



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA FISPPA

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE PEDAGOGICHE,
DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
XXVI CICLO

**IL DIBATTITO REGOLAMENTATO
COME METODO PER ACQUISIRE COMPETENZE
PER LA GESTIONE DI CONFLITTI E DISACCORDI**

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.mo Prof. Adelino Cattani

Dottorando: Manuele De Conti

Borsa di studio della Fondazione Cassa di Risparmio di Padova e Rovigo su tema vincolato:

Disaccordo. Cause, modalità e possibilità di superamento.

Progetto *Dottorato di ricerca* XXVI ciclo 2011/2013

Responsabile scientifico del programma formativo di ricerca: Prof. Adelino Cattani

INDICE

SOMMARIO	7
ABSTRACT	9
INTRODUZIONE	11
IL DIBATTITO	15
1.1. TIPI DI INTERSCAMBI DIALOGICI	15
1.2. IL DIBATTITO: UNA DEFINIZIONE	17
1.3. IL DIBATTITO REGOLAMENTATO	20
1.3.1. STORIA DEL DIBATTITO REGOLAMENTATO	24
1.4. DIBATTITO REGOLAMENTATO, PROTOCOLLI E LORO FUNZIONI EDUCATIVE	30
1.4.1. NUMERO DEI COMPONENTI DELLA SQUADRA E NUMERO DI SQUADRE	32
1.4.2. TEMPISTICHE DEGLI INTERVENTI	33
1.4.3. TIPI E FUNZIONE DEGLI INTERVENTI	34
1.4.4. TEMPO PER LA PREPARAZIONE	35
1.4.5. TIPOLOGIE DI QUESTIONI.....	36
1.4.6. MODALITÀ DI VALUTAZIONE DEL DIBATTITO	38
1.4.7. OBIETTIVI EDUCATIVI	39
1.4.8. ANALISI ALTERNATIVE DEI PROTOCOLLI	40
1.5. DIBATTITO E COMPETENZE	42
1.5.1. ACQUISIZIONE DI CONOSCENZE.....	49
1.5.2. ACQUISIZIONE O SVILUPPO DELLE ABILITÀ LOGICHE E ARGOMENTATIVE.....	51
1.5.3. ACQUISIZIONE O SVILUPPO DELLE ABILITÀ NON VERBALI	53
1.5.4. ACQUISIZIONE O SVILUPPO DELLA COMPETENZA SOCIALE E CIVICA.....	54
1.5.5. RIDUZIONE DEL DIVARIO SOCIALE	56
1.5.6. DISCERNIMENTO DEI PREGIUDIZI	57
1.5.7. ULTERIORI RICADUTE	58
PROBLEMA DELLA RICERCA	60
2.1. ASPETTI CONTROVERSI DEL DIBATTITO	60

2.1.1.	ALIMENTA L'OSTILITÀ	61
2.1.2.	ALIMENTA AGONISMO E COMPETITIVITÀ	62
2.2.	LA POLARIZZAZIONE.....	66
2.2.1.	DOMANDA E DISEGNO DELLA RICERCA	70
2.3.	IPOTESI FORMULATE PER L'INDAGINE ESPLORATIVA.....	72
2.4.	METODO	74
2.4.1.	PARTECIPANTI E PROCEDURA.....	74
2.4.2.	STRUMENTO.....	75
2.5.	RISULTATI	76
2.5.2.	POLARIZZAZIONE E DEPOLARIZZAZIONE: PROVA DELLE IPOTESI	79
2.6.	DISCUSSIONE E CONCLUSIONE	87

UNA TIPOLOGIA GENERALE DEI CONFLITTI **92**

3.1.	LE CARATTERISTICHE DEL CONFLITTO.....	95
3.2.	IL PROCESSO DI ESCALAZIONE.....	103
3.3.	LE AZIONI CONFLITTUALI.....	111
3.4.	LE CAUSE DEI CONFLITTI.....	114
3.5.	LA CHIUSURA DEI CONFLITTI.....	118
3.5.1.	TIPI DI CHIUSURA DEI CONFLITTI.....	119
3.6.	IL CONFLITTO: UNA SINTESI.....	120

CONFLITTO E COMUNICAZIONE..... **125**

4.1.	I TIPI DI STRATEGIE CONFLITTUALI.....	125
4.1.1.	STRATEGIE E LORO NOMENCLATURA	130
4.1.2.	RILEVAZIONE DI STILI E STRATEGIE: I QUESTIONARI	131
4.3.	STRATEGIE CONFLITTUALI E COMUNICAZIONE CONFLITTUALE	133
4.3.1.	TATTICHE ELUSIVE	134
4.3.2.	TATTICHE CONCESSIVE	138
4.3.3.	TATTICHE CONTROVERSIALI	140
4.3.4.	TATTICHE INTEGRATIVE	146
4.4.	STRATEGIE A CONFRONTO	148

4.5. DIDATTICA DELLE STRATEGIE COMUNICATIVE.....	153
4.6. IPOTESI FORMULATE PER IL QUASI-ESPERIMENTO	157
4.7. METODO.....	159
4.7.1. PARTECIPANTI.....	159
4.7.2. STRUMENTO E PROCEDURA	160
4.8. RISULTATI.....	161
4.9. DISCUSSIONE E CONCLUSIONE	164

IL DISACCORDO **169**

5.1. DISACCORDO E TEORIE DELL' ARGOMENTAZIONE	170
5.1.1. LA PRAGMA-DIALETTICA DI F. H. VAN EEMEREN.....	170
5.1.2. L'APPROCCIO CONVERSAZIONALE DI S. JACOBS E S. JACKSON.....	172
5.1.3. L'INFORMAL LOGIC DI D. WALTON	173
5.1.4. M. GILBERT E LA COALESCENT ARGUMENTATION.....	175
5.1.5. C. WILLARD E IL DISACCORDO COME VALORE IN SÉ.....	176
5.2. DISACCORDO NEL LINGUAGGIO COMUNE	177
5.3. LE TIPOLOGIE DI DISACCORDO DI I. COPI E C. COHEN	181
5.4. FILOSOFIA E DISACCORDO.....	183
5.4.1. IL DISACCORDO FILOSOFICO	183
5.4.2. IL DISACCORDO DI FONDO	194
5.4.3. EPISTEMOLOGIA DEL DISACCORDO.....	198
5.4.4. IL DISACCORDO "SENZA ERRORE"	199
5.5. ARGOMENTAZIONE E DISACCORDO	203
5.6. IL DISACCORDO: UNA SINTESI	207
5.8. IPOTESI FORMULATE PER IL PRE-ESPERIMENTO	209
5.8.1. INSEGNARE LE FALLACIE: PRO E CONTRO	211
5.9. METODO.....	215
5.9.1. STRUMENTO	215
5.9.2. PARTECIPANTI E PROCEDURA	217
5.10. RISULTATI.....	218
5.11. DISCUSSIONE E CONCLUSIONE	233

CONCLUSIONE	239
ALLEGATO A - QUESTIONARIO INDAGINE ESPLORATIVA	243
ALLEGATO B - QUESTIONARIO QUASI-ESPERIMENTO	245
ALLEGATO C - QUESTIONARIO PRE-ESPERIMENTO.....	249
BIBLIOGRAFIA	259

INDICE DELLE TABELLE

Tabella 1 - Tipi di interscambi dialogici	16
Tabella 2 - Classificazione dei tipi di dibattito secondo A. Cattani.	22
Tabella 3 - Sintesi delle catteristiche dei vari protocolli	41
Tabella 4 - Sesso dei partecipanti.....	77
Tabella 5 - Ruolo assunto dai partecipanti	77
Tabella 6 - Rispondenza al questionario per questione dibattuta	78
Tabella 7 - Opinione dei partecipanti in relazione alla tesi sostenuta	79
Tabella 8 - Risultato del dibattito sulla fiducia nella propria opinione	80
Tabella 9 - Risultato del dibattito sulla fiducia nella propria opinione per i casi di opinione conforme alla posizione sostenuta	80
Tabella 10 - Risultato del dibattito sulla fiducia nella propria opinione per i casi di opinione opposta alla posizione sostenuta.....	81
Tabella 11 - Tavola di contingenza tra le variabili «Posizione sostenuta» e «Cambiamento opinione»	82
Tabella 12 - Tavola di contingenza tra le variabili «Esito del dibattito» e «Cambiamento opinione» del gruppo con opinione «identica».....	83
Tabella 13 - Tavola di contingenza tra le variabili «Esito del dibattito» e «Cambiamento opinione» del gruppo con opinione «opposta».....	84
Tabella 14 - Tavola di contingenza tra le variabili «Ruolo» e «Cambiamento opinione» del gruppo con opinione «identica».....	85

Tabella 15 - Tavola di contingenza tra le variabili «Ruolo» e «Cambiamento opinione» del gruppo con opinione «opposta».....	86
Tabella 16 - Distribuzione età.....	159
Tabella 17 - α di Cronbach delle scale per la misurazione delle strategie.....	161
Tabella 18 - Uguaglianza delle varianze mediante il test di Levene.....	162
Tabella 19 - Significatività dei cambiamenti pre/post intervento.....	163
Tabella 20 - Elenco di valori cognitivi.....	193
Tabella 21 - Significatività nell'individuazione delle fallacie.....	219
Tabella 22 - Significatività per le domande di identificazione.....	219
Tabella 23 - Difficoltà degli item.....	220
Tabella 24 - Termini con maggior ricorrenza nelle definizioni <i>ex ante</i>	221
Tabella 25 - Codifica delle definizioni della somministrazione <i>ex ante</i>	223
Tabella 26 - Termini con maggior ricorrenza nelle definizioni <i>ex post</i>	223
Tabella 27 - Codifica delle definizioni della somministrazione <i>ex post</i>	225
Tabella 28 - Modificazioni semantiche tra definizioni pre e post.....	226
Tabella 29 - Tavola di contingenza <i>ex ante</i> della fallacia <i>Ignoratio elenchi</i>	228
Tabella 30 - Tavola di contingenza <i>ex post</i> della fallacia <i>Ignoratio elenchi</i>	228
Tabella 31 - Tavola di contingenza <i>ex ante</i> della fallacia Attacco al fantoccio.....	229
Tabella 32 - Tavola di contingenza <i>ex post</i> della fallacia Attacco al fantoccio.....	229
Tabella 33 - Tavola di contingenza <i>ex ante</i> della fallacia Falsa pista.....	230
Tabella 34 - Tavola di contingenza <i>ex post</i> della fallacia Falsa pista.....	230
Tabella 35 - Frequenze e distribuzioni dell'adesione nel questionario <i>ex ante</i>	232
Tabella 36 - Frequenze e distribuzioni dell'adesione nel questionario <i>ex post</i>	232
Tabella 37 - Moda statistica del grado di adesione ai temi.....	233

INDICE DELLE FIGURE

Figura 1 - Tipi di conflitto.....	94
Figura 2 - Elementi costitutivi del conflitto per J. Galtung.....	97
Figura 3 - Livello manifesto e livello latente dei conflitti.....	98
Figura 4 - Condizione conscia o subconscia dell'agente.....	99

Figura 5 - Ciclo vitale di un conflitto secondo J. Galtung.....	101
Figura 6 - Cambiamenti subiti dal conflitto a causa della sua intensificazione	105
Figura 7 - Il conflitto secondo F. Glasl.....	107
Figura 8 - I nove livelli di intensificazione del conflitto secondo F. Glasl	109
Figura 9 - Azioni conflittuali: la divergenza	112
Figura 10 - Azioni conflittuali: la concorrenza	112
Figura 11 - Azioni conflittuali: l'ostacolo.....	113
Figura 12 - Azioni conflittuali: l'aggressione	113
Figura 13 - La competizione.....	114
Figura 14 - Griglia di gestione di R. Blake e J. Mouton	126
Figura 15 - Le strategie adottabili in un conflitto	127
Figura 16 - Tabella riassuntiva delle nomenclature relative alle varie strategie	131
Figura 17 - Tattiche per promuovere il confronto	138
Figura 18 - Opportunità dell'utilizzo delle singole strategie	151
Figura 19 - Inopportunità dell'impiego delle singole strategie	152
Figura 20 - Strategie comunicative in situazioni conflittuali	158
Figura 21 - Varietà terminologica dei vertici del triangolo semiotico	180
Figura 22 - Rappresentazione del rapporto tra disaccordo e conflitto.....	208
Figura 23 - Nuvola di termini emersa dalle definizioni <i>ex ante</i>	221
Figura 24 - Nuvola di etichette emersa dalle definizioni <i>ex post</i>	223

SOMMARIO

Il dibattito regolamentato è un confronto argomentativo su temi controversi in cui le parti coinvolte mirano a convincere una giuria della bontà della propria posizione. Presente da appena un decennio nell'orizzonte italiano dei metodi educativi, è proposto dalle istituzioni educative di tutto il mondo per acquisire molteplici competenze tra cui quella sociale. Tuttavia, molti ricercatori attribuiscono al dibattito regolamentato ricadute opposte a quelle per cui viene impiegato quali, ad esempio, la sistematica assunzione di comportamenti ostili, agonistici o competitivi, espressione di polarizzazione e di conflittualità piuttosto che di decentramento ed empatia. Pertanto questa ricerca si propone di rispondere all'interrogativo se il dibattito regolamentato sia uno strumento efficace per acquisire competenze di gestione di conflitti e disaccordi, mediante tre indagini. La prima, un'indagine esplorativa, si chiede se (a) i dibattenti che difendono una posizione in cui credono si polarizzino, se (b) i dibattenti che difendono una posizione in cui non credono si de-polarizzino, ed eventualmente se (c) la vittoria o la sconfitta influisca su polarizzazione o de-polarizzazione. La seconda indagine, con disegno quasi-sperimentale, si propone di verificare se e come i partecipanti ai progetti di dibattito regolamentato modifichino gli atteggiamenti verso le strategie comunicative in situazioni conflittuali. Infine, semplificando, la terza ed ultima indagine, un pre-esperimento, mira a considerare se (d) i dibattenti, grazie alla pratica del dibattito regolamentato, migliorino la loro abilità di individuare alcune fallacie argomentative.

L'analisi dei risultati permise di provare che parte dei soggetti partecipanti alla ricerca si polarizzarono, e che la vittoria o la sconfitta non influenzò questo fenomeno, che i soggetti partecipanti ai progetti di dibattito regolamentato diventarono meno favorevoli verso le strategie comunicative controversiali e più favorevoli verso strategie comunicative cooperative, ma che, infine, la loro abilità di individuare le fallacie argomentative non migliorò. Questi risultati, pertanto,

riconoscono la partecipazione ai dibattiti regolamentati efficace per acquisire atteggiamenti funzionali alla gestione dei conflitti ma richiedono di ripensare la didattica argomentativa affinché possa avere ricadute anche sull'abilità di individuare alcune importanti fallacie e quindi sull'abilità di gestione dei disaccordi.

ABSTRACT

Competitive debate is an argumentative confrontation about controversial issues in which parties try to convince a jury of the validity of their position. Even if its practice is quite a novelty among Italian educational methods it is used by educational institutions around the world to help students acquire skills such as social competence. However, researchers have found that competitive debates often create contradictory effects to those they are supposed to have. These include systematic hostility or competitive behavior, which are expressions of polarization and conflict rather than of empathy and perspective. Therefore, the purpose of this research is to inquire, through three empirical surveys, whether competitive debate is an effective method for acquiring conflicts and disagreements competence.

