squadra che avrà totalizzato il punteggio complessivo maggiore avrà vinto il Dibattito. Per una valutazione più formale delle studentesse e degli studenti che hanno partecipato al Dibattito il docente potrà compilare una rubrica simile per ognuno di loro.

Anche gli studenti che non hanno partecipato direttamente al Dibattito dovrebbero essere valutati. È possibile ad esempio chiedere loro di compilare un questionario con domande come le seguenti:

1. Quale delle due squadre ha fatto la migliore esposizione e perché?
2. Quale è stato l'argomento più significativo e perché?
3. Quale è stata la prova più robusta e perché?
4. È stato tralasciato qualche argomento rilevante? Quale?
5. Cosa hai appreso da questo Dibattito che ti ha colpito?
6. Hai cambiato la tua precedente posizione e perché?

Le studentesse e gli studenti verranno valutati pertanto sulla base dell'appropriatezza e dello spessore delle loro risposte al questionario.

In questo modo lo svolgimento di un Dibattito porta ad una valutazione formale complessiva di tutta la classe. Questo aspetto, oltre ad assolvere ad una specifica esigenza, contribuisce a rendere più partecipato e produttivo il Dibattito stesso. Tutte le studentesse e gli studenti sono portati a seguire attivamente il Dibattito non solo perché ci sono i loro compagni in gioco, sapendo che spetta a loro decidere la squadra vincitrice, ma anche perché anche loro stessi saranno valutati. Condividendo con loro la rubrica e il questionario di valutazione li indurremo ad un ascolto attento, dove si rivelerà decisiva anche in questo caso la loro capacità di annotare ogni aspetto che li colpisce.

Al termine del Dibattito è opportuno anche dare vita a una libera discussione dove studentesse e studenti possono porre domande di chiarimento, introdurre nuove idee ed esprimere le loro considerazioni. In questa fare l'insegnante deve assicurare che eventuali giudizi negativi non siano vissuti con eccessivo peso dai partecipanti e deve eventualmente cercare di controbilanciarli mettendo in luce aspetti positivi.

Conclusioni

Abbiamo introdotto questa riflessione sul Dibattito con il titolo "Prof, lo so, ma non riesco a dirlo!" per richiamare una situazione che riteniamo vissuta molte volte nella vita scolastica di ogni insegnante. Si presenta in particolare quando chiediamo ai nostri studenti non di riprodurre una conoscenza trattata, ma di esprimere su questa le loro considerazioni (Nicola, 2013). È vero che l'impasse può derivare da una approssimativa conoscenza dell'argomento, ma nello spazio che separa conoscere e argomentare si manifesta la distanza che spesso separa nella pratica didattica la riproduzione di conoscenze dallo sviluppo di competenze. Il Dibattito compie un passo decisivo in questa direzione. Spinge gli studenti ad abbandonare una conoscenza superficiale e a sviluppare pensiero critico e capacità di comunicare le proprie idee (Snider & Schnurer, 2006), competenze, come noto, sempre più strategiche nella globalizzazione della conoscenza. Il Dibattito coinvolge le studentesse e gli studenti in un'esperienza, nella quale testano la forza delle proprie idee e accrescono così le loro capacità riflessive. L'esperienza sarà tanto più significativa quando più il Dibattito sarà svolto con cura e rispetto delle sue regole e ciò è possibile solo con una progettazione, conduzione e valutazione competenti e accurate.

Graziano Cecchinato

Università di Padova

cos'è



FENICE è l'acronimo di Federazione Nazionale Insegnanti – Centro di iniziativa per l'Europa, una associazione professionale che ha come punto di riferimento le idee di Salvemini di laicità della scuola e di difesa e valorizzazione della scuola pubblica, con l'obiettivo di contribuire alla costruzione di uno spazio educativo europeo comune. In questa prospettiva l'Associazione promuove ed elabora iniziative e progetti di formazione e di aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti, nonché ricerche e sperimentazioni innovative nel campo metodologico e didattico; ricerca e sperimenta modalità innovative per consentire la partecipazione all'istruzione e alla formazione professionale di cittadini di tutte le età e/o appartenenti a fasce dello svantaggio sociale.

