

Educazione al Dialogo - parte II

Il dibattito fra argomentazione, contraddittorio e agonismo dialettico. Una proposta formativa a partire dalle esperienze trentine di WordGames e WortBewerb

Federico Reggio

Università di Padova

Abstract

Questo articolo rappresenta la seconda parte di due lavori distinti ma connessi: il suo tema centrale riguarda la proposta di competizioni di dibattito come strumenti di Educazione al Dialogo nelle scuole secondarie, ed in particolare i tornei in lingua inglese e tedesca, WordGames e WortBewerb, nei quali le tipiche caratteristiche del dibattito incentrato sul contraddittorio si incontrano con la sfida di confrontarsi in una lingua straniera. Lo scritto elabora alcune considerazioni relative ai profili metodologici e formativi che hanno costituito l'architrave del modello formativo specificamente elaborato per tali progetti, con l'obiettivo di combinare logica, argomentazione e competenze linguistiche.

This paper is the second part of two separate, yet connected works: its core-theme is the proposal of debate competitions as a tool for Education to Dialogue in secondary schools. This part focuses on the conceptual premises that have been developed to sustain, in the Province of Trento, the training path especially designed for two debate tournaments – WordGames (in English) and WortBewerb (in German) – in which the typical features of argumentation debates are matched with the challenge of performing these competitions in a foreign language. The writing further elaborates a few considerations about the main underlying premises and characteristics of a training path that has been specifically designed for these projects, with the aim of combining logic, rhetoric and language competences.

Parole chiave: Educazione al Dialogo; lingue straniere; Cooperative Learning; dibattiti; argomentazione

Keywords: Education to Dialogue; foreign languages; Cooperative Learning; debates; argumentation

Federico Reggio – *Educazione al Dialogo - parte II. Il dibattito fra argomentazione, contraddittorio e agonismo dialettico. Una proposta formativa a partire dalle esperienze trentine di WordGames e WortBewerb*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8578>

Introduzione: La sfida educativa di un dibattito in lingua straniera

Il presente scritto ambisce ad evidenziare alcuni fra i principali presupposti concettuali e metodologici su cui si è fondato il modello formativo specificamente delineato per *WordGames* e *WortBewerb*, tornei di dibattiti in lingua straniera (rispettivamente inglese e tedesca) che da alcuni anni si svolgono in Provincia di Trento, coinvolgendo un numero sempre crescente di scuole superiori della Regione Trentino-Alto Adigeⁱ.

I due tornei – come è stato precisato nell'articolo che precede questo scritto, che di tale elaborato costituisce una naturale *pars specialis* – hanno tratto origine dalla felice sperimentazione di *A suon di parole – il gioco del contraddittorio*, un torneo di dibattiti in lingua italiana, sviluppatosi grazie alla collaborazione fra Iprase, Università degli Studi di Trento, Comuni di Trento e di Rovereto. Tale incontro fra tecniche di dibattito e gioco di ruolo, sportivamente competitivo, si è rivelato particolarmente efficace nel promuovere, mediante l'argomentazione, lo sviluppo delle capacità logiche e comunicative dei giovani, contribuendo all'obiettivo di aprire i loro orizzonti di pensiero e di confronto intorno a temi di attualità e rilievo nel dibattito sociale, politico e culturale presenteⁱⁱ.

La sfida accolta, su queste basi, da *Word Games* e *WortBewerb* è stata quella di unire a tali aspetti l'uso della lingua straniera, nella consapevolezza che acquisire competenze linguistiche è una priorità nella quale sono congiuntamente coinvolte le agenzie educative e formative. Alle finalità tipiche della versione italiana di *A suon di parole* (lo sviluppo di abilità logico-argomentative; la crescita della *self-confidence* in contesti comunicativi aperti; lo stimolo a documentarsi criticamente con temi di attualità; l'impulso a rendere palesi e a vagliare le ragioni giustificative di una determinata opinione) si è pertanto aggiunto lo scopo didattico di favorire una dimensione 'praticata' della lingua straniera, di grande importanza perché essa entri nelle effettive competenze, anche operative, dei giovani studentiⁱⁱⁱ.

In una dimensione europea, peraltro, iniziative come *WordGames* e *WortBewerb* ambiscono a porre in sintonia i temi della *cittadinanza in lingua* con la promozione di una cultura della democrazia e dell'inclusione, che dalla capacità di dialogare anche su temi controversi trae grandi risorse, di indubitabile rilevanza etica e sociale (Habermas, 2007, e con più esplicito riferimento ai dibattiti, Freeley & Stainberg, 2008; Meany & Schuster, 2005; Ehninger & Brockriede, 2009).

A questo si unisce un profilo più strettamente legato alle future potenzialità occupazionali dei giovani. Si pensi, ad esempio, a quanto la Commissione Europea ha evidenziato nel documento "*Language Competences for Employability, Mobility and Growth*", specificando come l'acquisizione di competenze linguistiche sia fondamentale, in ambito europeo, per favorire l'occupazione, la mobilità e la crescita, considerando il contesto di inevitabile internazionalizzazione dell'economia (Kelly, 2013).

Nell'ambito di questa brevissimo affresco di contestualizzazione appare opportuno altresì evidenziare che il territorio trentino (vieppiù se letto nel contesto multilinguistico della Regione *Trentino-Alto Adige*, e, ancor più, della *Euregio Tirolo-Alto Adige-Trentino*) si è rivelato particolarmente idoneo ad accogliere la proposta di *WordGames* e *WortBewerb*, confermando la propria vocazione plurilingue ed europea: non può essere dimenticato, a solo titolo di esempio, come da anni si stiano conducendo sperimentazioni legate all'apprendimento linguistico veicolare in ambito scolastico (per esempio attraverso il c.d. *Content Language Integrated Learning*), favorite, non da ultimo, anche da un più ampio disegno, cui ha fatto da catalizzatore il *Piano straordinario di legislatura per l'apprendimento delle lingue - Trentino Trilingue*, elemento portante delle politiche culturali della precedente Legislatura provinciale^{iv}.

All'interno di questa cornice contestuale, e con alle spalle la positiva esperienza e struttura organizzativa maturata entro *A suon di parole*, i tornei in lingua straniera hanno richiesto la delineazione di un percorso di sperimentazione

ad hoc, volto a sviluppare modelli di *public debate* necessariamente configurati per combinare nel migliore dei modi la matrice logico-argomentativa tipica del dibattito incentrato sul contraddittorio con la componente linguistica che caratterizza la specificità dei progetti *de quibus*. Tale componente, sin dalla fase progettuale, non è stata intesa solo come il semplice uso corretto delle strutture sintattiche e grammaticali, bensì è stata colta anche sul piano della *performance*, di modo che la capacità di comunicare in modo linguisticamente corretto fosse da subito connessa con l'efficacia retorica della comunicazione stessa: ciò, nell'ottica di favorire lo sviluppo di competenze e capacità utili a permettere un utilizzo fluente ed efficace della lingua straniera, già potenzialmente spendibile in contesti internazionali.

Alla luce di questa premessa generale, l'attività progettuale dedicata a *WordGames* e *WortBewerb* non ha riguardato solo la struttura del torneo e la realizzazione di indicatori valutativi *ad hoc* delineati per ricomprendere anche la componente riguardante la lingua straniera, bensì ha comportato anche lo studio di attività formative mirate, da rivolgere sia agli studenti interessati al torneo, sia ai loro docenti di riferimento. Su queste ultime, in particolare, si concentreranno le riflessioni che seguono.