With exploratory research, it will be determined whether (a) defending a believed position leads to polarization, (b) defending a disbelieved position leads to de-polarization, and (c) victory or defeat influences polarization or de-polarization. The second survey, with a quasi-experimental design, aims to verify if and how participants in competitive debate tournaments alter attitudes toward communication strategies in conflict situations. Finally, a pre-experiment aims to consider whether (d) debating improves student ability to identify argumentative fallacies.

The results analysis proved that some tournament participants polarized, but that neither victory nor defeat affected this phenomenon. Additionally, the students became less inclined to use controversial communication strategies and more in favor of cooperative communication strategies, even if their ability to identify argumentative fallacies did not improve. These results, therefore, conclude that competitive debate projects promote useful attitudes toward conflict management, and that the didactics of argumentation must be rethought so it can affect the ability to identify major fallacies and thus, become competent in managing disagreements.

INTRODUZIONE

Generalmente il dibattito è un confronto argomentativo su temi controversi in cui le parti coinvolte mirano a convincere una giuria o un pubblico della bontà della propria posizione, avanzando, contestando e difendendo argomenti rilevanti alla questione dibattuta. Ciò che rende un generico dibattito un *dibattito regolamentato* è sia il *protocollo*, ossia l'insieme di regole che stabilisce il numero dei partecipanti, la funzione degli interventi e la loro durata, e che garantisce al dibattito uno sviluppo lineare, ordinato e conclusivo, sia *la sua adozione e promozione da parte di istituzioni educative* che lo rendono un'occasione d'apprendimento.

Il *dibattito regolamentato* ha radici antiche. Infatti, l'impiego del dibattito come metodo educativo condotto da un'istituzione scolastica può essere fatto risalire almeno al *Liceo*, ossia al giardino dedicato ad Apollo Liceo in cui Aristotele iniziò a far scuola. Identificabile o assimilabile durante il Medioevo alla forma della *disputatio*, che oltre ad avvenimento di grande richiamo era più specificatamente una forma di esercitazione universitaria e una metodologia didattica, il *dibattito regolamentato*, abbandonato il latino e la sillogistica, nel 17° secolo si ripresenta nelle Università statunitensi per poi diffondersi negli Istituti di Istruzione Secondaria di I e II Grado e nelle Università di tutto il mondo e solo recentemente in Italia questo metodo si è affacciato all'orizzonte educativo con iniziative sistematiche e capillari nonché capaci di intercettare le contemporanee esigenze educative individuali e collettive. Il *dibattito regolamentato*, infatti, per la sua specificità e per l'ampia gamma di competenze che permette di acquisire è presentato attualmente come funzionale a differenti paradigmi di indirizzo e di sviluppo. In Europa esso è proposto come metodo capace di promuovere l'acquisizione di *Competenze Chiave*, in generale, e della *competenza sociale*, nello specifico, mentre negli Stati Uniti d'America e in paesi asiatici, per permettere lo

sviluppo di abilità fondamentali per il 21° secolo, le così denominate *21st Century Skills*.

Tuttavia, una parte della letteratura riguardante questo metodo, prevalentemente di origine statunitense benché le medesime istanze fossero presenti già in epoca medievale, ritiene che il *dibattito regolamentato* conduca ad assumere sistematici comportamenti d'ostilità, d'agonismo e di competitività, nonché di rigidità mentale, ossia d'incapacità di riformulare le proprie posizioni, quanto di abbandonarle, in modo che integrino i punti di vista opposti al proprio.

Tali ricadute, sintetizzabili nel fenomeno della *polarizzazione*, ossia nel rafforzamento della confidenza nella propria originaria posizione con conseguente radicamento in essa, e causa dell'intensificazione dei conflitti, sono tanto più pedagogicamente rilevanti quanto più l'adozione del *dibattito regolamentato* viene promossa e giustificata in funzione delle *competenze chiave* e sociali che permette di realizzare.

Pertanto, per fare chiarezza sull'incompatibilità delle ricadute attribuite al *dibattito regolamentato* e per la necessità di una consapevole adozione di tale metodo, spesso assunto acriticamente da culture di grande influenza ma differenti da quella europea ed italiana, la domanda di ricerca posta è: *il dibattito regolamentato è uno strumento efficace per acquisire competenze di gestione di conflitti e disaccordi?*

Nel **primo capitolo**, a partire dall'impianto teorico denominato *Dialogue Theory* elaborato da D. Walton e specificato e declinato alla varietà di interscambi dibattimentali da A. Cattani, saranno proposte le definizioni di dibattito e *dibattito regolamentato* che occorreranno lungo il testo. A partire da questa caratterizzazione, verrà proposta una storia del *dibattito regolamentato* e saranno sintetizzate le opinioni e i risultati delle indagini empiriche più rilevanti sulle competenze che l'adozione di tale metodo permette d'acquisire.

Il **secondo capitolo** sarà dedicato ad una rassegna delle opinioni, degli studi e delle teorie che indicano nel *dibattito regolamentato* uno strumento

potenzialmente dannoso. Dopo aver presentato il fenomeno della *polarizzazione* ed aver specificato e contestualizzato la domanda che orienta questa ricerca, sarà presentata l'indagine esplorativa mirata a considerare se la partecipazione ai dibattiti regolamentati conduce chi vi partecipa a polarizzarsi. Sebbene in alcuni casi i soggetti presentarono de-polarizzazione oppure nessun risultato statisticamente rilevante, altri soggetti, invece, mostrarono che il fenomeno della polarizzazione può effettivamente occorrere. Tale risultato non dipese dalla vittoria o dalla sconfitta della squadra subito durante il dibattito.

Determinare cosa sia il conflitto sarà l'oggetto del **terzo capitolo**. La definizione di conflitto come incompatibilità di obiettivi, permetterà di delineare con precisione tale fenomeno di cui saranno poi analizzate le cause, le modalità della sua intensificazione e le tipologie di chiusura. Nel **quarto capitolo**, invece, il conflitto sarà analizzato nei suoi aspetti comunicativi, e sarà esposto il modello teorico alla base dell'indagine quasi-sperimentale in questo capitolo sviluppata, ossia il modello del *dual concern*. Influenzato da un modello delineatosi nell'ambito della gestione delle organizzazioni e denominato *managerial grid*, o griglia di gestione, il modello del *dual concern* o duplice interesse individua negli "interessi per sé" e negli "interessi per l'altro" i fattori in base ai quali differisce la strategia comunicativa con cui si affronta un conflitto. Tale modello, che individua cinque possibili tipi di strategie, ossia controversiale, cooperativa, accomodante, compromissoria ed elusiva, informerà il questionario somministrato per il quasi-esperimento e permetterà di rilevare che, nonostante la polarizzazione, i soggetti partecipanti ai *dibattiti regolamentati* sviluppano un atteggiamento più favorevole a strategie comunicative cooperative e meno favorevole verso le strategie controversiali.

Nel **quinto capitolo**, infine, sarà definita la situazione denominata «disaccordo», e ne sarà messa in evidenza la relazione con il conflitto e con l'attività argomentativa. A partire dalla constatazione che argomentare può essere funzionale alla gestione dei disaccordi, saranno individuate le fallacie argomentative che più

sono rilevanti in situazioni dibattimentali e che, se non evitate o individuate, possono compromettere una corretta gestione dei disaccordi. Queste fallacie, ossia l'*ignoratio elenchi*, cioè argomentare una conclusione diversa e irrilevante rispetto a quella che si dovrebbe, l'*attacco al fantoccio*, o attaccare una posizione diversa e più debole di quella sostenuta dall'interlocutore, e la *falsa pista*, ovvero distrarre l'uditorio dalla vera questione argomentando senza provare alcuna conclusione, informeranno il questionario adottato per l'indagine pre-sperimentale presentata in questo stesso capitolo. Tale rilevazione, finalizzata a mettere alla prova l'ipotesi che partecipare ai dibattiti regolamentati migliori l'abilità di individuare le fallacie argomentative, e quindi di gestire i disaccordi, non ebbe tuttavia risultati favorevoli. Ciò nondimeno l'aver escluso che questi risultati fossero dipesi da pregiudizi verso i temi trattati dagli item o dalla modificazione dell'idea che i dibattenti avevano dell'interscambio dibattimentale *ex post* trattamento permise di porre importanti problemi. Tra questi, la necessità di modificare i progetti di dibattito, spesso cristallizzati in forme rigide e tradizionali, e di promuovere nella comunità scientifica una più aggiornata ricerca che ad ora, a causa degli apparati teorici assunti, riesce a dare solo un parziale resoconto del rapporto tra partecipazione ai *dibattiti regolamentati* e acquisizione della competenza argomentativa.

IL DIBATTITO

Avere concetti chiari e solidi permette di comprendere meglio ciò su cui si discute. Sarà pertanto da qui, ossia comprendendo a cosa ci riferiremo nel corso del testo con l'impiego del termine «dibattito», che prenderà avvio il nostro percorso.

Per definire il termine «dibattito» ci avvarremo dello studio dei più comuni interscambi dialogici. Attraverso il loro studio reperiremo, infatti, le categorie generali in base alle quali caratterizzare il dibattito individuandone le sue varie tipologie. Infine esporremo le ricadute positive e non di un particolare tipo di dibattito, da noi denominato *dibattito regolamentato* e delineaeremo il problema educativo che sottende alla presente ricerca.

1.1. Tipi di interscambi dialogici

Il metodo attraverso il quale svolgeremo l'indagine sul concetto di «dibattito» parte già dal presupposto che il dibattito sia un tipo di interscambio dialogico. Il termine «dialogo», considerato da un punto di vista formale e assunto come categoria, rimanda alla sfera semantica della comunicazione e indica i tipi di conversazioni orientati a uno scopo, caratterizzati dallo scambio di messaggi o atti linguistici e ai quali almeno due partecipanti prendono parte avvicinandosi nei turni di parola (Cfr. Walton, 2006, p. 2; 2008, p. 3). Secondo D. Walton, uno dei fondatori del movimento teorico-argomentativo dell'*Informal Logic*, i tipi di interscambi dialogici sono molti e diversi. La *lite*, ad esempio, è caratterizzata da attacchi aggressivi alla persona, da recriminazioni amare e dall'assenza di una prospettiva bilanciata. Lo scopo in una lite è attaccare, “colpire” o ferire il proprio interlocutore usando qualsiasi mezzo. Criteri argomentativi ragionevoli dovrebbero invece prevenire che le conversazioni degenerino in lite.

Il *dialogo persuasivo*, spesso denominato *discussione critica*, è caratterizzato dalla presenza di due partecipanti ciascuno dei quali ha una tesi da provare. Il principale metodo della discussione critica è, per ciascun partecipante, la prova della propria tesi a partire dalle concessioni del proprio interlocutore e nel rispetto delle regole d'inferenza. Lo scopo in una discussione critica è persuadere l'interlocutore della validità della propria tesi, conclusione o punto di vista.

L'*indagine*, infine, intesa come ulteriore tipo di dialogo, prende avvio solamente da premesse e conoscenze riconosciute vere o affidabili. Nell'indagine lo scopo è di rimuovere i dubbi intorno a una determinata proposizione attraverso prove che siano conclusive (Walton, 2008, pp. 3-6).

Di seguito presentiamo la tabella riguardante i tipi di interscambi dialogici elaborata e presentata da Walton in *Informal Logic. A pragmatic Approach* (p. 8).

TIPI DI INTERSCAMBIO	SITUAZIONE INIZIALE	SCOPO DEI PARTECIPANTI	SCOPO DELL'INTERSCAMBIO
Discussione critica	Conflitto di opinioni	Persuadere la controparte	Risolvere o chiarire una questione
Indagine	Esigenza di prove	Trovare e verificare le prove	Provare o falsificare un'ipotesi
Negoziazione	Conflitto di interessi	Ottenere ciò a cui si tiene	Soluzione ragionevole per entrambi
Ricerca informativa	Esigenza di informazioni	Acquisire o fornire informazioni	Scambio di informazioni
Deliberazione	Dilemma o scelta pratica	Coordinare obiettivi e azioni	Decidere la miglior linea d'azione
Eristica	Conflitto personale	“Colpire” verbalmente l'avversario	Manifestazione delle più profonde basi del conflitto

Tabella 1 - Tipi di interscambi dialogici

La tabella qui riportata indica che ciascun tipo di interscambio si caratterizza per situazione iniziale, scopo dei partecipanti e scopo del tipo di scambio. Tuttavia le descrizioni viste in precedenza possono suggerirci ulteriori caratteristiche. Una di queste è il metodo con cui un tipo di interscambio viene condotto: insulti e recriminazioni nella lite; domande, risposte e argomentazioni nella discussione critica.

Altra caratteristica dei tipi di scambi dialogici è il loro grado di formalità, ossia se la procedura per la loro conduzione è rigida o flessibile: la negoziazione, ad esempio, dopo una precisa diagnosi della situazione, all'inizio richiede l'adozione di opportune e codificate procedure per prevenire i problemi delle fasi più impegnative del processo negoziale (Glasl, 1997, p. 59).

Infine, per distinguere i vari tipi di interscambio, potremmo considerare anche il contesto in cui si svolgono: esso può essere pubblico, come spesso avviene per la deliberazione, o privato, pensando alla negoziazione.

1.2. Il dibattito: una definizione

Le sei caratteristiche attraverso le quali possiamo comprendere i diversi tipi di interscambio, ossia la situazione iniziale, lo scopo dei partecipanti, lo scopo del tipo di dialogo, il metodo, il grado di formalità e il contesto, ci aiuteranno a capire, ora, in cosa consiste il dibattito.

La situazione iniziale del dibattito prevede la presenza di almeno due interlocutori o parti con punti di vista o interessi divergenti o incompatibili. Un dibattito, infatti, può essere relativo sia alle interpretazioni inconciliabili della realtà, si pensi ad esempio al dibattito medievale sulla natura reale o mentale degli universali, sia agli interessi incompatibili posseduti dagli interlocutori, come ad esempio quello relativo all'interruzione volontaria della gravidanza. Spesso, tuttavia, un dibattito è l'intreccio delle due.

Lo scopo dei partecipanti è convincere o persuadere l'uditorio della preferibilità della propria posizione, su quella dell'interlocutore: «convincere» significa ottenere l'adesione dell'uditorio attraverso mezzi o facoltà razionali (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2001, p. 30), ossia con discorsi veri o che appaiono tali, il *logos*; «persuadere» significa ottenere l'adesione dell'uditorio attraverso mezzi o facoltà non razionali come la propria credibilità, l'*ethos*, o l'accensione delle emozioni nel pubblico, il *pathos* (Aristotele, *Retorica*, 1356a).

Lo scopo di questo tipo di dialogo è stabilire quale posizione sia vera, certa, migliore o preferibile. Questa è la finalità, ad esempio, dei dibattiti politici televisivi prima, durante e dopo la campagna elettorale, o dei dibattiti presidenziali.

Il metodo è principalmente quello dell'argomentazione. Ciò che, infatti, distingue il dibattito da altri tipi di interscambio è la presentazione di argomenti, ossia di ragioni, di motivi o di cause (Cattani, 2001, pp. 13-14) adottati a sostegno delle affermazioni avanzate nel dibattito.