LE ATTIVITÀ SVOLTE

- realizzazione di **21** progetti nell'ambito dei programmi **Socrates, Leonardo e Gioventù, Lifelong Learning ed Erasmus +**;
- produzione, pubblicazione e diffusione di materiali didattici in diversi campi disciplinari nonché sugli aspetti psico-pedagogici, cognitivi e metodologici dell'insegnare, come le nuove tecnologie educative, la programmazione didattica, la relazione e la comunicazione nel processo di insegnamento-apprendimento, la dispersione scolastica, il lavoro di gruppo, i giochi di ruolo, etc.
- formazione iniziale ed in servizio del personale della scuola (135 corsi di formazione in 30 anni);
- organizzazione di più di 30 seminari e convegni, alcuni dei quali contro il finanziamento della scuola privata e l'insegnamento della religione nella scuola di Stato;
- diffusione attraverso i siti www.fenice-eu.org, www.languagesbysongs.eu, una **newsletter** in tre lingue (**IT-EN-FR**) inviata a circa 9500 istituzioni ed esperti di tutti i paesi europei e la pagina Fb www.facebook.com/federazioneinsegnanti.fenice.

I principali **PROGETTI EUROPEI** attuati sono:

ERASMUS +	Partenariati strategici KA2	MOOC per studenti universitari in Mobilità Europea (Convenzione n°2015-1-IT02-KA203-015330)
LIFELONG LEARNING PROGRAMME	Comenius Multilateral	"Broad Sweeps of Imagination: a new method to teach a foreign language" (Convenzione n° 134405-2007-TR-COMENIUS-CMP)
	KA2 Languages	"Creativity in language Learning" (CreaLLe) Convenzione n° 518909-LLP-1-2011-1-UK-KA2-KA2AM "Be My Guest: Russian for European Hospitality" - Convenzione n°135699-LLP-1-2007-1-BG-KA2-KA2MP; "Learning Arabic language for approaching Arab countries" Convenzione n° 143422-LLP-1-2008-1-ES-KA2-KA2MP
	Grundtvig Partenariati di apprendimento	"Find A Delightful Opportunity to learn Portuguese through Internet and songs" (FADO) Accordo: n° 2011-1-IT2-GRU06-24012-1 "French and Spanish language competence through songs" (FRESCO) Accordo: n° 2010-1-IT2-GRU06-14018-1 Star Project 2012 "Languages & Integration through Singing" (LIS) Accordo: n° 2008-1-IT2-GRU06-00532-1 "Competences in e-Learning and Certification In Tourism" (CELCIT) (Accordo 06-ITA01-S2G01-00283-1) - E-Quality Label 2009
SOCRATES, LEONARDO e GIOVENTÙ	Azioni Congiunte	"Una ricerca di nuove idee per prevenire la dispersione scolastica" "INNOschool" (Convenzione: 119487-JA-1-2004-1-DE-JOINT CALL-ACYP);
SOCRATES	Attività di disseminazione	"Integrated Intercultural Language Learning" (IILL) (Convenzione n° 2006-4675/001/001)
	Lingua 2	"Le français par les techniques théâtrales" (Convenzione n°89874-CP-1-2001-1-IT-LINGUA-L2)
	Lingua 1	"Join Your Grandchildren in Foreign Language Learning" , (Convenzione n° 89735-CP-1-2001-1-BG-LINGUA-L1)
	Grundtvig 2	"Training of Educators of Adults in an intercultural Module" (TEAM) (Accordo 05-ITA01-S2G01-00319-1)
LEONARDO	Progetti Pilota	"e-GoV – e-Government Village" (Convenzione n° I/04/B/F/PP-154121); "Nuova Versione di Organizzazione di Linee di Apprendimento" (NUVOLA) (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120439); "Un Portale per la New Economy" (Convenzione n° I-02-B-F-PP-120423); "TES – Telework Education System" , (Convenzione n° I-00-B-F-PP-120788).