La formazione come sviluppo di competenze attraverso *Role Playing Game*, *Cooperative Learning* e *Learning by doing*

WordGames e *WortBewerb*, come la loro variante italiana, sono collocati nella sana competizione di un torneo a squadre. Un aspetto preliminare del percorso formativo rivolto alle scuole partecipanti riguarda proprio una riflessione sul rapporto fra elemento agonistico e profilo ludico: in tal senso appare fondamentale che i docenti, referenti del progetto per i singoli istituti scolastici, siano adeguatamente sensibilizzati a ricercare, con gli studenti coinvolti nel progetto, un giusto equilibrio fra l'impegno richiesto dall'elemento agonistico del torneo e la componente ludica rappresentata dal *giocare* attraverso il *debate*, di modo che questi due elementi rappresentino sia un'occasione di crescita che un'esperienza piacevole. Una corretta combinazione fra agonismo e divertimento appare anche un ingrediente di rilievo nell'incoraggiare i giovani a superare ritrosie nell'uso della lingua straniera, maturando anzi il desiderio di potersene avvalere con competenza, confidenza, nonché con la prontezza richieste dalla struttura stessa della competizione.

Riprendendo la struttura di *A Suon di Parole*, anche i modelli in lingua straniera sono articolati in una *parte argomentativa*, basata su un tema precedentemente reso noto alle squadre, e da una *contro-argomentativa*, in cui gli oratori sono chiamati a controbattere le argomentazioni emerse nella prima parte, senza introdurre nuove tematiche, e quindi basandosi esclusivamente sugli argomenti espressi dalla squadra rivale in fase argomentativa (in omaggio, appunto, al principio del contraddittorio)^v. La struttura della partita è stata costruita in modo che ciascuna squadra possa confrontarsi attraverso quattro discorsi, due per la fase argomentativa e due per quella contro-argomentativa, separati da una pausa dedicata ad un breve spazio per chiarimenti linguistici e, soprattutto, alla preparazione delle contro-argomentazioni. Se la fase argomentativa, pertanto, può essere strutturata, intorno a *cluster* di informazioni e argomentazioni preparate in precedenza (ancorché non sia permesso di leggere interamente il proprio discorso, che deve quindi in parte improvvisato), la fase contro-argomentativa richiede un ascolto attento e critico condotto dalla squadra già nella precedente fase, e, in secondo luogo, una notevole prontezza e reattività nell'organizzazione dei discorsi intorno a cui si strutturerà la contro-argomentazione.

Perché ciò abbia successo, occorre quindi che i partecipanti al torneo siano efficacemente coinvolti, entrando appieno nel ruolo di *competitors* in un dibattito, nel quale i membri di ciascuna squadra (per un minimo di 5 parteci-

panti a *team*) possono intervenire sia in qualità di oratori, sia di ascoltatori critici, il cui ruolo emerge come fondamentale nella fase di costruzione dei discorsi destinati a controbattere le argomentazioni della squadra avversaria: il tutto – ovviamente – in lingua straniera.

La formazione prevede, anzitutto, che gli studenti vengano fatti familiarizzare con questa struttura di *role playing game* attraverso il gioco di ruolo stesso (Bolton & Heathcote, 1999; Lazar, 2014): l'esposizione dei caratteri fondamentali e delle regole del torneo e della partita, condotta attraverso formazioni di tipo frontale, si deve quindi accompagnare ad un crescente ricorso a forme di *cooperative learning*, grazie alle quali l'apprendimento e il perfezionamento degli studenti operi attraverso già nella prassi, in omaggio all'idea anglosassone di *learning by doing* (Bonwell & Eison, 1991; Aguado, 2009).

Ciò non significa abbandonare all'improvvisazione o all'*intuitus personae* la formazione degli studenti, dal momento che il modello formativo al torneo di dibattiti è stato costruito sulla base di riferimenti concettuali e metodologici specifici: si intende piuttosto evidenziare come la formazione sia è stata delineata in modo da consentire la possibilità di sperimentare e vivere attraverso il *prattein* (Fuselli, 2013) gli strumenti teorici proposti mediante un approccio esperienziale, che vede il *role playing game* non solo come risultato bensì come metodo stesso di apprendimento, nell'ottica, appunto, del *cooperative learning* (Sharan, 1994; Slavin, 1995; Jackobs, Power & Wan Inn, 2002).

Alcuni principi fondamentali che presiedono questa metodologia formativa sono stati intesi come parte integrante del *format* sviluppato per *WordGames* e *WortBewerb*, operando sul piano non solo degli *strumenti* bensì anche su quello delle *finalità* ritenute meritevoli di essere perseguite per l'educazione dei giovani delle scuole medie superiori. Fra queste, in particolare, spiccano alcuni principi, che hanno ispirato l'attività formativa condotta presso gli insegnanti e gli studenti coinvolti nei tornei^{vi}: (I) *Interdipendenza Positiva*, in forza della quale gli studenti, perché membri di una squadra, vanno portati a percepire l'utilità e la necessità dell'apporto di ciascuno relativamente all'obiettivo comune. Appare pertanto consigliabile che i membri della squadra possano misurarsi, nella fase di formazione, con ruoli differenti (prendere appunti ed analizzare gli argomenti espressi dalla squadra rivale in sede argomentativa; svolgere ricerche su contenuti emersi; aiutare ad elaborare contro-argomenti; assumere il ruolo di oratore in fase argomentativa o in fase contro-argomentativa). (II) *Interazione personale, diretta e costruttiva*, ai sensi della quale gli studenti sono chiamati ad esprimere un ruolo attivo, condividendo competenze, conoscenze e intuizioni e valorizzando quelle dei propri compagni di squadra. (III) *Responsabilità individuale*, mediante la quale si favorisce la presa di coscienza dell'apporto che ciascuno può dare, anche attraverso momenti di valutazione ed autovalutazione individuale, cui però fa da contraltare l'attenzione ad una (IV) *Armonizzazione delle abilità interpersonali e di gruppo*. Nell'ottica, infatti, sia dell'efficace realizzazione di squadre di gioco, sia per l'interazione delle stesse nel torneo, è importante che si aiutino gli studenti a sviluppare necessarie *social skills*, fra cui quelle di *leadership*, capacità di assumere decisioni (individuali e di gruppo), costruzione di fiducia, comunicazione, capacità di gestire ed affrontare dissensi e conflitti. Tutto ciò richiede anche idonei momenti di (V) *Elaborazione e valutazione di gruppo*, in cui la squadra, come gruppo di lavoro, deve imparare a darsi e a gestire momenti di valutazione ed autovalutazione, e di elaborazione di strategie efficaci, sempre in un'ottica costruttiva e collaborativa, atta a valorizzare i singoli componenti della squadra, e la loro positiva interazione.

I principi sopra enucleati – e che vengono condivisi anzitutto con i docenti incaricati da ciascun Istituto come referenti del progetto – devono operare come linee-guida per un percorso da svolgersi principalmente all'interno della struttura scolastica, e quindi dai docenti responsabili di ogni singola squadra o classe, attraverso un'interazione pe-

riodica con i formatori esterni, che possano fornire le linee-guida concettuali e metodologiche del percorso formativo stesso^{vii}, ed assistere i docenti anche attraverso attività *in itinere* di *monitoring, evaluation and learning*^{viii}.

Le basi: il *playground*; la persuasione come esito di attività retorico-dialettica

Come per tutti i giochi di ruolo, anche per *WordGames* e *WortBewerb* la definizione di un terreno di gioco, o *playground*, basato su regole condivise, costituisce un aspetto di primaria importanza. Perché questo non si chiuda entro una lettura puramente normativa dei profili regolamentari ed organizzativi del torneo stesso, occorre anzitutto costruire una comune comprensione riguardante la *ratio* e il fine del dibattito come luogo di confronto ragionato ed argomentato fra tesi opposte.