Il grado di formalità in un dibattito varia da flessibile a molto rigido. Nonostante lo spettro sia ampio, un certo grado di formalità non è mai assente. Pensiamo ai dibattiti televisivi o ai *talk show*: benché i partecipanti sembrano avere assoluta libertà, il dibattito deve rispettare tempi ben precisi. Inoltre, la presenza di un moderatore o conduttore ha lo scopo di evitare che gli ospiti divaghino dal tema e che gli interventi si sovrappongano. Esempio di dibattito altamente regolato è il dibattimento processuale; in esso è stabilito chi deve parlare, quando lo deve fare, a quale funzione deve rispondere l'intervento ed entro quali tempi (Artt. 470-524 del Codice di Procedura Penale). Alcuni autori non riconoscono nelle regole del dibattito, anche denominate *protocollo* (§ 1.4.), la caratteristica principale di questo tipo di interscambio dialogico perché un vero dibattito implicherebbe d'avanzare, contestare, e difendere argomenti rilevanti alla questione dibattuta (Branham, 1991, p. 22). In questo testo riterremo invece che sia il protocollo, sia avanzare, contestare, e difendere argomenti rilevanti alla questione dibattuta siano caratteri principali e distintivi del dibattito ed elementi della sua stessa definizione. Infatti,

se non considerassimo le regole parte fondamentali dei dibattiti, allora il dibattito potrebbe non distinguersi da altri tipi di scambio come la *discussione critica* (Eemeren e Grootendorst, 2004; Walton, 2008, pp. 10–18). Allo stesso modo se non considerassimo l'argomentare in modo pertinente alla questione dibattuta un aspetto fondamentale del dibattito, allora il dibattito potrebbe essere confuso con lo scambio *eristico*, come alcuni autori sembrano fare (Walton, 1995, p. 126). Tuttavia quando i dibattenti diventano eristi lasciano che l'interazione si deteriori e diventi un diverso tipo di scambio (Jørgensen, 1998, p. 439).

Il contesto, ossia la situazione in cui si svolge l'atto comunicativo, è pubblico. Salvo rare eccezioni un dibattito è svolto di fronte a un numero indefinito di persone presenti per udire ciò che sarà detto o per decidere sulla base di quanto ascoltato.

Pertanto:

il dibattito è un tipo di dialogo regolato in cui due interlocutori, o parti, con punti di vista o interessi inconciliabili o apparentemente inconciliabili, tentano di far aderire un uditorio alla propria posizione convincendolo o persuadendolo della preferibilità della propria posizione, su quella dell'interlocutore, avanzando, contestando e difendendo argomenti rilevanti alla questione dibattuta.

In *Botta e Risposta. L'arte della replica* A. Cattani sviluppa una classificazione dei tipi di dialogo¹ in funzione dei diversi modi di argomentare.

¹ Cattani (2001), per la sua classificazione, non adotta «tipi di interscambio dialogico» bensì «tipi di dibattito»: «dialogo» non è stato impiegato perché per tradizione è associato al colloquio garbato e produttivo (p. 63) mentre «dibattito» è considerato come processo di argomentazione (p. 62). Questa differente scelta teorica e terminologica è comunque traducibile nei termini da noi adottati poiché la definizione di «dialogo» da noi assunta è molto ampia e formale.

Argomentare per annientare l'avversario, per valorizzare una tesi o per persuadere la controparte individuano, ad esempio, differenti tipi di interscambio: la polemica o l'eristica il primo; il colloquio il secondo; il confronto o dibattito il terzo. Al tempo stesso il comportamento assunto dagli interlocutori e la finalità di ciascun tipo di scambio sarebbero rivelati anche da alcune illuminanti metafore. Alla polemica sarebbe associata da sempre la metafora bellica del “discutere come guerra”; alla trattativa o negoziazione, ad esempio, la metafora mercantile della compravendita di cose o idee; al confronto o dibattito, infine, la metafora ludico-sportiva in cui due soggetti si trovano in rapporto di antagonismo ma non in disaccordo sulle regole. Di particolare importanza e utilità in questa classificazione è l'associazione, a ciascun tipo di scambio, delle fallacie che hanno più probabilità di verificarsi: l'*ad hominem* e l'avvelenamento della fonte per la polemica; la generalizzazione indebita e la falsa analogia per l'indagine. Riportiamo di seguito (Tabella 2) la rielaborazione schematica di questa classificazione utile a comprendere meglio il contesto in cui si svolge un dibattito (Cattani, 2001, pp. 61-84).

1.3. Il dibattito regolamentato

Parlando di grado di formalità abbiamo indicato due diversi tipi di dibattito rappresentati dal dibattito televisivo e dal dibattito giudiziario. Il primo tipo, più facilmente del secondo, trasmette l'idea che il dibattito sia un *evento*, ossia un fatto di una certa importanza; il secondo tipo, quello forense, trasmette invece l'idea che il dibattito sia una *procedura*, ossia un complesso ordinato di regole da seguire in modo sequenziale per svolgere una certa attività. Esiste tuttavia almeno un altro punto prospettico dal quale guardare al dibattito oltre a quello dell'evento e della

procedura: quello che lo considera come *metodo*, ossia come una particolare tecnica adottata per raggiungere un fine prestabilito².

Proprio all'interno di quest'ultima prospettiva il dibattito viene riconosciuto per il suo alto valore educativo e formativo: educativo, perché attraverso esso possiamo stimolare attitudini imperniate sul rispetto sia delle opinioni contrarie, sia di coloro i quali esprimono queste opinioni; formativo, perché invita all'appropriazione di tecniche che conducono a pensare criticamente e a presentare in modo argomentato posizioni e repliche (Cfr. Fine, 2001, pp. 221-240; Snider, 2011a).

Pertanto il dibattito caratterizzato come evento e utilizzato come metodo per l'acquisizione di competenze comunicative, argomentative e sociali, e condotto da istituzioni educative in forma d'attività strutturata allo scopo di fornire un'occasione d'apprendimento per gli studenti (Freeley, 1961, pp. 16–19; Hensley & Carlin, 1994, p. 9), sarà denominato, d'ora in avanti, *dibattito regolamentato* (Ziegelmueller, Harris e Bloomingdale, 1995, p. 23).

Spesso considerato analogo ai dibattiti che ogni giorno affrontiamo a livello familiare e lavorativo (Ericson, Murphy e Zeuschner, 2003, p. 2), è più precisamente una loro formalizzazione (Snider, 2008, p. 3). Tecnica deliberativa capace di creare un contesto sicuro dove gli studenti possono esprimere le loro idee (Claxton, 2008, p. 63) è ritenuto a volte anche un metodo per la pacifica risoluzione di conflitti (Backer, 2010, p. 4).

² La prospettiva *procedurale* pone particolare attenzione alle regole in base alle quali un dibattito è strutturato e si sviluppa, la prospettiva *metodologica* assegna una maggior enfasi al fine, o ai fini, raggiungibili con il dibattito, inteso come strumento (Cfr. Ziegelmueller, Harris e Bloomingdale, 1995, p 23).

Tipi di dibattito	Esemplificazione	Situazione iniziale	Scopo	Rapporto tra interlocutori	Esito possibile	Metafora	Fallacie tipiche
Polemica o eristica	Dibattito eristico, scontro politico, dialogo tra sordi	Conflitto antagonistico disaccordo fattuale e procedurale	«Far fuori» squalificare, umiliare, annientare l'avversario	Ostilità, estremo antagonismo sfiducia e disconoscimento come tra nemici	Prevalenza di un contendente, più che di una tesi, sull'altro; rifiuto di recedere dalle posizioni iniziali; vincitori e vinti	Bellica	<i>Ad hominem, tu quoque</i> , avvelenare la sorgente, fallacia genetica, inversioni dell'onere della prova, domande complesse
Trattativa o negoziazione	Negoziati, trattativa sindacale, contraddittorio	Conflitto di interessi; mutevoli possibilità di accordo/disaccordo fattuale e procedurale	Trarre il massimo tornaconto possibile	Riconoscimento reciproco e credito limitato, tipico di due uomini d'affari	Parziale recesso dalle posizioni di partenza e valutazione comparata delle tesi, possibilità di appagamento per tutti i partecipanti	Mercantile	<i>Ad misericordia mad baculum, ad metum</i>
Confronto o dibattito	Dibattimento, discussione critica, dialogo di persuasione	Problematicità e conflitto di opinioni su una questione controversa	Persuadere la controparte o, quantomeno definire i punti di accordo e disaccordo	Antagonismo misto a cooperazione e piena legittimazione della controparte	Comprensione delle posizioni, lasciando all'uditorio il giudizio	Ludico-sportiva	<i>Ad populum, ad antiquitatem</i> , diversione spiritosa
Indagine	Ricerca scientifica, scambio cooperativo	Problematicità condivisa. Accordo sulle procedure, non necessariamente sui dati	Provare o smentire una tesi, definire le reciproche posizioni	Cordialità, come tra due viaggiatori, cooperazione piena	Risoluzione concordata	Esplorativa	Generalizzazione indebita, falsa analogia, <i>post hoc ergo propter hoc</i>
Colloquio	Richiesta d'informazioni, consultazione, dialogo tra insegnante e allievi, dialogo educativo, comizio, raduno	Intesa, talora con asimmetria di conoscenze	Valorizzare una tesi e fare proseliti	Fiducia fino alla connivenza	Consolidamento di una tesi	Edile	Argomenti d'autorità, <i>ad verecundiam, wishful thinking, petitio principii</i>

Tabella 2 - Classificazione dei tipi di dibattito secondo A. Cattani.

Tipo di comunicazione pubblica finalizzata all'esame di due punti di vista incompatibili (Brimble e Pritchard, 2003, p. 4), il dibattito regolamentato è più specificatamente un evento comunicativo strutturato equamente, su di una questione con opposti difensori che si alternano di fronte ad una giuria o un pubblico che dovrà prendere una decisione (Snider e Schnurer, 2006, p. 6). Da altri autori il dibattito regolamentato è inteso anche come un processo che determina i cambiamenti tentando di giustificare il perché le persone dovrebbero modificare la loro idea e il loro modo di vivere (Snider, 2005, p. 86) o come un processo di apprendimento il cui risultato non è tanto la vittoria o la sconfitta, quanto l'incremento del sapere e la comprensione del tema dibattuto (Bonomo, Mamberti e Miller, 2010, p. 11). Poiché richiede l'indagine delle altrui ragioni nel contesto a partire dal quale sorgono tali idee è un metodo eccezionale per il raggiungimento della condizione necessaria alla convivenza democratica: la tolleranza (pp. 12-13).

Sebbene gli impieghi e le ricadute del *dibattito regolamentato* possano essere considerati simili a quelli di discussioni in classe meno strutturate (Cfr. Ajello, 1997; Johnson e Johnson, 1992), si considererà il dibattito regolamentato distinto da queste ultime per sue peculiari caratteristiche³, per la specificità delle ricerche a cui ha dato avvio, per l'attualità della sua comparsa nel panorama italiano che può comportare acritiche adozioni da culture e contesti differenti, e per lo specifico ruolo storico, pedagogico e sociale che questa metodologia ha da sempre ricoperto.

³ La differenza tra *dibattito regolamentato* e *discussione in classe* può essere estremamente ampia anche per l'equivocità dell'espressione «discussione in classe». Ad esempio, A. M. Ajello (1997) con discussione in classe si riferisce ad uno scambio comunicativo con funzione didattica tra professore e studente, C. Pontecorvo (1985) indica quel particolare tipo di interazione verbale in classe in cui ci si propone d'arrivare collettivamente a risolvere un problema che può essere inteso in modi molto diversi, mentre M. Santi (2006) descrive l'attività propria di una *comunità di ricerca*. Addirittura il sostantivo «disputa», nella letteratura pedagogica, viene a volte impiegato per riferirsi semplicemente a un particolare tipo di sequenza linguistico-conversazionale – opposizione e contro opposizione – (Orsolini, 1993, 1997), piuttosto che per indicare uno specifico tipo di interscambio dialogico.

1.3.1. Storia del dibattito regolamentato

Molti autori considerano Protagora di Abdera (nato tra il 490 e 470 a.C.) il padre o l'inventore del dibattito (Bromley, 1918; Freeley, 1966; Huryn, 1986; Schiappa, 1991) anche se i dibattiti furono parte della vita pubblica greca almeno fin dal VI secolo a. C. (Branham, 1991; Koehle, 2010) e, come A. Freeley (1966, p. 17) fa notare, dispute filosofiche furono condotte da eruditi cinesi lungo tutta la Dinastia Zhou (1122-255 a.C.). A Protagora sarebbero stati attribuiti questi epiteti grazie al famoso motto «Su ogni cosa è possibile sostenere posizioni contrarie con pari validità» (Clem. Str. VI 65 (II 464, 14 St.)). Tale motto, infatti, implica una concezione della verità contrapposta a quella secondo cui un'idea s'impone per merito proprio perché la verità è evidente e si automanifesta (Cattani, 2001, p. 22). Tuttavia se tale motto è incompatibile con l'assunto che la verità sia evidente e che quindi su ciò che è dato per vero e certo non ha senso discutere o argomentare (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2001, p. 3) – assunto che comunque non rende il dibattito inutile (Cfr. Cattani, 2012, pp. 26-30) – tantomeno non pone necessariamente le condizioni epistemiche e quelle pedagogiche per cui dibattere abbia senso. Infatti, sia che *pragmata* – termine adottato da Protagora e reso nelle traduzioni italiane con «cosa» – sia tradotto come questione, tema o argomento oppure come cosa, realtà o esperienza, l'orientamento di Protagora risulta marcatamente relativista, in linea anche con altre sue affermazioni come ad esempio il celebre «di tutte le cose è misura l'uomo: di quelle che sono, per ciò che sono, di quelle che non sono, per ciò che non sono». Pertanto, dal suo punto di vista, non essendo possibile stabilire cosa sia vero o verosimile e cosa invece falso, a contare sarebbe solo la forma argomentativa più o meno efficace (Berti, 2001, p. 35). A questo punto, se la verità o verosimiglianza non sono perseguibili, si derivano alcune conseguenze stridenti con la teoria del dibattito: 1) gli interlocutori mirerebbero solamente a prevalere poiché non esisterebbe altro fine al quale pervenire, come ad esempio una miglior comprensione della posizione in gioco, o

una miglior decisione per chi giudica e 2) non esisterebbero regole dialogiche e argomentative da rispettare poiché anche queste potrebbero essere messe in discussione in quanto relative. Per questi motivi, pertanto, Protagora potrebbe essere considerato al più, padre della discussione eristica e non del dibattito (Capra, 2001, pp. 100-117; Laerzio, 2005, pp. 1088-1091)⁴. Inoltre Protagora non sarebbe da considerarsi il padre del dibattito regolamentato per un altro motivo: dalla definizione in precedenza derivata di dibattito regolamentato (§ 1.3.) esso deve essere proposto e promosso da un'istituzione educativa con obiettivi educativi e formativi. Su questo punto, tuttavia, maggior chiarezza deve essere fatta poiché la sofistica, ad esempio, sembrava avere fini educativi e formativi piuttosto che finalizzati a rivolgersi all'assemblea o a una giuria (Koehle, 2010).

L'impiego del dibattito come metodo educativo condotto da un'istituzione scolastica può essere fatto risalire almeno al *Liceo*, ossia al giardino dedicato ad Apollo Liceo in cui Aristotele iniziò a far scuola (335 o 334 a. C.), anche se tale scuola prese poi il nome di *Peripato*, dal luogo prescelto per le lezioni: il *peripatos*, ossia la passeggiata (Berti, 2001, p. 91). Già Aristotele nel capitolo VIII del *Topici* delinea infatti le caratteristiche delle riunioni dialettiche, veri e propri dibattiti distinti da quelli politici o eristici, la cui ragion d'essere è quella di permettere l'esercizio della dialettica nella sua utilità tecnica, sociale e gnoseologica: *tecnica* poiché «con il possesso del metodo saremo infatti più facilmente in grado di disputare intorno all'argomento proposto» (Aristotele, *Topici*, 101a 30-31); *sociale* perché «esso è utile per le conversazioni poiché una volta passate in rassegna le opinioni della gran massa degli uomini verremo in rapporto con essi non già sulla base dei punti di vista loro estranei, bensì su quella delle loro opinioni particolari» (Aristotele, *Topici*, 101a 31-34); *gnoseologica* poiché «potendo sollevare delle difficoltà riguardo ad entrambi gli aspetti della questione, scorgeremo più

⁴ Nel dialogo platonico «Protagora», Prodicò constata che la discussione tra Socrate e Protagora ha preso un andamento eristico (337b) mentre Ippia caldeggia l'elezione di un arbitro (338a).

facilmente in ogni oggetto il vero e il falso» (Aristotele, *Topici*, 101a 34-36). Tali riunioni, di cui Aristotele nel libro VIII dei *Topici* espone gli apparati regolamentari ed etici, si caratterizzavano come uno scambio di domande e risposte tra due oppositori⁵ e probabilmente erano fondate sulle forme di ragionamento da Aristotele delineate negli *Analitici Primi e Secondi* e nel *Topici*: i sillogismi dimostrativi e i sillogismi dialettici⁶.

Nel Medioevo, sull'influenza di Aristotele (Felipe, 1991; Novikoff, 2012), e più ampiamente nel periodo tra i secoli XI e XVII, il dibattito regolamentato può essere identificato o assimilato alla forma della *disputatio*. La *disputatio*, che germogliò in Italia e Francia (Novikoff, 2012), oltre ad avvenimento di grande richiamo nella sua forma di *disputationes quodlibetales* – ossia di disputa in cui i maestri non potevano porre l'argomento da discutere ma scelto, e spesso in forma di questioni inedite e inattese, dagli studenti, dagli altri maestri presenti alla disputa (Mondin, 1996, Vol. II, pp. 234-236; Porcarelli, 1999) o dal pubblico –, più specificatamente era una forma di esercitazione universitaria. Parte integrante del curriculum scolastico nelle facoltà d'arte, medicina, teologia e legge (Novikoff, 2012, p. 352), le sue funzioni erano molteplici: serviva a promuovere le proprie abilità logiche (Angelelli, 1970), ad analizzare e suddividere, ad addestrare all'esposizione delle proprie tesi, ad abituare a porre domande e far fronte alle obiezioni, ad affinare l'ingegno e a coltivare la prontezza nella replica e a dare fondamento argomentativo a cose già note (Cattani, 2001, p. 41). Come infatti

⁵ «A proposito delle riunioni dialettiche, invece, nessuno ha ancora determinato distintamente quale debba essere il comportamento di coloro che discutono, non già per fine agonistico, ma per prova o per indagine, ossia quale debba essere in tal caso lo scopo di chi risponde, come pure, quali proposizioni debba concedere e quali no, rispetto ad una difesa corretta o meno della tesi». *Topici*, 159a, 31.

⁶ «Sillogismo è propriamente un discorso in cui, posti alcuni elementi, risulta per necessità, attraverso gli elementi stabiliti, alcunché di differente da essi. Si ha da un lato dimostrazione, quando il sillogismo è costituito e deriva da elementi veri e primi. Dialettico è d'altro lato il sillogismo che conclude da elementi fondati sull'opinione». *Topici*, 100a, 25-30.

Pietro Cantore scrisse nel XII secolo, «La disputa è paragonabile al muro di un edificio, in quanto nessuna verità può essere veramente capita e predicata con ardore se prima non sia stata masticata dai denti della disputa» (Cantore, XII, cap. 1; PL 205, col. 25). Come metodo didattico la disputa non raramente aveva come finalità la conciliazione di opposte proposizioni derivanti da fonti ugualmente autorevoli (Novikoff, 2012, p. 345; Panofsky, 1986) e ritenute solo apparentemente contraddittorie (Schönberger, 1997, pp. 94-98), nonché l'insegnamento del latino e della logica: del latino perché era la lingua della persona istruita; della logica perché con l'accettazione dell'*Organon* di Aristotele divenne la misura per determinare la verità (Potter, 1954).

La disputa creava un grande spazio di libertà intellettuale e l'università fu considerata e si considerò come il luogo per eccellenza di una totale libertà di pensiero (Moulin, 1992, p. 145), anche se gli sforzi per regolamentare e impedire le dispute tra cristiani ed ebrei non furono dei più blandi, perché quando mal condotte – forse a causa della violazione delle regole di pertinenza argomentativa e di rispetto nei confronti del proprio oppositore (Cfr. Fritz, 2008, pp. 111-114) – potevano alimentare le eresie (Novikoff, 2012, pp. 358-360). Ma le dispute non avvenivano solamente nelle università e non erano tenute solamente da “professori universitari”. Sempre più consolidata è infatti l'opinione che anche *non-magister*, ossia non maestri, conducessero regolarmente dispute nelle varie case o sedi gestite dagli ordini religiosi (Freddoso e Kelley, 1991, p. xxiii).

La *disputatio*, nel periodo tra il XII e il XIII, oltre ad essere un importante metodo educativo, assunse addirittura il carattere di *forma mentis* o abito mentale, termine che E. Panofsky riporta al suo originale significato di “principio che regola l'atto”, al punto da influenzare la formazione dell'architettura del gotico primitivo e maturo (Panofsky, 1986, pp. 11-14), la letteratura controversiale dei Padri della Chiesa contro gli eretici, e la letteratura scientifica (Cfr. Cattani, 2001, pp. 25-40; Mondin; 1996, vol. II, pp. 172-173; Porcarelli, 1999).

Da un punto di vista logico-argomentativo, la disputa medievale viene distinta da alcuni autori in due tipologie "inquisitoria" e "sillogistica" (Angelelli, 1970; Freddoso e Kelley, 1991). Mentre nelle dispute "inquisitorie", ossia quelle più antiche, un "interrogante" (*interrogans*) attacca la tesi di un interrogato (*respondens*), attraverso una serie di domande – metodo in cui Angelelli (1970, pp. 802-806) include sia il metodo esposto nei *Topici* aristotelici sia altri metodi come quello, ad esempio dell'*ars obligatoria*⁷ – nel metodo "sillogistico", e proprio delle dispute più tarde, argomentazioni sillogistiche sono offerte da un avversario (*opponens*), che è talvolta chiamato argumentatore (*arguens*), per attaccare una tesi proposta da un interrogato (*respondens*) (Cfr. Felipe, 1991, pp. 24-33).

Con l'illuminismo, la dialettica dovette cedere il passo allo sperimentalismo e il latino al vernacolare. Nel 1700 nelle università americane si contestava anche il valore della sillogistica per il raggiungimento della verità. Nel 1722 ad Harvard fu avviato un progetto in cui in ogni incontro venivano dibattute più questioni, la sillogistica veniva riconosciuta non obbligatoria e la lingua adottata era l'inglese e non il latino. Più che tematiche moderne, tuttavia, le questioni dibattute in questi incontri erano vicine alla *declamatio* descritta da Seneca il Vecchio nel suo *Controversiae* (Potter, 1954), ossia giudiziarie e strutturate in esordio, narrazione, argomentazione ed epilogo.

Quest'attività di dibattito fu introdotta nelle università americane dopo il 1747 e Yale, nel 1765, adottò il dibattito come attività obbligatoria. Gradatamente l'interesse si spostò da questioni colte a problemi mondani e quotidiani. Inoltre

⁷ La disputa medievale *de obligationibus* era una forma di disputa accademica altamente stilizzata tra due parti, un "avversario" (*opponens*) e un "convenuto" (*respondens*). Nonostante il termine «obligationes», che in latino e in italiano rimanda al significato di obbligo nel senso di "dovere", tali dispute non riguardano l'etica o la morale. Ciò che è "obbligatorio" in tali dispute è semplicemente che le due parti sono "obbligate" a seguire le regole del formato (Cfr. Bianchi, 1997, pp. 123-126; Spade, 2008).

l'argomentazione non fu basata solamente sulla logica ma anche sulla persuasione (Potter, 1954, p. 21).

In Inghilterra e negli Stati Uniti verso il XVIII e XIX secolo, iniziarono a formarsi, sulla scia dei dibattiti parlamentari britannici e americani, club e associazioni che consideravano il dibattito un metodo di miglioramento e progresso. I membri si riunivano per discutere le maggiori questioni morali e politiche del tempo e per affinare le capacità deliberative (McElligot, 1855), oratorie e difensive incoraggiando l'espressione e il dibattito di coloro ai quali sistematicamente era negata ogni possibilità di espressione pubblica (Branham, 1991, pp. 16-17). Con la guerra di secessione americana (1861-1865) la maggior parte delle società di dibattito degli Stati Uniti dell'est cessarono di esistere per mancanza di partecipanti o continua procrastinazione degli incontri (Potter, 1954, p. 11). Tuttavia c'erano ancora persone che consideravano il dibattito, inteso come discorso ragionato, meritevole di un ruolo nell'educazione. F. Parkman dell'*Harvard Corporation*, nel 1878 osservò che le università non avevano preso provvedimenti per formare o allenare gli studenti a parlare e ragionare di fronte ad un pubblico e, dopo la guerra civile e soprattutto dal 1880, le società di dibattito ripresero le loro attività. Nel 1885 iniziarono competizioni interscolastiche – 1881 secondo alcune fonti (Reid, 2000), 1892 per altre (Nichols, 1936a, p. 213) – e nel 1898 si ebbe la prima gara tra università dell'est e dell'ovest degli Stati Uniti. La competizione tra le varie realtà educative, anche tra istituti di istruzione secondari (Nichols, 1936a, p. 220), indusse all'introduzione nelle università di corsi specifici e di allenamenti per chi si occupava di dibattito e argomentazione (Potter, 1954, pp. 16-21), e alla proliferazione di nuovi libri sull'argomento (Nichols, 1936b, p. 594).

Dal XX secolo il dibattito come metodo educativo e formativo riprese a far parte, più o meno diffusamente e in modo più o meno integrato, dei sistemi educativi dei paesi di tutto il mondo, nonostante in alcune realtà, come l'Inghilterra, esso fosse già impiegato nei primi del XV secolo (Freeley, 1966, p. 17) o, come negli Stati Uniti del primo dopoguerra, fosse detratto a causa di ideologie

antisemite (Keenan, 2009). Ad oggi, i club e le associazioni che secondo protocolli diversi (§ 1.4.) lo propongono come efficace sistema di crescita personale, professionale e civile, operando in contesti sia democratici sia totalitari, sono davvero innumerevoli⁸. Sarà alla valutazione di questo particolare tipo di dibattiti, svolti nelle scuole o fra studenti e volti a promuovere le qualità più elevate della persona, che verrà data la nostra attenzione lungo il testo.

1.4. Dibattito regolamentato, protocolli e loro funzioni educative

Sempre più spesso il dibattito come strumento educativo trova impiego nelle scuole secondarie italiane di secondo grado, sebbene la capacità d'impiegare prove, testimonianze, fonti autorevoli e di richiamarsi a cause di diverso tipo sia presente già in bambini in età pre-scolare (Pontecorvo, 1997b) e possa giustificare l'adozione in gradi inferiori. Questa sua larga diffusione rende estremamente importante la riflessione su uno dei concetti principali di quest'attività: quello di «protocollo di dibattito». Infatti, al variare del *protocollo* adottato variano anche le conoscenze, le abilità e le attitudini che gli studenti acquisiscono. Con «protocollo di dibattito» indichiamo l'insieme di obiettivi, norme e attività che struttura, regola e caratterizza il dibattito stesso permettendone uno svolgimento lineare e completo.

A rilevare che protocolli di dibattito differenti influiscono almeno sulla percezione delle competenze acquisite dai partecipanti, sono soprattutto indagini empiriche interculturali come quella compiuta da N. Inoue e M. Nakano (2011). Tuttavia, la relazione tra le regole del dibattito e le competenze promosse è attestata anche dal recente movimento argomentativo *pragma-dialettico* di F. van Eemeren e

⁸ Per un panorama sulle associazioni che si occupano di promuovere il dibattito regolamentato nel mondo si veda la pagina *Associazioni di Dibattito* nella sezione *Risorse* del sito del progetto di dibattito regolamentato *Palestra di Botta e Risposta*: http://www.educazione.unipd.it/bottaerisposta/index.php?option=com_content&view=article&id=73&Itemid=99

R. Grootendorst che ritiene l'assunzione di particolari regole di discussione funzionale alla risoluzione dei disaccordi (Eemeren e Grootendorst, 1988).

Come definito in precedenza, un protocollo di dibattito è l'insieme di obiettivi, norme e attività che struttura, regola e caratterizza il dibattito stesso permettendone uno svolgimento lineare e completo. Tale termine permette una discreta traduzione dell'inglese *debate format*, ossia *tipo di dibattito*.

Da un confronto tra i vari protocolli di dibattito possiamo individuare un insieme di aspetti comuni che gli stessi protocolli regolano: il numero dei componenti di una squadra, il numero di squadre per dibattito, il tempo concesso per ogni intervento e il tipo e la funzione di ogni intervento. A fianco di queste, che chiamiamo *caratteristiche strutturali* perché forniscono al dibattito una precisa configurazione, troviamo anche un altro insieme di caratteristiche che denominiamo *secondarie*. Non strettamente collegate al protocollo di dibattito adottato perché una loro variazione non implica l'adozione di un protocollo diverso, le caratteristiche *secondarie* riguardano il tempo concesso agli studenti per la preparazione di tali questioni, il tipo di questioni da dibattere e le modalità di valutazione del dibattito stesso.

Sebbene questa lista non includa gli obiettivi educativi e formativi realizzabili con il dibattito, il rapporto tra le caratteristiche strutturali, quelle secondarie e gli obiettivi educativi è molto stretto: gli obiettivi, infatti, sarebbero considerati raggiungibili proprio attraverso l'adozione di precisi *protocolli*. È il caso del *Karl Popper Format* la cui adozione si propone lo sviluppo e la diffusione del pensiero critico in vista di una società aperta (Trapp, Zompetti, Motiejunaite e Driscoll, 2005).

Le *caratteristiche strutturali*, quelle *secondarie* e gli *obiettivi educativi* saranno pertanto gli elementi che ci permetteranno di comprendere i protocolli di dibattito nel rapporto con le conoscenze, abilità e attitudini stimulate negli studenti.

1.4.1. Numero dei componenti della squadra e numero di squadre

Non sempre il dibattito regolamentato si rivolge a intere classi. A livello competitivo il numero di componenti per squadra è limitato e ciò si scontra con l'esigenza di ampie ricadute. Affinché queste si possano ottenere, la scelta di un protocollo che coinvolga un alto numero di partecipanti è fondamentale. Ecco, quindi, che protocolli come il *Co.Ba.* (Snider, 2002) o il *Patavina Libertas* (De Conti, 2009) che coinvolgono 6 o 8 studenti per squadra potrebbero essere preferibili ad altri protocolli come il *Lincoln Douglas*, il *British Parliamentary*, il *World School Debate*, o il *Karl Popper* che coinvolgono rispettivamente squadre di 1 (il *L-D*), 2 (il *BP*), e 3 studenti (il *WSD* e il *KP*).