Al di là quindi degli aspetti pratici – sulla cui descrizione non ci si addenterà – una prima sfida da affrontare in fase di formazione è quella di introdurre insegnanti e studenti a comprendere l'essenza del *debate* strutturato sul contraddittorio, nel quale ci si confronta “a suon di parole”, ossia in forma verbale, con l'obiettivo di sostenere una propria tesi mirando a confutare la tesi opposta, ma non con l'obiettivo di vincere ad ogni costo, a prezzo anche di erismi o di espedienti che possono trasformare il sano *agonismo* in non sano *antagonismo*.

A livello preliminare occorre quindi chiarire come il contesto del confronto argomentato debba essere una situazione di *ascolto reciproco* e di *fairness* argomentativa (Stewart & Milt, 1995): qui, l'obiettivo di con-vincere la giuria della maggiore solidità della propria tesi rispetto a quella avversaria non può darsi senza una previa e reciproca collaborazione nel dar luogo ad un contesto argomentativo volto ricercare le *best reasons* emerse sul campo (Slob, 2002).

Ciò è particolarmente utile, peraltro, anche quando si opera nel contesto di una comunicazione veicolata in una lingua straniera, e per la quale – pur nel rispetto della corretta *delivery* sul piano della grammatica, della sintassi e della pronuncia – mettere e mettersi in condizione di ascoltare e comprendere è di fondamentale importanza, costituendo aspetto preliminare per una corretta ed efficace interazione comunicativa.

Questa opzione richiede una collaborazione *originaria*, e nella quale la comprensione di quale sia la struttura e il fine del dibattere si unisca ad un'adesione consapevole dei partecipanti, sia come singoli che come squadre, verso il rispetto di una modalità comunicativa in cui l'uso dell'argomentazione non è inteso come decettivo o strategicamente orientato a indurre in errore l'uditorio, producendo una persuasione non fondata su argomenti solidi e razionalmente controllabili (Ketcham, 2005).

Emergono in tal senso due profili di primaria importanza nella formazione degli studenti, e che non possono essere posti in secondo piano nel contesto delle competizioni in lingua straniera, nelle quali il profilo linguistico non deve risultare un fattore di ‘distrazione’ dalla *ratio* del dibattito: (I) da un lato aiutare gli studenti a comprendere che non è necessario condividere intimamente la tesi proposta per riuscire ad individuare argomenti idonei a sostenerla e difenderla, così come ad enuclearne altri capaci di indebolire o di confutare la tesi opposta (che pur magari si è più portati a condividere); (II) dall'altro lato chiarire loro che questo profilo (apparentemente) *strategico* della loro attività comunicativa (necessariamente legato all'assunzione di un ruolo nella competizione) non solleva i concorrenti da un impegno probatorio relativamente alla tesi avanzata, obbligando alla ricerca di argomenti e ragionamenti rigorosi^{ix}.

Risulta quindi di fondamentale importanza – nel contesto della formazione – chiarire come, nell'ottica del torneo, così fortemente strutturato sul contraddittorio, il convincere sia strettamente legato al confutare^x. In questo senso, il torneo di dibattiti, strutturandosi come *gioco del contraddittorio*, mutua un aspetto tipico del processo e del ra-

gionamento giuridico in cui, per seguire l'antico brocardo, *onus probandi incumbit ei qui dicit* (Moro, 2012), e *prova* è, anzitutto, ciò che emerge dall'esito di un vaglio dialetticoⁱⁱ.

Strumenti I: *framing* e *reframing* per definire l'oggetto e il contesto delle proprie argomentazioni

Una delle difficoltà intrinseche all'uso della lingua straniera risiede nel riuscire a dotarsi di adeguata ricchezza lessicale e precisione semantica. Questo aspetto pone un'ulteriore enfasi su un elemento tanto problematico quanto intrinseco all'attività argomentativa, e che è opportuno evidenziare, già nella fase di formazione dei giovani partecipanti: l'attività retorica sottesa al dibattito deve necessariamente misurarsi con una caratteristica strutturale del linguaggio, ovvero la sua vaghezza (Grant, 2001).

Nel suo essere *gioco del contraddittorio*, il dibattito si struttura intorno a tesi contrapposte, tuttavia l'ampiezza e l'angolatura di tale contrapposizione non sono predefinite: ciò accentua ancor più con riferimento alla tipologia di tematiche scelte come oggetto delle gare di dibattito, e che vertono intorno a questioni avente forte carattere *endosale* e intrinsecamente problematico, spesso proprio perché già dibattute e controverseⁱⁱⁱ.

Gioca un ruolo fondamentale, a questo proposito – ed è stato per questo un aspetto affrontato anche in sede di formazione, avvalendosi anche della proiezione di video di gare delle passate edizioni – la *definizione di campo* con cui la squadra, in fase argomentativa, pone la *cornice concettuale* entro cui delimitare l'ampiezza di significato di uno o più termini della questione controversa.

Si pensi al seguente esempio, tratto da una competizione di WortBewerb svoltasi nel torneo del 2017: *ES IST NICHT/ES IST etbisch vertretbar, einige Grundrechte zu beschränken, um die Sicherheit der Bürger zu gewährleisten* (NON E'/E' eticamente giustificabile comprimere alcuni diritti fondamentali per proteggere la sicurezza dei cittadini). In un simile caso può rivelarsi fondamentale, nel contesto di una strategia argomentativa, definire il campo del concetto di "diritti fondamentali" ricomprendendo fra essi anche la sicurezza: in questo modo, la possibile contrapposizione fra "tutela dei diritti fondamentali" e "tutela della sicurezza" risulta in partenza impedita (strategia argomentativa di chi sosteneva la non possibilità etica di ridimensionare diritti fondamentali in funzione della sicurezza). A questo *framing* iniziale, che già in fase argomentativa pone una delimitazione difficile da superare, mimando in gran parte le strategie argomentative di quanti sostenevano che in nome della sicurezza non è mai lecito comprimere diritti fondamentali, è possibile rispondere efficacemente proponendo un *reframing*, ossia un re-incorniciamento, ad esempio di questo tipo: "*nessuno pone in discussione che la sicurezza costituisca un diritto fondamentale, ma, come è noto, i diritti fondamentali possono fra loro confliggere e richiedere adeguate forme di bilanciamento. Vi sono strumenti atti a tutelare la sicurezza che incidono, ad esempio, su beni altrettanto, se non più importanti, come la libertà*".

Questo esempio mostra come il *frame* stesso entro cui si iscrive la questione dibattuta può essere oggetto di contestazione e ridefinizione, e che anzi questa capacità di delimitazione concettuale costituisce un profilo fondamentale nella strategia argomentativa delle squadre. Questo aspetto riveste una peculiare importanza anche nel contesto dell'uso di una lingua straniera, perché richiede un'attenzione rafforzata nel definire il contorno semantico dei termini utilizzati, assumendo consapevolezza del fatto che tale delimitazione è, almeno in parte, attività che compie il soggetto parlante.

Da un punto di vista educativo, questo aspetto del dibattito aiuta lo studente a comprendere come concetti evocativi, spesso in grado di produrre risposte immediate in termini di consenso o dissenso, siano in realtà tutt'altro che

chiari per contenuto, ampiezza e implicazioni, invitando ad una riflessione critica sui possibili significati che possono attribuirsi a concetti utilizzati, così come sulle conclusioni che si possono trarre o meno in ragione di tali scelte^{xiii}. L'arte di incorniciare e re-incorniciare la questione controversa – per cui risulta fondamentale saper rileggere in chiave attualizzante la maieutica socratica, intesa anche come arte di chiarire i contorni della questione dibattuta^{xiv} – costituisce pertanto una delle competenze che si ambisce a far sviluppare attraverso lo strumento del dibattito^{xv}.