Il protocollo adottato per la tipologia di dibattiti chiamata *Public Debate* è ideato invece per coinvolgere 29 persone. Questo tipo di dibattito, tuttavia, non coinvolge propriamente due squadre ma un insieme di studenti che potrebbe essere l'intera classe. Alcuni studenti si schierano a favore alla questione da dibattere, alcuni contro mentre altri eseguono interventi in cui sono avanzati argomenti, nuove idee o accenni a ulteriori problematiche (*Floor Speeches*). Sebbene interessante perché può permettere la partecipazione di tutta la classe, esso non è adatto all'organizzazione di tornei in quanto non individua squadre ben definite e, a causa dell'elevato numero di partecipanti, rischia di essere dispersivo (Snider e Schnurer, 2006, pp. 57-58).

Esistono protocolli che concepiscono invece il coinvolgimento di più di due squadre contemporaneamente. Il *British Parliamentary*, ad esempio, sebbene abbia squadre composte da 2 studenti, prevede per ogni incontro 4 squadre: 2 schierate per il *pro* e due per il *contro*. Una squadra, per guadagnarsi la vittoria, non solo deve sconfiggere le due squadre oppositrici, ma dimostrarsi migliore anche della squadra schierata dalla sua stessa parte. Oltre al *BP* troviamo anche i così detti *Multisided Debates*. Nati in opposizione al pregiudizio che i dibattiti sembrano assumere, ossia che il mondo sia o bianco o nero, questi dibattiti sono animati dalla

consapevolezza che intorno alle questioni controverse esistono ben più di due possibili posizioni (Snider e Schnurer, 2006, pp. 75-77).

Un'interessante proposta è avanzata da C. Fuentes e C. Santibáñez (2011) del CEAR, il *Centro de estudios de la argumentación y el razonamiento* dell'Università "Diego Portales" del Cile, che hanno elaborato un protocollo con 3 squadre. Pensato per evitare dibattiti tra sordi o tendenziosi e la diminuzione del rischio che siano omesse informazioni rilevanti per il dibattito, la terza squadra ha come compito il miglioramento del flusso d'informazioni tra le due squadre antagoniste.

È inoltre importante rilevare che il numero di componenti di una squadra, e il numero di squadre per dibattito, sono inversamente proporzionali al tempo per ciascun intervento: tenendo ferma la durata di un dibattito intorno ai 50 minuti, all'aumentare del numero dei componenti di una squadra, diminuirà il tempo che ciascuno avrà a disposizione per il proprio discorso. Pertanto, quando si sceglierà un protocollo di dibattito, o se ne modificherà uno già adottato, è importante valutare quanto tempo si ha a disposizione, quanti studenti si vogliono coinvolgere e quanto tempo rimarrà a ciascuno studente per esporre il proprio discorso. Inoltre è utile considerare che all'aumentare del numero di squadre coinvolte in un dibattito può aumentare il numero d'incontri da svolgere in un torneo.

1.4.2. Tempistiche degli interventi

Altro elemento importante del protocollo del dibattito è il tempo concesso agli studenti per effettuare i loro interventi (*Time Limit*). Il *World School Debate* prevede che ciascuno dei primi tre interventi di ogni squadra duri 8 minuti; lo stesso ammontare di tempo è concesso per gli interventi secondo il *BP*. Nel protocollo *Lincoln Douglas* sono invece concessi 6 minuti per ciascuno degli interventi principali. Infine, il protocollo *Patavina Libertas* riconosce solo 2 o 3

minuti per gli interventi principali. Ma perché queste differenze e soprattutto che vantaggi hanno interventi di durata più o meno lunghi?

Come già accennato le differenze possono essere ricondotte al numero dei componenti della squadra e al numero delle squadre per ciascun dibattito: minore è il loro numero, maggiore sarà il tempo a disposizione per parlare. Tuttavia aver maggior tempo a disposizione per un discorso comporta anche interventi di maggior complessità. Nel *WSD* e in molti altri protocolli impiegati a livello internazionale, dal primo intervento della squadra *contro*, lo studente dovrà non solo presentare le argomentazioni a favore della propria posizione, ma anche replicare agli argomenti già introdotti nel dibattito dagli avversari. Aspetti costruttivi e di replica sono pertanto compresenti in uno stesso discorso.

A livello internazionale i protocolli con interventi brevi sono impiegati principalmente nelle scuole medie mentre i protocolli con interventi lunghi sono adottati per i gradi scolastici superiori. In pratica, maggiore è la confidenza degli studenti con il dibattito, maggiore è la durata degli interventi che svolgono. Pertanto in alcune realtà, anche se non ovunque, si sta consolidando la sensata pratica di iniziare con protocolli elementari come lo *Standard Debate Format* per poi passare ai più complicati (Goodnight, 1987).

C'è ancora un altro aspetto legato alla durata degli interventi: mentre interventi brevi possono rendere difficile l'esposizione d'idee complesse ma stimolano lo sviluppo di una grande capacità di sintesi, gli interventi lunghi rischiano di contenere elementi ripetitivi o divagazioni ma stimolano a una maggior abilità d'improvvisazione.

1.4.3. Tipi e funzione degli interventi

I protocolli di dibattito si occupano anche di definire le funzioni (*Speaker Duties*) per ogni singolo intervento. Capire un protocollo, nella sua funzione

pedagogica, significa anche capire quali abilità sono coinvolte o stimulate dagli interventi. È sul protocollo che parte della formazione deve essere modulata in modo da fornire agli studenti le nozioni e i suggerimenti adatti per soddisfare quanto esso richiede.

Tra gli interventi di molti protocolli sembra esserci una certa omogeneità: ad esempio l'intervento di apertura dei dibattiti, implica di solito la definizione dei termini della questione da dibattere, mentre quello di chiusura richiede il riepilogo degli argomenti presentati. Tuttavia esistono delle differenze anche rilevanti. Alcuni *protocolli* come ad esempio il *BP* e il *WSD*, prevedono che in uno stesso intervento vengano effettuate argomentazioni, repliche e controrepliche. L'articolazione di questi interventi rende dinamico il dibattito poiché lo sviluppo ne risulta più lineare e, nel contempo, stimola negli studenti l'acquisizione di un maggior numero di abilità. Il consiglio qui, per chi usa protocolli meno completi, è di esortare gli studenti a cambiare spesso ruolo.

La varietà di funzioni richieste dagli interventi ha anche delle implicazioni in sede di elaborazione didattica: poiché le funzioni degli interventi sono diversificate, la formazione al dibattito non deve fornire solo nozioni logico-argomentative ma anche nozioni retoriche inerenti all'organizzazione degli argomenti, che varia al variare del tipo di discorso effettuato.

1.4.4. Tempo per la preparazione

Un elemento che gioca un ruolo influente è il tempo concesso agli studenti per preparare le questioni da dibattere. Nel torneo “Palestra di Botta e Risposta” organizzato dall'Università di Padova, ad esempio, le questioni da dibattere sono comunicate in coincidenza con l'inizio dell'anno scolastico. Questo permette agli studenti di iniziare a informarsi fin dai primi mesi di scuola e quindi d'approfondire le questioni proposte.

Non tutti i protocolli prevedono questo periodo di preparazione. Il *Parliamentary Debate* o il *British Parliamentary* concedono alla preparazione solo 15 minuti (*Impromptu Motions* o *Extemporaneous Motions*) mentre l'*Extemporaneous Debate Format (XD)* ne concede addirittura 10. È evidente che un dibattito così impostato coinvolgerà capacità diverse rispetto a quelle di organizzazione, sintesi e presentazione di prove, maggiormente sollecitate da un'approfondita preparazione. Esso stimolerà invece capacità d'improvvisazione e sveltezza mentale che conducono i dibattiti a essere più retorici, ossia maggiormente orientati al pubblico. A conciliare le due posizioni è il *WSD* che prevede la comunicazione di alcune questioni diversi mesi prima del torneo, ma introduce anche questioni la cui comunicazione avviene solitamente un'ora prima dell'incontro.

Esistono tuttavia competizioni in cui la stessa questione è dibattuta per più mesi, come avviene per il *Lincoln-Douglas Format (L-D)*. In questo caso ogni squadra deve dibattere più di una volta sullo stesso argomento sostenendo anche posizioni opposte (Fine, 2001, pp. 47-49). Tale modalità è adatta a condurre gli studenti a un'approfondita comprensione del problema e delle varie posizioni in gioco.

È comunque importante notare che anche le tempistiche di preparazione, così come le tempistiche relative alla durata degli interventi, possono variare al variare del grado scolastico degli studenti. Infatti, si considera che studenti universitari, ad esempio, possedendo una maggior istruzione rispetto agli studenti delle scuole superiori, possano elaborare in minor tempo le posizioni da sostenere.

1.4.5. Tipologie di questioni

Come evidenziano S. Nicolli e A. Cattani (2008) per la filosofia, S. Scott per la sociologia (2008) o L. E. Estaville (2001) per la geografia, la questione dibattuta

(*Resolution, Motion, Topic o Proposition*) orienta l'apprendimento dello studente.

Non raramente i protocolli di dibattito sono associati a particolari tipi di argomenti: il *protocollo L-D* è associato alla discussione su questioni filosofiche e sui valori etici mentre con il *WSD* si affrontano principalmente questioni politiche, economiche e relative ai diritti umani. Tuttavia quest'associazione non è essenziale e proprio per questo abbiamo inserito la *tipologia delle questioni* tra le *caratteristiche secondarie del protocollo*. È infatti possibile impiegare nel protocollo *L-D* anche temi politici o meno rilevanti come ad esempio «Il cane è meglio del gatto?». Anche in questo caso la tipologia di questioni può variare con il grado d'istruzione degli studenti coinvolti nel dibattito. Mentre di solito questioni come «Il treno è migliore dell'automobile?» sono usate per principianti, poiché argomentare su questioni familiari facilita il compito e permette di svolgere l'attività anche a studenti molto giovani (Golder e Pouit, 1999; Stein e Bernas, 1999), temi filosofici sono dibattuti tra classi degli ultimi anni di superiori o tra universitari. È evidente che al variare del tipo di questione dibattuta, varino anche le capacità richieste per dibatterla. Il protocollo *L-D* implicherà l'acquisizione di più sofisticate capacità logiche rispetto, ad esempio, del *Parliamentary Debate* che, trattando argomenti politici e concedendo poco tempo di preparazione, sarà principalmente retorico.

Distinzione canonica, sebbene non assunta da tutti i teorici del dibattito, è quella delle questioni in: questioni sui *fatti* (*Fact*), questioni sui *valori* (*Value*) e questioni sui *piani d'azione* (*Policy*). Le prime sono quelle in cui si cerca di determinare se una particolare affermazione sia vera; quelle sui *valori* riguardano la validità o il valore di una cosa (spesso rispetto a un'altra); le ultime, ossia le questioni sui *piani d'azione*, sono quelle in cui si cerca di determinare quale linea d'azione politica dovrebbe essere adottata. Per i nostri scopi è fondamentale sottolineare anche che dal tipo di questione dibattuta dipendono differenti strategie analitiche, argomentative e confutative: una questione relativa ai *piani d'azione* richiederà un maggior impiego di argomentazioni legate alle conseguenze rispetto a

quanto richiedano le questioni relative ai *fatti*, per il sostegno dei quali sarà invece più frequente il ricorso all'autorità.

Alle questioni dibattute sono abbinati anche criteri per la loro interpretazione. Generalmente i protocolli vincolano l'interpretazione delle questioni al senso comune o, molto più spesso, a quello tecnico dei termini che le compongono. Alcuni protocolli di dibattito, invece, adottano criteri più elastici. L'*American Parliamentary Debate Format* (APD) concede alla squadra che apre il dibattito di interpretare la questione stabilendo vincoli spazio-temporali (*Time-Space Cases*). Se la squadra che apre il dibattito imposta esplicitamente la propria posizione nel 1800, gli avversari non potranno avanzare argomentazioni riferentesi, ad esempio, alla guerra nucleare o all'avvento dei computer⁹. In questi casi, essendo estremamente difficile anticipare la posizione sostenuta dalla squadra che aprirà il dibattito, la squadra schierata per il *contro*, dovendo il più delle volte improvvisare, sarà stimolata a sviluppare grandi capacità critiche e confutatorie.

1.4.6. Modalità di valutazione del dibattito

I criteri utilizzati dalla giuria per valutare i dibattiti influiscono sulle modalità di esposizione degli studenti: essi sono le linee guida alle quali gli studenti si attengono per aggiudicarsi la vittoria, e attraverso d'essi è possibile stimolare ad assumere modalità di argomentazione ed esposizione ben definite. In alcuni protocolli come il *Policy Debate* le informazioni introdotte nel dibattito devono essere corredate dal tipo di fonte, dall'indicazione precisa del loro reperimento e dal nome e dall'autorevolezza del loro autore. Non tutti i *protocolli* pretendono ciò. Ad esempio il *Parliamentary Debate* è un *protocollo* che dà maggiore importanza agli aspetti oratori rispetto a quelli logici e pretende una minor presenza di linguaggio tecnico e di argomentazioni teoriche nonché una minor esplicitazione

⁹ *American Parliamentary Debate Association*, <http://www.apdaweb.org/guide/rules>.

delle fonti. Il protocollo *Karl Popper*, invece, volendo rendersi accessibile al cittadino medio dell'*open society*, valuta negativamente un ritmo d'esposizione molto veloce a differenza del *Policy Debate* che prevede la possibilità di parlare alla velocità di 400 parole al minuto (Fine, 2001, pp. 26-29).

Infine, poiché i criteri di valutazione dei dibattiti sono influenzati anche dalle finalità e dagli obiettivi per cui ciascun protocollo è stato elaborato, è importante esplicitare il rapporto tra i protocolli e i loro obiettivi educativi.

1.4.7. Obiettivi educativi

È fondamentale esplicitare che le regole inerenti ai vari protocolli sono strutturate anche in base agli obiettivi educativi che ne sottostanno all'elaborazione. L'*American Forensic Association*, ad esempio, per salvaguardare il carattere educativo della sua attività ha elaborato una serie di regole per evitare la *fabbricazione*, la *distorsione* e il *plagio* delle prove cui i contesti competitivi facilmente inducono (Perry, 2003). Il *Karl Popper* ponendo anch'esso maggiore attenzione all'aspetto educativo piuttosto che a quello competitivo privilegia le capacità critiche e l'attenzione ai contenuti rispetto allo stile. Il *British Parliamentary*, infine, ci offre un ulteriore ottimo esempio della stretta relazione tra protocollo, obiettivi educativi e criteri di valutazione: tale protocollo prevede che il numero di squadre partecipanti a ciascun dibattito siano quattro e che le due squadre schierate per la stessa posizione non si contraddicano nella loro linea argomentativa. Siccome il *BP* affonda le sue radici nelle discussioni deliberative della *British House of Commons*, pretendere tale coerenza è funzionale alla preparazione degli studenti per la partecipazione a coalizioni politiche: se infatti un partito rigettasse le affermazioni dei supposti partner politici (*Knifing*) comprometterebbe la stabilità della coalizione stessa (Meany e Schuster, 2003).

1.4.8. *Analisi alternative dei protocolli*

Il tipo di protocollo utilizzato influisce sull'acquisizione delle competenze da parte degli studenti: modificando ciascuna delle sue caratteristiche stabiliamo quali siano le abilità sulla cui acquisizione gli studenti devono maggiormente soffermarsi o quale sia la portata delle ricadute. Per esemplificare questi rapporti abbiamo fatto riferimento a importanti autori e ad alcuni tra i più diffusi protocolli di dibattito.

Quella presentata, tuttavia, non è l'unica prospettiva dalla quale guardare ai protocolli di dibattito. A. Snider presenta infatti una classificazione dei tipi di dibattito in base alla loro diffusione geografica. In questo modo l'adozione del protocollo potrà dipendere dalle competizioni cui si desidera partecipare (Snider, 2011b).

Inoltre, neanche le riflessioni finora introdotte sulla relazione tra *protocolli* e competenze sono da considerarsi esaustive. Infatti, rari sono gli studi empirici che comparano i diversi tipi di dibattito con le competenze che permettono d'acquisire. Ciononostante, tali riflessioni, possono essere un valido ausilio nell'orientare professori e studenti alla scelta di un protocollo adatto ai loro fini educativi e formativi (Tabella 3), e ricercatori a un approccio a tali questioni che conduca a conclusioni più certe e generalizzabili.

PROTOCOLLI	NUMERO DI SQUADRE E COMPONENTI	TEMPI DEGLI INTERVENTI	FUNZIONE DEI DISCORSI	TEMPO PER PREPARARSI	TIPICI DI QUESTIONI	CRITERI PER VALUTARE	OBIETTIVI EDUCATIVI	PARADIGMI
PARLIAMENTARY DEBATE	2 SQUADRE 2 COMPONENTI	8 MINUTI PER ARGOMENTARE 4 MINUTI PER REPLICARE	CIASCUN DISCORSO DEVE ARGOMENTARE E REPLICARE P.O.Is.	SOLITAMENTE 15 MINUTI PRIMA DELL'INCONTRO	POLITICHE	RETORICI	ACQUISIRE ABILITÀ APPROFONDIRE E QUESTIONI	EDUCATIVO
BRITISH PARLIAMENTARY	4 SQUADRE 2 COMPONENTI	7 MINUTI	CIASCUN DISCORSO DEVE ARGOMENTARE E REPLICARE P.O.Is.	SOLITAMENTE 15 MINUTI PRIMA DELL'INCONTRO	POLITICHE, ECONOMICHE E ETICHE	RETORICI E LOGICI	ACQUISIRE ABILITÀ APPROFONDIRE E QUESTIONI	EDUCATIVO
LINCOLN-DOUGLAS	2 SQUADRE 1 COMPONENTE	5 MINUTI PER ARGOMENTARE 3 MINUTI DI CROSS EXAMINATION 6 MINUTI PER REPLICARE	ARGOMENTAZIONI E REPLICHE IN DISCORSI DISTINTI CROSS EXAMINATION	UNA QUESTIONE OGNI 2 MESI	FILOSOFICHE E ETICHE	PRINCIPALMENTE E RETORICI MA ANCHE LOGICI	ACQUISIRE ABILITÀ E VALORI APPROFONDIRE E QUESTIONI	LEGALE
KARL POPPER	2 SQUADRE 3 COMPONENTI	6 MINUTI PER ARGOMENTARE E REPLICARE 3 MINUTI DI CROSS EXAMINATION	ARGOMENTAZIONI E REPLICHE IN DISCORSI DISTINTI CROSS EXAMINATION	ALCUNE SETTIMANE PRIMA DELL'INCONTRO TEMPO ANCHE TRA GLI INTERVENTI DEL DIBATTITO	POLITICHE E SOCIALI	LOGICI	ACQUISIRE ABILITÀ E ABILITÀ SOCIALI	EDUCATIVO
WORLD SCHOOL DEBATE	2 SQUADRE 3 COMPONENTI	8 MINUTI PER ARGOMENTARE 4 MINUTI PER REPLICARE	CIASCUN DISCORSO DEVE ARGOMENTARE E REPLICARE P.O.Is.	ALCUNE QUESTIONI 1 ORA PRIMA ALCUNE QUESTIONI MESI PRIMA	SOCIALI ED ECONOMICHE	RETORICI	ACQUISIRE ABILITÀ E VALORI APPROFONDIRE E QUESTIONI	EDUCATIVO
PATAVINA LIBERTAS	2 SQUADRE 8 COMPONENTI	3 MINUTI PER ARGOMENTARE 2 MINUTI PER REPLICARE	ARGOMENTAZIONI E REPLICHE IN DISCORSI DISTINTI P.O.Is.	CIRCA DUE SETTIMANE PRIMA	FILOSOFICHE, SOCIALI ED ETICHE	PRINCIPALMENTE E LOGICI MA ANCHE RETORICI	ACQUISIRE ABILITÀ APPROFONDIRE E QUESTIONI	EDUCATIVO

Tabella 3 - Sintesi delle caratteristiche dei vari protocolli

1.5. Dibattito e competenze

Il concetto di «competenza», attraverso cui guarderemo alle ricadute del *dibattito regolamentato* poiché si configura come un concetto utile nei processi d'orientamento e formulazione delle strategie verso l'apprendimento scolastico e lavorativo (Perulli, 2007, pp. 28-29), è molto complesso da circoscrivere. Partendo dal punto di vista comportamentista la competenza è identificata con le capacità operative che una persona manifesta attraverso la sua prestazione: l'abilità o piuttosto la *performace*. È la prestazione di fronte ad un compito, in una molteplicità di contesti particolari e non una sola volta, a determinare il riconoscimento sociale della competenza (Pellerey, 2010, p. 23) e, per ovvie ragioni, nei contesti lavorativi (Cegolon, 2008, p. 49). Il cognitivismo ha mostrato però che non sempre ciò che un soggetto dà prova di saper fare corrisponde a ciò che effettivamente egli sa fare: alcune componenti della competenza, come gli aspetti cognitivi posseduti e sviluppati dal soggetto, non sono direttamente visibili (Xodo, 2010, pp. 21-29). Non si darebbe quindi competenza senza conoscenza (Orefice, 2010, pp. 55-65), o senza un bagaglio strutturato di conoscenze (Cambi, 2004, p. 25) *dichiarative*, ossia riguardanti dati, fatti, luoghi, nomi, etc., e *procedurali*, ossia riguardanti la modalità di esecuzione di un determinato compito (Meghnagi, 1992, p. 39) nonché la capacità di gerarchizzazione e organizzazione della conoscenza (Ajello, Cevoli e Meghnagi, 1992, pp. 57-58). Sarebbero addirittura le conoscenze procedurali a distinguere gli esperti dai novizi (Ajello, Cevoli e Meghnagi, 1992, pp. 57-58). La distinzione tra competenza e *performace*, per alcuni autori da Chomsky in poi¹⁰, è pertanto necessaria. Tuttavia anche le abilità e le conoscenze adatte ad affrontare le varie e nuove situazioni

¹⁰ Chomsky, attraverso lo studio della competenza linguistica nei bambini, avrebbe riconosciuto la competenza linguistica più ampia rispetto alla *performance*. Già i bambini, infatti, possiederebbero una capacità infinita di produrre frasi e d'improvvisare e inventare costantemente il nuovo che non può essere compresa nella sua profondità solo riferendosi alla *performance* (Cegolon, 2008, p. 77).

problematiche sono solo la punta dell'iceberg della competenza e non sarebbero mobilitate senza la presenza di motivazione e volontà (Dewey, 1961), preponderanti nel determinare o connotare una competenza d'eccellenza nonché fattori predittivi e facilitanti l'apprendimento (Perulli, 2007, pp. 35-37). Ecco, quindi, che la competenza, così come è presentata dal modello personalista, ponendo al centro del proprio interesse il soggetto, comprende come fondamentali anche gli aspetti volitivo e motivazionale del soggetto (Xodo, 2010, pp. 21-29). Conoscenze, abilità e atteggiamenti sarebbero pertanto elementi costitutivi della competenza (Cfr. Cegolon, 2008, pp. 136-137; Pellerey, 2004).

Il *dibattito regolamentato* è riconosciuto come uno strumento educativo e formativo molto efficace. Tra le conoscenze, abilità o attitudini che permetterebbe d'acquisire o sviluppare, e i suoi molteplici vantaggi in ambito scolastico, troviamo attestare:

- ❖ **P'acquisizione, lo sviluppo, l'organizzazione e l'applicazione delle conoscenze e delle idee intorno a problemi antichi e attuali promuovendo inoltre l'interdisciplinarietà** (Bottecchia, 2011, pp. 143-144; Brimble e Pritchard; 2003, pp. 53-55; Claxton, 2008, p. 1; Ericson, Murphy e Zeuschner, 2003; Falduti, 2009, p. 214; Freeley, 1966, pp. 21-22; Lewin e Wakefield, 1983, pp. 115-116; Meany e Schuster, 2002, p. 2; Moeller, 1985, pp. 207-209; O'Kon e Sutz, 2004, Cap. VIII; Porcarelli, 2006, pp. 133-134; Rybold, 2006, p. 4; Snider e Schnurer, 2006, p. 5; Wiese e Lewis, 2000, p. 6; Wood e Goodnight, 1994, pp. 5-6; Zennaro, 2008, pp. 80-81).

- ❖ **P'acquisizione o sviluppo delle abilità logiche e critiche** (Backer, 2010, pp. 4-6; Bonomo, Mamberti e Miller, 2010, pp. 16-17; Bottecchia, 2009, pp. 232-233; Brimble e Pritchard, 2003, pp. 53-55; Cattani, 2008, p. 8; Claxton, 2008, p. 1; Cronin, 1990; Ericson, Murphy e Zeuschner, 2003,

pp. 4-5; Falduti, 2009, p. 215; Falduti, 2011, p. 158; Freeley, 1966, p. 21; Garrett, Schoener e Hood, 1996, pp. 37-40; Kennedy, 2007, pp. 183-190; Meany e Schuster, 2002, p. 2; Porcarelli, 2006, p. 134; Rybold, 2006, pp. 1-2; Shurter, 1917, p. 2; Snider e Schnurer, 2006, p. 5; Trapp, Zompetti, Motiejunaite e Driscoll, 2005, p. 181; Wood e Goodnight, 1995, p. 5; Zennaro, 2008, p. 77; Zennaro, 2011, p. 195; Ziegelmueller, Harris e Bloomingdale, 1995, p. 23);

❖ **l'acquisizione o sviluppo delle abilità argomentative** (Alden, 1900, p. 1; Backer, 2010, pp. 4-6; Bonomo, Mamberti e Miller, 2010, pp. 16-17; Bottecchia, 2009, p. 233; Brimble e Pritchard, 2003, pp. 53-55; Cattani, 2008, p. 9; Claxton, 2008, p. 1; Falduti, 2011, p. 158; Freeley, 1966, p. 20; Wood e Goodnight, 1994, p. 4; Zennaro, 2008, pp. 77-79; Ziegelmueller, Harris e Bloomingdale, 1995, p. 23);

❖ **l'acquisizione o sviluppo dell'abilità d'ascolto** (Backer, 2010, pp. 4-6; Claxton, 2008, p. 1; Falduti, 2009, p. 217; Rybold, 2006, pp. 4-5; Wood e Goodnight, 1994, p. 4);

❖ **l'acquisizione o sviluppo delle abilità di scrittura e lettura** (Backer, 2010, pp. 4-6; Claxton, 2008, p. 1; Dickson, 2004, p. 39; Rybold, 2006, p. 4; Wood e Goodnight, 1994, p. 5);

❖ **l'acquisizione o sviluppo delle abilità oratorie o comunicative, verbali e non verbali** (Backer, 2010, pp. 4-6; Bottecchia, 2009, p. 233; Brimble e Pritchard, 2003, pp. 53-55; Bonomo, Mamberti e Miller, 2010, p. 17; Cattani, 2008, p. 8; Claxton, 2008, p. 1; Ericson, Murphy e Zeuschner, 2003, pp. 3-4; Falduti, 2009, pp. 217; Freeley, 1966, p. 24; Meany e Schuster, 2002, p. 2; Rybold, 2006, pp. 1-2; Schuster e Meany, 2005;

Snider, 2008, p. XIV; Wiese e Lewis, 2000, p. 6; Wood, e Goodnight, 1994, pp. 4-5);

- ❖ **l'acquisizione o sviluppo delle abilità di ricerca e dell'attitudine alla ricerca** (Backer, 2010, pp. 4-6; Brimble e Pritchard, 2003, pp. 53-55; Claxton, 2008, p. 1; Falduti, 2009, p. 215; Freeley, 1966, pp. 22-23; Furgerson, 2013, pp. 46-48; Mitchell, et al., 2010, pp. 1-24; Rybold, 2006, p. 4);
- ❖ **l'acquisizione o sviluppo dell'abilità di gestire il tempo costruttivamente** (Brimble e Pritchard, 2003, pp. 53-55; Zennaro, 2008, p. 77);
- ❖ **l'acquisizione o sviluppo della prontezza mentale** (Ericson, Murphy e Zeuschner, 2003, pp. 3-4; Bottecchia, 2011, p. 144.);
- ❖ **l'acquisizione o sviluppo di atteggiamenti e abilità cooperative e di risoluzione dei problemi stimolando i *cooperative e active learning*** (Backer, 2010, pp. 4-6; Bottecchia, 2011, p. 142 e pp. 231-232; Brimble e Pritchard, 2003, pp. 53-55; Cattani, 2008, p. 8; Claxton, 2008, p. 1; Falduti, 2009, pp. 216-217; Rybold, 2006, p. 5; Snider e Schnurer, 2006, p. 5; Siver e Veden, 2007; Zennaro, 2008, p. 82);
- ❖ **l'acquisizione o sviluppo di un atteggiamento mentale aperto, flessibile** (Brimble e Pritchard, 2003, pp. 53-55; Nicolli e Cattani, 2008, p. 7; Shurter, 1917, p. 4);

- ❖ **l'acquisizione o sviluppo delle capacità di risoluzione dei conflitti e dei disaccordi** (Bonomo, Mamberti e Miller, 2010, p. 16; Wiese e Lewis, 2000, p. 5);
- ❖ **l'acquisizione o sviluppo delle capacità decisionali e di *leadership*** (Bonomo, Mamberti e Miller, 2010, p. 17; Freeley, 1966, p. 20; Siver e Veden, 2007);
- ❖ **l'acquisizione o sviluppo della capacità di controllare l'aggressività** (Bottecchia, 2009, p. 232; Bottecchia, 2011, pp. 142-143; Cattani, 2008, p. 8; Zennaro, 2008, p. 82);
- ❖ **promuove un'istruzione interattiva** (Bottecchia, 2011, p. 141; Claxton, 2008, p. 1);
- ❖ **promuove indipendenza e maturità di giudizio e sociale** (Freeley, 1966, p. 23);
- ❖ **promuove l'autocritica** (Bonomo, Mamberti e Miller, 2010, pp. 16-17; Bottecchia, 2011, pp. 140-146; Freeley, 1966, p. 24; Zennaro, 2008, pp. 77-80);
- ❖ **promuove l'autostima** (Akerman e Neale, 2011; Bonomo, Mamberti e Miller, 2010, pp. 16-17; Bottecchia, 2009, p. 231; Zennaro, 2008, p. 83);
- ❖ **promuove la sincerità e l'onestà** (Freeley, 1966, p. 23);
- ❖ **promuove l'attitudine al dialogo democratico, alla partecipazione e alla tolleranza** (Bonomo, Mamberti e Miller, 2010, pp. 13-17; Bottecchia,

2009, p. 232; Bottecchia, 2011, p. 143; Cattani, 2008, p. 10; Claxton, 2008, p. 1; Ericson, Murphy e Zeuschner, 2003, pp. 3-4; Freeley, 1966, p. 19; Goodnight e Mitchell, 2008, pp. 80-97; McElligot, 1855, p. 1; Shurter, 1917, p. 4; Snider, 2008, p. XIV; Zennaro, 2008, p. 83);

- ❖ **promuove chiarezza interiore** (Bottecchia, 2011, p. 145; Zennaro, 2008, pp. 78-79);
- ❖ **rafforza il rapporto studente-professore** (Bellon, 2000, p. 169; Bottecchia, 2011, pp. 139-140; Claxton, 2008, p. 1; Falduti, 2009, p. 216);
- ❖ **promuove il coraggio** (Bottecchia, 2009, p. 258; Cattani, 2008, p. 8; Freeley, 1966, p. 23-24);
- ❖ **offre un'eccellente preparazione pre-professionale** (Berube, 2005; Colbert, 1992, pp. 2-7; Parcher, 1998);
- ❖ **ha un impatto positivo sulla salute** (Mezuk, Bondarenko, Smith e Tucker, 2011, pp. 622-635);

Nelle fonti indicate le varie conoscenze, abilità, attitudini ed effetti promossi dal dibattito sono attestati principalmente dall'esperienza personale, o per via aneddotica, degli stessi autori: molti di loro, infatti, da anni si occupano di dibattito regolamentato e constatano direttamente i miglioramenti esposti in moltissime ed eterogenee discipline come, ad esempio, la filosofia, l'economia, la sociologia, la psicologia, la politica, la medicina, l'infermieristica, etc.