Si pensi ai seguenti esempi, tratti dalle edizioni 2016 e 2017: *Mass media PLAY/DO NOT PLAY a vital role in determining the electoral choices of citizens (i mass media GIOCANO/NON GIOCANO un ruolo vitale nel determinare le scelte elettorali dei cittadini)*; *Sport ist ohne Sponsoren moeglich / nicht moeglich (lo sport è possibile / NON è possibile senza sponsors)*. In questi casi la formulazione stessa della questione dibattuta è tale da porre un alone di vaghezza abbastanza ampio intorno a termini-chiave della controversia: ad esempio, il concetto di “ruolo vitale” o di “determinare” relativamente all'influenza dei media sulle scelte elettorali, o il concetto stesso di “possibile o non possibile” relativamente allo sport praticato senza o con *sponsors*. Molti dei concetti esemplificati, inoltre, appaiono in sé aperti ad un'elevata problematicità relativamente alla loro ampiezza o alle implicazioni che si possono trarre qualora vengano assunti come premesse di un determinato ragionamento.

Per scelta emersa nel gruppo di coordinamento dei tornei, nelle edizioni più recenti si è cercato con sempre maggiore attenzione di evitare, nei temi proposti, opposizioni binarie e polarizzanti, in modo che vi sia lo spazio per cogliere un principio generatore comune alle tesi contrapposte. Si pensi, in tal senso, ai seguenti esempi, tratti da gare del 2019: *“Follow your dreams: this is the most important thing in life” / “Stick to reality: this is the most important thing in life”* (segui i tuoi sogni: questa è la cosa più importante nella vita / stai aderente alla realtà: questa è la cosa più importante nella vita); *“Es ist wichtig zu gewinnen” / “Es ist wichtig teilzunehmen”* (è importante vincere; è importante partecipare). Qui si può notare che le proposizioni contenute nelle tesi destinate a confrontarsi non si escludono reciprocamente, bensì autorizzano a ricomprendere parzialmente il contenuto della tesi avversaria nella propria: per restare aderenti agli esempi sopra riportati, si può osservare che per vincere occorre partecipare, o che, in alcuni casi, già riuscire a partecipare può risultare in sé una vittoria; parimenti, si può sostenere che i sogni perseguibili sono quelli che realisticamente è possibile realizzare, e che quindi il termine *sogni* vada opportunamente distinto dalle *illusioni*, o dalle *chimere*, e via dicendo.

L'importanza di simili operazioni da un punto di vista dell'implementazione delle capacità linguistiche è evidente, proprio perché consentono di lavorare su assimilazioni, distinzioni, e definizioni, e su un affinamento delle scelte terminologiche a tali operazioni collegate.

La scelta, peraltro, di evitare nette contrapposizioni tematiche, è ascrivibile anche ad ulteriori obiettivi educativi, che, nella prospettiva che caratterizza il presente scritto, possono essere così riassunti: (I) da un lato aiutare a comprendere come, nell'esperienza, tesi che si oppongono e misurano dialetticamente siano raramente totalmente contrapposte quandanche, purtroppo, (II) si possa essere tentati a privilegiare contrapposizioni polarizzanti a scapito ricerca di possibili sintesi, o, comunque, di punti in comune che permettano l'individuazione di contenuti condivisi, pur nella diversità di declinazioni (Reggio, 2017).

In questo senso il dibattito insegna, sì, la dialettica nella sua dimensione elenctico-confutatoria, ma non trascura di offrire aperture a considerare criticamente aspetti che, della tesi avversaria, possano essere non rifiutati, bensì ricompresi nella propria argomentazione. Si tratta di un aspetto di fondamentale importanza anche nell'ottica di formare cittadini responsabili, dotati di senso critico ma anche di capacità di saper leggere potenzialità di sintesi e di incontro al di là di contrapposizioni apparenti, o artatamente enfatizzate – come talora accade anche per effetto del

dibattito mediatico, che non sempre è modello di buona argomentazione e di rigore di pensiero (Ehninger & Brockriede, 2009; Freeley & Stainberg, 2008; Ketcham, 2005).

Strumenti II: profili argomentativi e persuasione (retorica estetica; retorica didascalica; retorica della motivazione; confutazione)

Se, come si è detto, il gioco del dibattito deve mirare ad una persuasione intesa come convincimento razionalmente controllabile – e di fatti nella griglia di indicatori su cui la giuria valuta le *performances* oratorie gli aspetti logico-argomentativi hanno maggior peso rispetto a quelli meramente esornativi o a quelli puramente linguistici – uno degli obiettivi fondamentali su cui si è concentrata la riflessione sui contenuti della formazione è stato quello di proporre ai partecipanti al torneo di dibattito un modello ragionato per la costruzione di un discorso persuasivo.

Da un lato, risulta importante evitare che l'attività retorica possa essere affidata ad un *intuitus* momentaneo, con il rischio di far perdere di vista l'obiettivo formativo del dibattito stesso, che è quello di far acquisire competenze funzionali sia alle capacità comunicative che allo sviluppo del pensiero critico dei discenti. Dall'altro lato, tuttavia, fra diversi modelli esistenti, è parimenti rilevante evitare di proporre di troppo strutturati o rigidi, che finiscano per stipare la creatività dei giovani partecipanti entro griglie e modalità operative eccessivamente formalizzate o che possano risultare loro troppo complesse, sacrificando quindi "energie intellettuali" che vanno dedicate all'attività topica, ossia al reperimento di luoghi argomentativi, alla loro organizzazione (nel senso classico della *dispositio* di ciceroniana memoria), e alla loro *actio* nel contesto del dibattito, reso, come noto, ulteriormente difficile dall'uso di una lingua straniera.

La scelta è caduta sulla riproposizione di un modello elaborato per la retorica giudiziale (Cavalla, 2008) – e quindi proprio per un contraddittorio davanti ad una giuria – e qui adattato, anche attraverso esemplificazioni realizzate *ad hoc* in fase formativa, alle esigenze del *debate*.

In particolare, il fulcro del modello si impernia intorno a quattro obiezioni, od opposizioni, che idealmente l'oratore deve superare per *vincere* le possibili resistenze del suo uditorio, *con-vincendolo* della fondatezza della propria tesi. A prescindere dalla effettiva formulazione di simili obiezioni, esse vanno previamente considerate come potenziali "punti d'arresto" il cui mancato superamento impedisce al discorso di risultare efficace da un punto di vista retorico. A ciascuna obiezione od opposizione corrisponde una strategia argomentativa differente, secondo il seguente schema (Tab. 1):

Tipo di obiezione/opposizione che si mira a superare	Strategia retorica
Trascuranza/Indifferenza	<i>Retorica estetica</i>
Ignoranza	<i>Retorica didascalica</i>
Dubbio Generico	<i>Retorica della motivazione</i>
Dubbio Specifico	<i>Retorica della confutazione</i>

Tabella 1: correlazione fra tipologie di obiezione e strategie retoriche

Ciascuna strategia retorica sopra esaminata ha obiettivi e modalità operative differenti, le quali vengono necessariamente, come è rilevante evidenziare in sede di formazione, ad intrecciarsi: è tuttavia importante che lo studente impari a riconoscerle e a familiarizzare con la loro differente struttura e fenomenologia. La scelta di questo modello

è legata al fatto che esso risulta particolarmente idoneo per la formazione ai tornei di lingua straniera in quanto consente di condensare le strategie argomentative entro quattro principali categorie che risultano relativamente semplici da individuare e porre in essere, lasciando all'oratore ampio spazio su come attuarle, una volta chiarito l'obiettivo retorico che si intende perseguire.