Purtroppo, però, sappiamo che l'esperienza personale può essere soggetta a pregiudizi o errori sistematici propri della facoltà cognitiva come, ad esempio, la percezione selettiva – che conduce a dare attenzione solo alle prove che supportano

la nostra tesi – la confusione di una correlazione con una correlazione causalmente rilevante o il *wishful thinking*, ossia la tendenza inconscia di credere che i fatti siano proprio come vorremmo che fossero (Motterlini, 2008).

Diventa importante quindi prendere in esame le varie indagini empiriche sul *dibattito regolamentato* non per svalutare l'enorme risorsa di esperienze offertaci da chi si occupa in prima linea di dibattito ma, anzi, per corroborarla. Inoltre, una ricerca degli studi empirici è importante per altri due aspetti: il primo, per comprendere l'entità del contributo della ricerca esposta in questa tesi; il secondo, per comprendere quali metodologie di ricerca sono più adatte per l'indagine sul dibattito regolamentato e comprendere se e dove le ricerche già effettuate presentino debolezze (Greenstreet, 1993, pp. 13-28).

Distingueremo gli studi empirici in base ad alcune componenti della competenza esaminata e precisamente:

- ❖ **l'acquisizione delle conoscenze e delle idee intorno a problemi antichi e attuali, e la promozione dell'interdisciplinarietà;**
- ❖ **l'acquisizione o sviluppo delle abilità logiche e argomentative;**
- ❖ **l'acquisizione o sviluppo delle abilità oratorie non verbali;**
- ❖ **l'acquisizione o sviluppo della competenza sociale e civica;**
- ❖ **la riduzione del divario sociale;**
- ❖ **la lotta ai pregiudizi**

Considereremo pertanto, per ciascuno dei punti indicati, gli studi empirici più rilevanti senza tuttavia trascurarne le problematiche. Infatti, sarà proprio da queste che potranno emergere in futuro nuove e più accurate indagini.

1.5.1. Acquisizione di conoscenze

Il dibattito regolamentato si svolge sempre su temi precisi e controversi: le questioni del dibattito, dal latino *quaestiones*, vale a dire problemi nei quali due opposte possibilità si contendono parimenti il campo del vero (Zanatta, 2004, p. 13). Alcuni esempi di questioni sono: “È stato giusto attribuire il premio Nobel a Liu Xiaobo?” oppure “La scienza è conciliabile con la religione?”. È il sostenere il pro o il contro di tali temi ad impegnare attivamente nella ricerca ed elaborazione dei contenuti e, pertanto, a facilitare l’acquisizione di conoscenze inerenti alla disciplina su cui le questioni interrogano, come H. Vo e R. Morris indicano (1996, pp. 318-319). Tre su quattro studenti del loro corso d’economia ritennero infatti il dibattito regolamentato d’aiuto nella comprensione delle questioni economiche e nella maturazione di una visione più concreta dell’economia. Alla stessa conclusione pervenne anche S. Scott all’interno di un corso di Scienze, Tecnologia e Società (Scott, 2008, p. 42).

La presenza necessaria di un pro e di un contro, garantita dal dibattito, permette inoltre d’avere una migliore comprensione delle varie posizioni intorno al tema trattato, risultato corroborato dallo studio quinquennale di H. Combs e G. Bourne (1994, p. 64). In questa indagine l’88,9% degli studenti partecipanti ai loro corsi di amministrazione aziendale ritenne il dibattito uno strumento migliore rispetto alla lezione frontale per comprendere le varie posizioni intorno a questioni controverse, mentre il 77,5% ritenne di aver imparato di più dibattendo che a lezione.

La conoscenza disciplinare è approfondita anche grazie al confronto con la squadra antagonista e al confronto interno a ciascuna squadra (Bottecchia, 2011, p. 141). Il bagaglio culturale dello studente o del partecipante si arricchisce anche considerando punti di vista diversi. M. Turner et al. (2010) evidenziano infatti che chi ha buona confidenza con un argomento s'impegna a ricercare informazioni contrastanti solo quando è avvertito che si conformerà con una persona che ha un'opinione diversa dalla sua, condizione *sine qua non* dei dibattiti. Come esplicita Cousinet (1971), di fronte all'opposizione il fanciullo impara a vivere socialmente, cioè ad arricchire il suo pensiero con l'apporto del pensiero altrui.

Inoltre, per discutere questioni sociali o filosofiche, ad esempio, sono necessarie anche nozioni di altre discipline come l'economia, la psicologia, l'antropologia, etc., o informazioni fornite da associazioni, istituzioni o enti che si occupano di specifiche problematiche. In questo modo non solo vengono acquisite conoscenze più vaste di quelle immediatamente richieste dalla questione del dibattito, ma sono anche messe in relazione tra loro conoscenze di ambiti disciplinari differenti ma interconnessi (Bottecchia, 2011, pp. 144-145): consapevolezza, questa, manifestata anche dagli studenti di un corso di psicologia sui problemi di genere, interpellati da J. O'Kon e R. Sutz (2004, cap. 8).

L'impiego del dibattito regolamentato per l'acquisizione di conoscenze è attestato in molte discipline tra cui l'economia (Vo e Morris, 1996, pp. 315-320), l'amministrazione aziendale (Combs e Bourne, 1994, pp. 57-67), la filosofia (Nicolli e Cattani, 2008; Porcarelli, 1998), la geografia (Estaville, 1988, pp. 2-5) e la nutrizione (Magnus, 2000, pp. 119-120), per citare solo alcuni studi particolarmente focalizzati sull'acquisizione delle conoscenze. Tuttavia pochi di tali studi presentano analisi statistiche sui risultati ottenuti e anche quelli che le svolgono limitano la loro indagine alla sola percezione che gli studenti hanno del loro apprendimento. Ci si può chiedere, infatti, se non sia opportuno che questi dati siano corroborati anche da prove di verifica strutturate, di cui l'indagine di C. Green e H. Klug sembra uno dei rari esempi (Green e Klug, 1990, pp. 462-471), o da

compiti di prestazione come la partecipazione allo stesso dibattito, poiché, ad esempio, le obiezioni che le squadre si rivolgono possono evidenziare il loro grado di preparazione (Barnard, 1937, p. 12).

1.5.2. Acquisizione o sviluppo delle abilità logiche e argomentative

Oltre a reperire e ad apprendere le informazioni è di fondamentale importanza anche valutarle. Questa sembra la ricaduta essenziale del dibattito che, proprio nell'avanzare obiezioni alla controparte e nel rispondere alle sue obiezioni, stimola processi cognitivi d'ordine superiore e si distingue da attività semplicemente oratorie. Come indica C. Pontecorvo (1997b), "l'opposizione è produttiva perché spinge ad articolare il ragionamento" (p. 79). Lo studio di W. Semlak e D. Shilelds, impiegando i resoconti dei giudici su 94 studenti partecipanti a un prestigioso evento americano, ha rilevato che gli studenti con preparazione dibattimentale ebbero risultati significativamente superiori in analisi dei problemi, rispetto agli studenti con preparazione oratoria (Semlak e Shield, 1977, pp. 194-195). La presenza di argomentazioni internamente coerenti e ricche di spunti per anticipare e confutare le argomentazioni avanzate dalla controparte è attestata invece da uno studio italiano che raggiunge queste conclusioni dall'analisi dei testi di studenti elaborati *ex ante* ed *ex post* la partecipazione a un torneo di dibattito (Turchi, Barbanera e Monaco, 2008, p. 91). Principalmente, però, lo studio delle ricadute del dibattito regolamentato sul ragionamento critico o *critical thinking* è statunitense. Numerose sono le indagini svolte su quest'argomento soprattutto fino agli anni 2000. Assieme alle ricerche in precedenza presentate, tra le più interessanti emerge quella di Green e Klug che assume acquisite le abilità di ragionamento critico solo quando trasferibili a nuove situazioni. Sulla base di questa premessa, gli autori raccolsero gli scritti di 21 studenti *ex ante* ed *ex post* gli incontri di dibattito, su di un argomento mai trattato in precedenza, e li fecero

analizzare da colleghi imparziali. I risultati confermarono nei dibattenti un miglioramento significativo sia nella qualità del ragionamento sia in quella di scrittura, rispetto al gruppo di controllo (Green e Klug, 1990, pp. 467-468).

Lungi dall'essere certi, per R. Greenstreet, molti degli studi sulle abilità di ragionamento non permetterebbero di concludere che il dibattito promuova abilità critiche (Greenstreet, 1993, pp. 21-23) mentre per B. Hill, che condivide la posizione di Greenstreet, ad essere discutibile è la validità del *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal* (WGCTA), ossia il test impiegato dalla maggior parte delle indagini, poiché non sarebbe che un test per valutare l'abilità di lettura (Hill, 1993, p. 15). Tali obiezioni sono però ridimensionate da Kent Colbert il quale indica che, sebbene non conclusivi, gli studi empirici criticati da Greenstreet e Hill evidenziano un forte legame tra la partecipazione ai dibattiti e il miglioramento delle abilità critiche e sostiene inoltre che il WGCTA, focalizzandosi sull'inferenza, l'individuazione delle assunzioni, la deduzione, l'interpretazione e la valutazione degli argomenti, è uno dei migliori strumenti finora elaborati (Colbert, 1995, p. 69). A generalizzare il miglioramento delle abilità critiche dei dibattenti conduce anche l'ampia meta-analisi di Mike Allen et al. (1999, pp. 24-26). L'analisi statistica di un ampio numero di ricerche longitudinali (pre vs. post su identico campione) e trasversali (gruppo sperimentale vs. gruppo di controllo) riferite a metodi diversi per promuovere le abilità di ragionamento, condusse alla conclusione che, indipendentemente dal tipo di progetto di ricerca realizzato, il dibattito è il metodo migliore per sviluppare le abilità critiche (Allen et al., 1999, pp. 27-28).

Ciononostante, per Hill l'elevata affidabilità e l'elevata validità statistica del WGCTA non lo rendono uno strumento così perfetto da non richiedere l'impiego di altri e diversi strumenti per integrare i suoi risultati (Hill, 1993, p. 16), mentre per Michael Korcok, la difficoltà d'avere dei gruppi costituiti da individui scelti casualmente, dato il grande impegno che la partecipazione ai dibattiti richiede,

difficilmente rende possibile studi sostanziali sul legame tra partecipazione ai dibattiti e ragionamento critico attraverso un vero esperimento (Korcok, 1997).

1.5.3. Acquisizione o sviluppo delle abilità non verbali

La competenza comunicativa verbale e non verbale rientra tra i benefici più incisivi e frequentemente attribuiti al dibattito. Lo studio di Semlak e Shileld in precedenza presentato lo evidenzia: non solo gli studenti con preparazione dibattimentale ebbero risultati migliori degli studenti con preparazione oratoria in analisi del problema, ma risultarono migliori anche in organizzazione e comunicazione del messaggio. Gli studi di B. Williams et al., e di R. Littlefield rilevano che l'abilità di parlare e comunicare è il beneficio più comunemente percepito dagli studenti (Littlefield, 2001, pp. 84-86; Williams, McGee e Worth, 2001, pp. 199-200). Questo risultato emerge anche da una più ampia indagine, quella di N. Inoue e M. Nakano che, oltre ad essersi chiesti quali sono i più comuni benefici del dibattito percepiti dagli studenti giapponesi, confrontarono i dati ottenuti con indagini analoghe eseguite negli Stati Uniti d'America. La conclusione tratta dal confronto fu che le abilità comunicative sono il beneficio più riconosciuto interculturalmente (Inoue e Nakano, 2011, pp. 130-132).

Queste indagini, considerate nel complesso, esibiscono i limiti frequentemente presenti nell'ambito di ricerca dibattimentale. Il primo limite è di restringere l'analisi dei miglioramenti comunicativi degli studenti alla percezione che loro hanno dei propri miglioramenti: infatti, sarebbe possibile anche analizzare i voti espressi dai giudici per ogni singolo studente lungo tutto il torneo o valutare i filmati delle riprese riguardanti uno stesso studente in incontri successivi. Il secondo limite, è quello di non problematizzare sufficientemente i termini centrali delle loro ricerche. Infatti, non si capisce se con l'espressione «abilità comunicative» queste indagini si riferiscano a quelle verbali o a quelle non verbali,

oppure se tali miglioramenti siano riferibili al contesto dibattimentale o a quello più ampio relazionale sapendo che, ad esempio, la tendenza ad argomentare conduce ad avere relazioni più soddisfacenti all'interno del contesto dibattimentale (Swift e Vourvoulias, 2006, p. 15) ma anche a essere meno aggressivi in generale (Infante, Trebing, Shepherd e Seeds, 1984, p. 76).

1.5.4. Acquisizione o sviluppo della competenza sociale e civica

Ci si potrebbe chiedere perché la competenza sociale e la competenza civica, così importanti, siano trattate solamente a questo punto. In realtà quando si argomenta a favore di questa potenzialità del dibattito si fa spesso riferimento ai benefici in precedenza menzionati e per i quali sono stati già presentati studi empirici. La capacità e la volontà di considerare le varie alternative intorno ad un problema, di valutare criticamente le informazioni reperite e di comunicare la propria posizione in modo assertivo ma non aggressivo conducono infatti a evitare l'omologazione pretesa dai potenti mezzi di propaganda, a sottrarsi dalla facile adesione a punti di vista cognitivamente accomodanti e a diventare agenti di cambiamento sociali e politici. Le qualità menzionate e, come abbiamo visto, raggiungibili attraverso il dibattito regolamentato, sono alla base della democrazia stessa e potrebbero essere riassunte nella capacità di tollerare e gestire correttamente il disaccordo (Huckfeldt, Johnson e Sprague, 2004, p. 4). A corroborare questa conclusione è indirizzata l'indagine di J. Rogers e A. Rennels. Attraverso uno studio condotto per tredici anni sugli stessi soggetti, essi rilevano come gli ex dibattenti siano significativamente più partecipi alla vita politica e sociale e culturalmente più tolleranti dei soggetti non dibattenti del gruppo di controllo (Rogers e Rennels, in stampa).