Strumenti III: ascolto critico e individuazione di strutture logico-argomentative

Quanto brevemente illustrato sinora mostra anche come l'oratore che intenda sostenere un discorso persuasivo in un dibattito debba misurarsi con diverse tipologia e gradi di divergenza: si rende pertanto necessaria una adeguata analisi per comprenderne l'ampiezza, l'intensità, la rigidità, e per capire quale strategia argomentativa sia richiesta: se, ad esempio, possa essere sufficiente una rafforzata motivazione circa i *pro* della propria tesi ed i *contra* della tesi opposta, o se invece non si renda necessaria una vera e propria attività confutatoria.

Prima di ciò, nell'esercizio delle sue capacità di ascolto critico – il buon oratore, che è prima di tutto anche attento ascoltatore – è chiamato a saper riconoscere trappole ed errori logici, anche fra argomenti che magari, di primo acchito, possono risultare capziosi (ancorché non cogenti sul piano del ragionamento).

Nell'ottica di promuovere un ascolto critico e attento alle strutture logico-argomentative del discorso, si è rivelata utile anche una breve digressione su alcune 'trappole logiche' che possono inficiare la tenuta di un discorso, e che quindi può essere importante saper riconoscere e 'disinnescare' nel contraddittorio del dibattito. La scelta rilevante per la formazione – operata basandosi su un modello di elaborazione anglosassone, e pertanto presentato direttamente in lingua inglese nel caso di *WordGames* – è stata quella di mostrare come talora tali trappole risultino difficili da individuare e 'disinnescare' perché si presentano sotto forma di argomenti apparentemente lineari, o comunque dotati di una certa coerenza (Richardson, Meade & Smith 2012).

Per i tornei in lingua straniera, data la maggiore difficoltà rappresentata dalla componente linguistica, risulta particolarmente utile procedere in via induttiva, ossia proponendo, in sede di formazione, una 'topica' delle 'trappole logiche' che aiuti i discenti a riconoscere, a partire da esempi, le principali tipologie di queste ultime: si possono trarre, a tal riguardo, esemplificazioni di casi particolarmente ricorrenti nei dibattiti contemporanei, soprattutto a livello mediatico, cercando di individuare la loro struttura, la loro fenomenologia, con l'obiettivo di aiutare a tenere distinto ciò che, di tali 'trappole' può risultare persuasivo da ciò che, invece, le rende, sul piano logico, fallaci, e in quanto tali, da evitare, o da confutare. Fra le 'trappole logiche' più rilevanti a tal riguardo – e su cui qui in questa sede non è possibile proporre ulteriori approfondimenti: lo *slippery slope*; il carro del vincitore; il *post hoc ergo propter hoc*; l'*argumentum ad hominem*; il *tu quoque*; il falso dilemma; la terra di mezzo (Van Eemeren, Grootendorst & Snoek Henkmans, 2002; Woods & Walton, 1982; Sarra, 2007).

Chiarito il profilo riguardante le trappole logiche e la loro persuasività (che le rende, proprio per questo, 'trappole' in cui è facile cadere), un altro aspetto rilevante nel contesto della formazione per *WordGames* e *WortBewerb* si è addensato intorno all'esigenza di sollecitare negli studenti l'attenzione al saper leggere e comprendere l'angolo di effettiva incidenza dei punti di contrasto, per comprendere la modalità, l'ampiezza e l'intensità del loro 'impatto'. Si è rivelato utile, a questo riguardo, proporre uno schema di *analisi logico-argomentativa del conflitto*, e in particolare di '*analisi delle opposizioni*' originariamente elaborato per il contesto della mediazione dei conflitti, ed appositamente adattato per fornire agli studenti un modello per l'analisi critica delle argomentazioni (Reggio, 2017).

Tale modello si struttura intorno a tre livelli: un primo meta-livello, denominato '*incomprensione*', nel quale la divergenza può collocarsi più a livello di percezione e comunicazione reciproche – aspetto questo che è vitale sotto-

porre a verifica ancor più se ci si trova ad utilizzare una lingua straniera, come nel nostro caso. L'*incomprensione* può anche operare come una apparente convergenza, che tuttavia, ad un'analisi più attenta, rivela come i dialoganti – pur usando terminologie simili o assumendo dichiarazioni analoghe – in realtà stiano intendendo contenuti differenti, per significato o implicazioni. Non di rado solo dopo aver chiarito questo livello si può dirigersi ad analizzare la struttura logica delle divergenze argomentative emerse nel dibattito per ricondurle verso due principali tipologie di opposizione: la *contrarietà* e la *contraddittorietà* (Toller, 2004).

Per quanto riguarda le opposizioni per *contrarietà* ($A \neq B$, dove $B \neq A$), in esse sussistono, magari non visibili, argomenti comuni, e quindi non si dà una totale incompatibilità fra le posizioni delle parti. Raffigurazioni nelle quali, ad esempio, non sia in gioco il *se* di una determinata questione, bensì il *quanto*, il *quando*, il *come*, l'argomentazione si pone più sul piano della preferibilità di una opzione rispetto ad un'altra, e quindi è più verosimile che si diriga nell'alveo di una retorica della motivazione. Quando invece il divergere delle posizioni misuratesi nel dibattito si struttura all'interno di una opposizione per *contraddittorietà* gli argomenti delle parti si trovano contrapposti secondo una struttura di reciproca esclusione (del tipo $A/-A$), rispetto alla quale la strategia argomentativa invocata è quella della confutazione.

L'analisi delle opposizioni, così presentata, ritorna, circolarmente, al modello delle quattro strategie retoriche brevemente enucleato nel paragrafo precedente, rivelando la complementarietà fra gli strumenti proposti.

Brevi osservazioni conclusive

La riflessione a margine delle premesse metodologiche che hanno condotto allo sviluppo del modello formativo consolidatosi intorno ai progetti di dibattito in lingua straniera, *WordGames* e *WortBewerb*, aiuta a porre in evidenza una peculiarità che caratterizza l'identità stessa di tali progetti, e del relativo modello formativo. Non si può pensare né che l'uso della lingua straniera costituisca una mera aggiunta opzionale ad un modello di dibattito già pienamente delineato nella sua identità, né che l'uso del *debate* sia unicamente pensato in via strumentale all'apprendimento e all'approfondimento delle competenze linguistiche: dibattito e lingua straniera costituiscono, piuttosto, elementi complementari e rivolti congiuntamente ad un fine educativo importante, che in questa sede ci pare di poter leggere alla luce della c.d. *educazione al dialogo* (Reggio & Sartor Hoffer, 2017).

L'uso della lingua straniera apre necessariamente le porte al profilo internazionale del concetto di dialogo e, in regioni di frontiera, come il Trentino Alto Adige, profila un'evidente sfida verso l'importanza di cogliere la pluralità culturale e linguistica come ricchezza, oltre che come tratto portante di zone che, per storia e collocazione geografica, sono a crocevia e soglia fra identità e diversità linguistica e culturale.

In questo senso, l'apertura ad una *cittadinanza che valica le differenze linguistiche* converge, per scopi, con orizzonti intrinseci alle finalità stesse del *debate*, il quale, nella sua dimensione controversiale, è per struttura stessa un luogo nel quale le diversità si incontrano e confrontano, costringendo però le differenti identità (ben rappresentate dalle tesi che nel dibattito si misurano dialetticamente) a scegliere una via alternativa rispetto tanto agli atteggiamenti soppressivi delle differenze (come ad esempio l'arrocco, l'indifferenza, o lo scontro) quanto agli atteggiamenti soppressivi delle identità (come le assimilazioni omologanti).

Lungi dal percorrere le vie intrinseche a tali estremi, il dibattito propone la via del *dia-logo* (Gentile, 1969), in cui le differenze (ben rappresentate dal suffisso *dia*) si connettono attraverso il ragionamento e la parola (il *logos* come espressione di un pensiero collegante), invitando tutti i partecipanti all'ascolto, al riconoscimento, alla reciprocità, alla *fairness* nel confronto fra divergenze.

Il profilo agonistico e dialettico aiuta, peraltro, a comprendere come dialogo non sia sinonimo di un afflato irenistico né di un mero scambio di opinioni esentate dal dare conto della loro sostenibilità, bensì costituisca anzitutto un luogo antropologico (Cavalla, 1990), e (anche in virtù di ciò) un'attitudine personale e relazionale, alla quale è possibile educare ed educarsi. Essa invita ad una libertà responsabile verso il pensiero e verso il suo estrinsecarsi in parola, in atto comunicativo, linfa vitale della relazione intersoggettiva.

Bibliografia

- Aguado, A.-N. (2009). Teaching Research Methods: Learning by Doing, *Journal of Public Affairs Education*, 15(2) 251–260. doi: 10.1080/15236803.2009.12001557
- Azzoni, G. (2004). Endoxa e fonti del diritto. In Manzin, M. & Ferrari, G. (cur.), *La retorica fra scienza e professione legale: questioni di metodo* (p. 123–155). Milano: Giuffrè.
- Bolton, G., & Heathcote, D. (1999). *So you want to use role-play? A new approach in how to plan*. London: Trentham.
- Bonwell, C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. Washington: The George Washington University.
- Cavalla, F. (1990). Cavalla, F., *Sul fondamento delle norme etiche*. In E. Berti (cur.), *Problemi di etica: fondazione, norme, orientamenti (142-202)*. Padova: Gregoriana.
- Cavalla, F. (1991). *La prospettiva processuale del diritto. Saggio sul pensiero di Enrico Opocher*. Padova: Cedam.
- Cavalla, F. (2004). Dalla “retorica della persuasione” alla “retorica degli argomenti”. Per una fondazione logica rigorosa della topica giudiziale. In G. A. Ferrari & M. Manzin (cur.), *La retorica fra scienza e professione legale* (p. 25-82). Milano: Giuffrè.
- Cavalla, F. (2008). Retorica giudiziale, logica e verità. In F. Cavalla (cur.), *Diritto, processo e verità* (pp. 17-84). Milano: Franco Angeli.
- Cavalla, F. (2017). *L'origine e il diritto*. Milano: FrancoAngeli.
- Church, C., & Rogers, M.-M. (2006). *Designing for Results: Integrating Monitoring and Evaluation in Conflict Transformation Programs*. Washington: Search for Common Ground - United States Institute of Peace - Alliance for Peacebuilding.
- Cooley, J.W. (1994). Classical Approach to Mediation - Part II: The Socratic Method and Conflict Reframing in Mediation. *University of Dayton Law Review*, 19(2), 589-632.
- Ehninger D., & Brockriede W., (2009). *Decision by Debate*, (I.D.E.A., New York).
- Freeley A. J., & Steinberg, D. L. (2008), *Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making*. Wadsworth: Belmont.
- Fuselli, S. (2005). Ragionamento giudiziale e sillogismo. Appunti in margine ad Aristotele. In F. Cavalla (cur.), *Retorica processo verità* (pp. 151-194). Padova: Cedam.
- Fuselli, S. (2013). Sulle radici antropologiche della giustizia. Spunti per un dialogo fra neuroscienze e filosofia del diritto. In F. Zanuso (cur.), *Custodire il Fuoco* (pp. 83-120). Milano: FrancoAngeli.
- Gallie, W.B. (1964). Essentially Contested Concepts. In *Proceedings of the Aristotelian Society*, 56(1), 167-198 (1955). doi:10.1080/05568641.2010.503465
- Gentile, M., (1969). *Il problema del dialogo nella società contemporanea*, in *Atti del X Congresso della Società Italiana di Filosofia*. Roma: Edizioni dell'Ateneo.
- Grant, C.-B. (2001). Language, Vagueness, and Social Communication: *CLCWeb: Comparative Literature and Culture*, 4(3), 1-10. doi: 10.7771/1481-4374.1134
- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- Habermas, J. (2007). *La condizione intersoggettiva*. Roma: Laterza.

- Jacobs, G., Power, M., & Loh Wan Inn (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks: Corwin Publishers.
- Johnson, D.W., Roger T.-J., & Johnson Holubec, E. (1991). *Cooperation in the Classroom*. Edina (MN): Interaction Book Company.
- Ketcham, V.A. (2005). *The Theory and Practice of Argumentation and Debate*. BiblioBazaar LLC: New York.
- Kinsey, W. D., Fuller R. M., & McKinney, B.-C. (1993). Mediator Listening, Dispute Reframing, and Mediation Outcome: A Pilot Study. *International Listening Association Journal*, 7(1), 74-91. doi: 10.1080/10904018.1993.10499115
- Kraybill, R. (1988). *Training Manual for Conflict Transformation Skills*. Akron (PA): Riverside Press.
- Kraybill, R., & Wright, E. (2006). *The little Book of Cool Tools for Hot Topics*. Intercourse (PA): Good Books.
- Lazar, A. (2014). Setting the Stage: Role-Playing in the Group Work Classroom: *Social Work With Groups*, 37(3), 230-242. doi: 10.1080/01609513.2013.862894
- Manzin, M. (2014). *Argomentazione giuridica e retorica forenze. Dieci riletture sul ragionamento processuale*. Torino: Giappichelli.
- Meany, J., & Schuster, K. (2005). *Speak Out! Debate and Public Speaking in the Middle Grades*. New York: I.D.E.A.
- Moro, P. (2003). *La via della giustizia. Il fondamento dialettico del processo*. Pordenone: Libreria Il Segno Editore.
- Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique*. Paris: Presses Universitaires de France
- Reggio, F. (2017), *Concordare la Norma. Gli strumenti consensuali di soluzione della controversia in ambito civile: una prospettiva filosofico-metodologica*, Padova: Cleup
- Reggio, F. & Sartor Hoffer, M. (2017). *Educating to Dialogue: connecting an argumentative Approach to Mediation and Educational Transactional Analysis. Some tranSkills Signposts for promoting complex, inclusive and participative Societies*, in: "Proceedings of The 34th International Academic Conference of The International Institute of Social and Economic Sciences", Prague: International Institute of Social and Economic Studies, 214-231.
- Reggio, F. (2019). *Il dibattito fra logica, persuasione e capacità dialettiche. Una proposta formativa a partire dalle esperienze trentine di WordGames e WortBewerb*, in Sommaggio, P. & Tamanini, C. (cur.), "A suon di parole", Mimesis: Sesto San Giovanni, 143-166.
- Richardson, J., Meade, S., & Smith, A. (2012). *Though shall not commit logical Fallacies*. Disponibile da www.yourlogicalfallacies.com
- Rigotti, E., & Greco Morasso, S., (2010). Comparing the Argumentum Model of Topics to Other Contemporary Approaches to Argument Schemes: The Procedural and Material Components. *Argumentation*, 24(4), 489-512. doi: 10.1007/s10503-010-9190-7
- Sarra, C., (2007). Cattivi argomenti e fallacie. In F. Cavalla (cur.), *Retorica processo verità* (pp. 209-226). Milano: FrancoAngeli. doi: 9788813260880
- Schirch, L., & Camppt, D. (2007). *The little Book of Dialogue for difficult Subjects*. Intercourse (PA): Good Books.

- Schiavon, A. (2019). A suon di parole e i formati dei tornei internazionali di dibattito. In P. Sommaggio & C. Tamanini (cur.), *A suon di parole. Il gioco del contraddittorio. Innovare la didattica nella scuola attraverso il debate* (pp. 125-142). Milano-Udine: Mimesis.
- Sharan, S. (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Westport (CN): Greenwood Press.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- Slob, W. (2002). *Dialogical Rhetoric. An Essay on Truth and Normativity After Postmodernism*. Dordrecht-Utrecht: Springer.
- Sommaggio, P. (2011). La logica come giurisprudenza. Saggio introduttivo sulla rivoluzione epistemologica di Stephen Toulmin ed i suoi riflessi per la metodologia giuridica. In F. Zanuso, & S. Fuselli (cur.), *Il lascito di Atena. Funzioni, strumenti ed esiti della controversia giuridica* (pp. 93-124). Milano: FrancoAngeli.
- Sommaggio, P. (2012). *Contraddittorio Giudizio Mediazione. La danza del demone mediano*. Milano: FrancoAngeli.
- Stewart, J. & Milt T. (1995). Dialogic Listening: Sculpting Mutual Meanings. In J. Stewart, (cur.), *Bridges Not Walls* (pp. 184-201). New York: McGraw-Hill.
- Toller, F. M. (2004). I conflitti di fronte al principio logico di non contraddizione. *Ars Interpretandi*, 8, 231–257
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Walton, D. N. (1998). *The New Dialectic. Conversational Contexts of Argument*. Toronto: Toronto University Press.
- Van Eemeren, F., & Grootendorst, R. (2003). *A systematic Theory of Argumentation: the pragma-dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F., Grootendorst, R., & Snoek Henkemans, F. (2002). *Argumentation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Walton, D. N. & Krabbe E. W. (1995). *Commitment in dialogue: Basic concepts of interpersonal reasoning*. New York: State University of New York Press.
- Woods, J., & Walton D. N. (1982). *Argument: the Logic of the Fallacies*. Toronto: McGraw-Hill.

ⁱ Si propone una breve cronistoria di WordGames e Wortbewerb. (2015): si avvia una prima sperimentazione, con un modello di torneo “a punti” in lingua inglese. Scuole coinvolte: Liceo Maffei di Riva del Garda; Liceo Rosmini di Rovereto; Liceo Scholl di Trento. (2016): WordGames entra nel secondo anno di sperimentazione, seguendo uno schema analogo a quello dell’anno precedente, e le stesse scuole partecipanti. Viene proposta, sullo stesso modello di struttura di torneo e indicatori di valutazione, anche una sperimentazione in lingua tedesca, denominata WortBewerb, a cui aderiscono i licei Maffei (Rovereto) e Scholl (Trento). (2017): E’ l’anno della “messa a regime” di entrambi i tornei: si crea un torneo ad eliminazione diretta, con 8 squadre per l’inglese (Rosmini x2; Scholl x2; Russel (Cles) x2; Galilei (Riva del Garda x2)) e 4 per il tedesco (Rosmini x2; Scholl; Maffei). Si consolida, per ogni diverso incontro (quarti, semifinali, finali) ad avere diverse tematiche, tutte di attualità. Il torneo si tiene fra il 18/01 e il 09/03, e la finale si disputa a Rovereto al Festival delle Lingue, con ospite d’onore Philippe Daverio. (2018): Come per il 2017, un torneo ad eliminazione diretta, con 8 squadre per l’inglese (Maffei di Riva del Garda; Arcive-

scovile Endrici di Trento; Guetti di Tione; Scholl di Trento; Russell di Cles; Rosmini di Rovereto (x2) e partecipa anche una scuola della Provincia Autonoma di Bolzano, l'Istituto Rainerum. Per il tedesco 4 squadre, Russel, Rosmini, Arcivescovile e Maffei. (2019): Nel 2019 WortBewerb vede la partecipazione di 8 squadre provenienti da 4 diversi istituti (Rosmini; Scholl; Arcivescovile; Da Vinci). Per WordGames, invece, le squadre iscritte erano 6, da 5 istituti (Scholl; Arcivescovile; Guetti; Rainerum e Rosmini). Ciò, in accordo con il Gruppo di Coordinamento, ha dato l'occasione per realizzare una sperimentazione nella semifinale, la quale si è svolta a punti, mediante 3 gare in cui le tre squadre si sono affrontate ciascuna avendo l'occasione di sostenere, sia la tesi "pro" che la "contra" (secondo uno schema A-B; B-C; C-A). Questa proposta ha consentito di spingere ad un ulteriore livello un aspetto "dialettico" del dibattito, dal momento che ciascuna squadra è stata portata a misurarsi con il medesimo tema assumendo entrambe e posizioni possibili.

ⁱⁱ Per una approfondita disamina della storia, dei presupposti teorici, delle risultanze educative e dell'esperienza maturata nel contesto del progetto, cfr. Sommaggio P., Tamanini C. (ed.) (2020). *A suon di Parole*. Sesto San Giovanni: Mimesis.

ⁱⁱⁱ Un aspetto che ha trovato anche l'attenzione dei media locali, per cui cfr., ad. es., l'articolo di: G. Vonmetz Schiano, *Il dibattito? Sì, in inglese e tedesco*, in l'Adige del 11-03-2017.

^{iv} Cfr. Decisione della Giunta Provinciale della Provincia Autonoma di Trento del 29/11/2014.

^v Per una prima *overview* sui diversi modelli di *debate*, e di programmi di torneo: Snider, A.C., (2014), *Sparking the Debate. How to create a Debate Program*, (IDEbate Press, New York); Gurau, A. & Muranyi, Z., (2013), *How to Organize an International Debate Tournament*, (IDEbate Press, New York); Hahn, A., Ward, T. & Hobeika, M.O.N. (2013), *Finding Your Voice. A Comprehensive Guide to Collegiate Policy Debate*, (IDEbate Press, New York); Cfr., altresì, Schiavon, A. (2019). *A suon di parole e i formati dei tornei internazionali di dibattito*, in Sommaggio P. & Tamanini C. (a cura di), *A suon di parole. Il gioco del contraddittorio. Innovare la didattica nella scuola attraverso il debate*, pp. 125-142, Milano-Udine: Mimesis.

⁵ Riprendo questa proposta da: Johnson, D.W, Johnson R.T & Edythe Johnson Holubec, *Cooperation in the Classroom* (Edina (MN): Interaction Book Company, 1991).

^{vii} A tal fine si sono rivelate particolarmente utili alcune metodologie didattiche proposte nel contesto della formazione al *peacebuilding*. Cfr.: Kraybill, R., (1988) *Training Manual for Conflict Transformation Skills* (Akron (PA): Riverside Press, 1988); Kraybill R. & Wright, E. (2006), *The little Book of Cool Tools for Hot Topics* (Intercourse (PA): Good Books); Schirch, L. & Campt, D. (2007), *The little Book of Dialogue for difficult Subjects* (Intercourse (PA): Good Books. Il raccordo fra tali strumenti e la formazione richiesta da *WordGames* e *WortBewerb* si rende così visibile in diversi elementi: (1) la presenza di un tema controverso (vi è sia nel dibattito, sia nei conflitti da risolvere); (2) l'esigenza di affrontarlo attraverso un confronto dialogico; (3) l'apporto personale e creativo di ciascun soggetto nella definizione di uno spazio di dialogo e nel successivo svolgimento del confronto verbale fra le parti.

^{viii} Mi richiamo, in quanto applicabili, ad alcuni principi elaborati – con riferimento ad attività di facilitazione, mediazione e *community building* – in: Church, C. & Rogers, M.M., *Designing for Results: Integrating Monitoring and Evaluation in Conflict Transformation Programs* (Washington: Search for Common Ground - United States Institute of Peace - Alliance for Peacebuilding, 2006).

^{ix} In questo senso può risultare utile un richiamo alla struttura dell'agire comunicativo elaborata da Habermas, e alle sue quattro "ineludibili premesse pragmatiche": inclusività; equa distribuzione delle libertà comunicative; condizione di sincerità; assenza di costrizioni contingenti o insite nella struttura della comunicazione, di modo che il convincimento per un verso o per l'altro operi "soltanto dalla forza di persuasione di ragioni evidenti" (Habermas, J., (2007), *La condizione intersoggettiva*, Roma-Bari: Laterza, pp. 108-109). Cfr., più approfonditamente, Habermas, J., (1986), *Teoria dell'agire comunicativo* (Bologna: Il Mulino). Per mostrare come i partecipanti ad un dibattito possano concordare un insieme di principi pratici per sottoporre se stessi ad un vaglio di correttezza pragmatico-dialettica, si è rivelato utile ripercorrere alcune proposte formulate in: Van Eemeren, F. & Grootendorst, R., (2003) *A systematic Theory of Argumentation: the pragma-dialectical Approach* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003).

^x Sul controllo di razionalità come aspetto non disgiunto bensì consustanziale ad una persuasione fondata su argomenti e non su meri fatti psicologici, cfr.: Cavalla, F., (2004) «Dalla “retorica della persuasione” alla “retorica degli argomenti”». Per una fondazione logica rigorosa della topica giudiziale», in *La retorica fra scienza e professione legale* (Milano: Giuffrè, 2004), pagg. 25-82. Tale concetto di persuasione qui richiamato si distanzia dall'ipotesi retorica elaborata, ad esempio, in seno alla Nouvelle Rhetorique, per cui cfr. Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, *Traité de l'argumentation: La nouvelle rhétorique*. (Paris: Presses Universitaires de France, 1958). Cfr., per un confronto fra modelli argomentativi differenti, Van Eemeren, F., Grootendorst R., & Snoek Henkemans, F., (2002), *Argumentation* (London: Lawrence Erlbaum Associates); Walton D. N. & Krabbe, E. W. N., (1995), *Commitment in dialogue: Basic concepts of interpersonal reasoning* (New York: State University of New York Press); Walton, D. N. (1998), *The New Dialectic. Conversational Contexts of Argument* (Toronto: Toronto University Press); Rigotti, E. & Greco Morasso, S., (2010), «Comparing the Argumentum Model of Topics to Other Contemporary Approaches to Argument Schemes: The Procedural and Material Components», *Argumentation*, 24.4 (2010), 489-52.

^{xi} Sulla struttura ‘giuridica’ dell’argomentazione cfr. Toulmin, S. E. (1958), *The Uses of Argument* (Cambridge: Cambridge University Press, 1958). Per una recente rilettura, cfr. Sommaggio, P., (2011), «La logica come giurisprudenza. Saggio introduttivo sulla rivoluzione epistemologica di Stephen Toulmin ed i suoi riflessi per la metodologia giuridica», in Zanuso, F. & Fuselli, S. (2011), *Il lascito di Atena. Funzioni, strumenti ed esiti della controversia giuridica*, a c. di Francesca Zanuso e Stefano Fuselli (Milano: FrancoAngeli) pagg. 93-124. Sul contraddittorio come principio del processo e la sua relazione con l’attività argomentativa rinvio a: Cavalla, F., (2008) «Retorica giudiziale, logica e verità», in *Retorica, processo e verità* (Milano: Franco Angeli), pagg. 17-84.; Manzin, M., (2014), *Argomentazione giuridica e retorica forense. Dieci riletture sul ragionamento processuale* (Torino: Giappichelli); Moro, P., (2003) *La via della giustizia. Il fondamento dialettico del processo* (Pordenone: Libreria Il Segno Editore); Sommaggio, P., (2012), *Contraddittorio Giudizio Mediazione. La danza del demone mediano* (Milano: FrancoAngeli).

^{xii} Il riferimento è alla nozione aristotelica di *endoxon* come premessa del ragionamento retorico. Cfr., per una prima disamina, Azzoni, G. (2004), «Endoxa e fonti del diritto», in Manzin, M. & Ferrari, G., a cura di, *La retorica fra scienza e professione legale: questioni di metodo* (Milano: Giuffrè), pagg. 123-155. Sulla struttura del sillogismo dialettico in Aristotele, e le sue implicazioni con riferimento all’endossalità delle premesse controverse, rinvio a: Fuselli, S., (2005), «Ragionamento giudiziale e sillogismo. Appunti in margine ad Aristotele», in Cavalla F., *Retorica processo verità*, (Padova: Cedam), pagg. 151-194.

^{xiii} Ciò accade anche quando, durante i dibattiti, si faccia richiamo a concetti evocativi di consenso ma strutturalmente vaghi e difficili da determinare, come “fairness”, o “democracy”. Sorge spontaneo, a questo proposito, il riferimento a quegli “*essentially questionable and corrigible concepts*” which “*are permanently and essentially subject to revision and question*”. Sul punto, cfr. Gallie, W. B., (1964), «Essentially Contested Concepts», in Gallie W. B., *Philosophy and the Historical Understanding*, (London: Chatto & Windus), pagg. 157-191.

^{xiv} Cfr. Cooley, J. W. (1994), «Classical Approach to Mediation - Part II: The Socratic Method and Conflict Reframing in Mediation», *University of Dayton Law Review*, 19(2), 589-632.

^{xv} Sul concetto di *reframing* rinvio a: William D. Kinsey, W. D., Fuller, R. M & McKinney, B.C. (1993), «Mediator Listening, Dispute Reframing, and Mediation Outcome: A Pilot Study», *International Listening Association Journal*, 1(7), 74-91. Cfr. altresì, su tale concetto e la sua importanza nel contesto della definizione dialogica delle controversie attraverso il consenso delle parti, Reggio F. (2017), *Concordare la norma. Gli strumenti consensuali della controversia in ambito civile. Una proposta filosofico-metodologica* (Padova: Cleup).

Federico Reggio, conseguito il Dottorato di Ricerca in *Filosofia del Diritto, Metodo e Tradizioni Giuridiche*, ha condotto più che decennale attività di ricerca, concentrando studi e pubblicazioni su una varietà di tematiche, fra cui: la teoria della pena e la Restorative Justice (con riferimento alla quale è membro del *Research Committee dello European Forum for Restorative Justice*), il rapporto fra argomentazione e metodologie di soluzione consensuale del conflitto, l'educazione al dialogo, il biodiritto. Conseguita l'abilitazione scientifica in II fascia nel settore 12H3, *Filosofia del Diritto*, nel 2015, a fine 2019 è ora Ricercatore B presso l'Università di Padova.

Contatto: federico.reggio@unipd.it

Federico Reggio – *Educazione al Dialogo - parte II. Il dibattito fra argomentazione, contraddittorio e agonismo dialettico. Una proposta formativa a partire dalle esperienze trentine di WordGames e WortBewerb*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8578>