Non assimilabili ai risultati riferiti al dibattito regolamentato, sebbene interessanti e spesso così impiegati da chi si occupa di *cooperative learning*, gli

studi di D. e R. Johnson. Essi elaborano e adottano uno strumento, denominato *Controversia*, per alcuni aspetti simile al dibattito, ma fundamentalmente dissimile. Oltre ad una preparazione rigorosamente orientata al *cooperative learning*, *Controversia* si differenzia dal dibattito regolamentato per avere anche una discussione in cui le parti, in precedenza schierate in fazioni contrapposte, raggiungono un comune punto d'accordo mediando i reciproci punti di vista (Johnson e Johnson, 1992). Quest'obiettivo, apprezzabile se realizzato su conflitti, ossia su incompatibilità di obiettivi (§ 3.6.), desta qualche perplessità se concretizzato, come spesso sembra accadere, sui disaccordi, ossia su incompatibilità di punti di vista (§ 5.6.). Se è opportuno appianare situazioni in cui due o più attori si ostacolano nel raggiungimento dei reciproci obiettivi, lo stesso non è necessario fare per il disaccordo. Infatti, non è la presenza del disaccordo a minacciare la salute di una società (Willard, 1989, p. 11): come indica Zarefsky un cattolico e un ateo possono avere e mantenere punti di vista opposti sull'aborto ma cionondimeno essere in grado di cooperare per ridurre le circostanze in cui il dilemma morale si presenta, ossia, ad esempio, per evitare le gravidanze indesiderate (Zarefsky, 2012, pp. 82-83)¹¹. In secondo luogo la sistematica composizione di divergenze cognitive implica il fraintendimento della controparte (Huckfeldt, Johnson e Sprague, 2004, p. 11) e conduce a negare la propria sensibilità (Ash, 1951, pp. 177-190), a conformarsi (Willard, 1987, pp. 145-146) e a non basare le proprie scelte sulla bontà delle argomentazioni.

¹¹ Anche la *disputatio* medievale prevedeva per regolamento, analogamente ad alcuni metodi proposti per l'apprendimento cooperativo, la conciliazione degli argomenti a favore e contrari ad uno stesso articolo, ossia la *determinatio* (Cfr. Porcarelli, 1998). Tuttavia la *determinatio* medievale aveva una funzione didattico-disciplinare e avveniva da parte dell'insegnante che risolveva i nodi problematici emersi in conformità con la verità rivelata.

1.5.5. Riduzione del divario sociale

La *National Association of Urban Debate League* (<http://www.urbandebate.org>) si propone di promuovere il dibattito perché, letteralmente, sarebbe uno dei pochi strumenti volti a cambiare le vite degli studenti che vi partecipano. Infatti, il grado di abbandono scolastico e quello del non superamento dell'esame di maturità in certi distretti di città americane sono notevolmente alti. Nel 1998 nel distretto di Chicago, ad esempio, solo il 47% dei maturandi riuscì ad ottenere il diploma. Quindi, se un metodo educativo incentiva l'avanzamento scolastico, il quale è legato ad un miglioramento delle condizioni economiche e conseguentemente delle aspettative di vita, allora tale strumento diventa fondamentale a livello educativo e sociale (Cfr. Duffin, 2006; Mezuk, 2009). Per questo, tra le altre cose, è importante il dibattito regolamentato. In uno studio di B. Mezuk, il campione dell'indagine fu costituito dagli studenti (circa 2500) che frequentarono almeno un anno di scuola tra il periodo 1997/1998-2006/2007, anni in cui la *Chicago Debate League* organizzò tornei di dibattito per le scuole dell'area urbana di Chicago. I risultati, sebbene condizionati dall'autoselezione¹², permisero di evidenziare questi dati: le medie dei voti degli studenti dibattenti dell'ultimo anno furono più alte di quelle degli studenti non dibattenti dello stesso anno; la media dei dibattenti afro-americani che lasciarono la scuola fu circa tre volte più bassa di quella degli afro-americani non dibattenti; le probabilità di raggiungere il livello di preparazione richiesto per il passaggio

¹² In statistica il problema dell'autoselezione emerge in ogni situazione in cui gli individui scelgono autonomamente d'entrare a far parte di un gruppo. Ciò crea condizioni anormali o indesiderabili per i risultati dell'indagine. Nel caso del dibattito regolamentato, ad esempio, non è da escludere che a scegliere di partecipare ai dibattiti siano infatti gli studenti già orientati al ragionamento critico e che quindi la conclusione che «gli studenti che hanno partecipato ai dibattiti presentano abilità di ragionamento critico più sviluppate rispetto ai non dibattenti» potrebbe essere determinata solo da questa differenza iniziale e non dal metodo adottato.

all'università fu doppio negli afro-americani dibattenti, che in quelli non dibattenti (Mezuk, 2009, pp. 299-301). Sempre Mezuk, assieme a colleghi (2011), eseguirono un'indagine su dati di dieci anni scolastici acquisiti dai registri istituzionali di 116 scuole superiori e dai registri dei tornei di dibattito svolti nello stesso periodo. Il confronto tra il gruppo di controllo e il gruppo sperimentale avvenne comparando gli esiti dei due gruppi con il test standardizzato obbligatorio, *l'American College Testing* (<http://www.act.org/aap/>) o ACT (che misura la preparazione degli studenti per l'università) e con il *Grade Point Average* (GPA), ossia la media di tutti i voti di ogni singolo studente per semestre. Inoltre per eliminare il problema dell'autoselezione (Cfr. nota 6) furono comparati tra loro cinque gruppi di dibattenti e non dibattenti, omogenei per probabilità di partecipare all'attività dibattimentale. I risultati dell'analisi condussero a concludere che i dibattenti avevano il 19% di probabilità in più di diplomarsi rispetto ai non dibattenti, una media voti più alta di 1 punto circa e una significativa probabilità di raggiungere o oltrepassare il punteggio minimo richiesto per il superamento del test ACT soprattutto nelle scienze e in matematica (Mezuk, Bondarenko, Smith e Tucker, 2011, p. 629).

1.5.6. Discernimento dei pregiudizi

Ai molteplici benefici dell'impiego del dibattito già considerati in precedenza si possono annoverare anche i seguenti: facilita il raggiungimento di decisioni sagge (Ehninger e Brockriede, 1978) e la diffusione delle informazioni (Walton, 1992), promuovendo il collaudo di punti di vista differenti (Brimble & Pritchard, 2003), e determinando le modalità in cui i cambiamenti dovrebbero avvenire (Snider, 2008). Inoltre, le ricadute precedentemente menzionate come l'apprendimento dei contenuti disciplinari (Combs e Bourne, 1994; Scott, 2008; Vo e Morris, 1996), il miglioramento delle abilità critiche e argomentative (Allen,

Berkowitz, Hunt, e Louden, 1999; Colbert, 1995; Korcok, 1997), e la promozione delle abilità para- e non-verbali (Inoue e Nakano, 2011) sono infatti funzionali ad uno dei più importanti risultati educativi: giudicare indipendentemente dai pregiudizi (Alden, 1900; Mill, 1992; Popper, 1972; Willhoft, 1929). Dibattere promuoverebbe la disposizione a considerare le questioni indipendentemente dai pregiudizi (Alden, 1900) e a raggiungere la consapevolezza che pensare non significa né confermare i propri pregiudizi né giustificare gli errori della propria facoltà cognitiva (Willhoft, 1929). Inoltre favorirebbe il miglioramento delle capacità decisionali dei gruppi (Freeley, 1966) e lo sviluppo dell'attitudine a esaminare e comparare le opinioni prima di raggiungere una decisione ragionata (Branham, 1991). Tali benefici, ascrivibili al dibattito anche intuitivamente, concorrono a far ritenere tale strumento efficace nel predisporre ad una più ponderata valutazione dei differenti punti di vista e delle ragioni a loro sostegno, capacità attribuitagli anche dai filosofi J. S. Mill (1981) e K. Popper (1972).

1.5.7. Ulteriori ricadute

Gli studi empirici presentati lasciano spazio a future ricerche sullo iato tra quanto attribuito al dibattito e quanto effettivamente indagato con strumenti empirici. Aspetti come le abilità d'ascolto, di gestione del tempo, di prontezza mentale, decisionali e di *leadship*, d'indipendenza e maturità di giudizio e sociale, oppure gli atteggiamenti d'apertura mentale, d'autocritica, d'autostima, di sincerità e onestà, di chiarezza interiore e di coraggio, non sono oggetto di indagini empiriche come non lo sono gli aspetti di rafforzamento del rapporto tra studente e professore o di un'eccellente preparazione pre-professionale. Altre abilità, invece, come quelle argomentative e di risoluzione dei conflitti e disaccordi, la promozione

di un atteggiamento tollerante e di un atteggiamento scevro da pregiudizi sono confortate solo o da esigue indagini o in modo indiretto.

Ci sono però altri aspetti che potrebbero essere indagati o approfonditi oltre a quelli presentati. A.Madsen, infatti, individua quattro aree su cui gli studiosi potrebbero concentrarsi, ossia 1) le applicazioni nel mondo reale della pratica dibattimentale; 2) l'approccio interdisciplinare per favorire la fioritura degli studi di teoria dibattimentale, 3) gli aspetti didattici del dibattito come, ad esempio, una comparazione degli effetti dei vari metodi didattici dibattimentali; 4) la ricerca diretta durante i tornei di dibattito (Madsen, 1990, pp. 45-49).

PROBLEMA DELLA RICERCA

Come visto in precedenza il dibattito è un particolare tipo di interscambio dialogico dove per dialogo si intende una sequenza di scambi discorsivi o atti linguistici tra due o più persone (Fuentes e Santibáñez, 2011; Walton, 1998, 2006, 2008). Più specificatamente il dibattito implica un contesto competitivo, in cui le parti coinvolte mirano a convincere o persuadere una terza parte avanzando, difendendo o contestando argomenti rilevanti alla questione discussa, e richiede una procedura molto regolamentata che determina quando e per quanto ciascuna parte può parlare. Inoltre, diversamente dai dibattiti giuridici, parlamentari o politici, il *dibattito regolamentato* è condotto da istituzioni educative allo scopo di fornire un'occasione d'apprendimento per gli studenti (Freeley, 1961, pp. 16–19; Hensley & Carlin, 1994, p. 9) sfruttando, appunto, la competizione (Wood & Goodnight, 1994, p. 4) (Cfr. § 1.2. e § 1.4.).

2.1. Aspetti controversi del dibattito

A fianco dei sostenitori del dibattito come strumento educativo e formativo (Cfr. § 1.5.), ci sono autori che ritengono il dibattito sia invece controproducente. Gli effetti più spesso indicati come negativi sono:

- ❖ **alimenta l'ostilità** (Langsdorf, 2003);

- ❖ **alimenta agonismo e competitività** (Tannen, 1999, 2002).

Oltre a queste ricadute negative la valutazione dei dibattiti non prescinderebbe da pregiudizi di genere e l'organizzazione dei dibattiti comprometterebbe la produttività dei professori universitari in essa coinvolti. Mentre infatti i giudici sarebbero affetti da pregiudizi di genere che vedrebbero le donne ricevere voti più bassi di quelli degli uomini, soprattutto quando dibattono per il *contro* e sono valutate da giudici dello stesso sesso (Bruschke e Johnson, 1994, pp. 162-173), i professori universitari che promuovono tali iniziative risentono del tempo impiegato per l'organizzazione di eventi come i tornei e gli spostamenti che tali tornei comportano conducendoli a svolgere meno ricerca e a pubblicare meno dei propri colleghi (Garrett, Schoener e Hood, 1996, pp. 37-40).

2.1.1. Alimenta l'ostilità

R. Littlefield (2001), indagò la percezione dei benefici del dibattito su studenti di scuole superiori. Da un campione di 193 studenti e dalla codificazione delle domande aperte a loro poste, risultò che l'aumento della tensione e dello stress, tra cui viene inserito anche un aumento di litigiosità con amici e familiari, è stato avvertito come il terzo più grande svantaggio della partecipazione a dibattiti.

Simile esito emerse nella recente ricerca di C. Winkler (2012). Con un'indagine longitudinale di tre anni in due distretti urbani statunitensi Winkler fu in grado di concludere che la partecipazione ai progetti di dibattito ha il potenziale per insegnare agli allievi come rimpiazzare comportamenti anti-sociali con l'argomentazione razionale. Tuttavia, nonostante la discreta riduzione del grado di violazioni disciplinari e sospensioni scolastiche dei partecipanti a tali progetti, non mancò d'emergere un dato negativo rispetto ad atteggiamenti o comportamenti ostili. Infatti, nel questionario composto da 34 item su scala Likert a 5 modalità, le affermazioni che ottennero il minor grado d'accordo riguardarono l'aspetto relazionale, e nello specifico: "Da quando ho iniziato a dibattere mi scontro meno

con i miei fratelli e le mie sorelle”, “Da quando ho iniziato a dibattere mi scontro meno con mia madre o mio padre”, “Il dibattito mi aiuta ad affrontare i problemi familiari”, “Dibattere mi ha insegnato ad adattarmi meglio al dirigente scolastico in modo da limitare i problemi”, “Da quando ho iniziato a dibattere i miei amici non hanno avuto troppe beghe”.

2.1.2. Alimenta agonismo e competitività

Focalizzarsi sulla competizione, piuttosto che sulle ricadute educative del dibattito, è da scongiurare poiché ne minerebbe i benefici educativi (Ulrich, 1986). Infatti attitudini negative sarebbero promosse al di sopra di quelle più importanti (Stepp, 1990). Questo è ciò che avviene, per alcuni autori, per il dibattito regolamentato al punto da sostenere che considerare il dibattito come un'attività educativa sia addirittura un mito (Burnett, Brand e Maister, 2003). Quando infatti le istituzioni che promuovono il dibattito pongono esse stesse enfasi sulla competizione, sulla vittoria e sui trofei, piuttosto che sugli aspetti educativi dell'attività possono essere assunti comportamenti deprecabili come l'impiego di false informazioni o il furto del lavoro avversario. Inoltre il “paradigma” competitivo non permetterebbe di raggiungere un importante obiettivo spesso perseguito attraverso il dibattito: l'acquisizione della consapevolezza d'essere parte attiva della società. I dibattenti nutriti attraverso una dieta di tornei competitivi vedrebbero la politica come un panorama pittoresco che scorre dal finestrino di un treno e raramente, pur studiandolo approfonditamente, sceglierebbero di fermare il treno ed uscire per modificare le cose (Mitchell, 1998, pp. 44-46).

Queste conseguenze derivano però dalle istituzioni stesse e non dall'attività di dibattito. Infatti, cercando di diminuire l'importanza dei singoli eventi e riconsiderando il dibattito come esperienza educativa piuttosto che come gioco o competizione è possibile evitare il proliferare di comportamenti indesiderati senza

evitare una “sana” competizione (Burnett, Brand e Maister, 2001, pp. 110-111). Infatti la competizione non è negativa *in toto*, anzi: la competizione può incentivare l’impegno, la ricerca e il confronto con i propri coetanei (Burnett, Brand e Maister, 2001, pp. 106-108) anche se viene avvertita una modalità più propria degli uomini che delle donne, come il più basso numero di donne partecipanti a tornei (Friedley e Manchester, 1985) suggerisce.

Un altro aspetto da considerare per evitare che la competizione prevalga sul carattere educativo dell’esperienza dibattimentale è l’istituzione di commissioni etiche che puniscano, in modo rapido, le violazioni commesse. Attraverso un codice etico e l’operato della commissione sarà possibile dissuadere dai comportamenti disonestamente competitivi come la presentazione di prove false o inventate. In questo modo la retorica potrà essere insegnata a fin di bene (Perry, 2002, pp. 71-73).

Come D. Ehninger fa notare, le attività dibattimentali devono essere proposte e guidate nell’interesse degli studenti e non in quello delle scuole di costruirsi una reputazione. Il dibattito come attività co-curricolare, ossia che integra i programmi e le finalità dell’istituzione scuola piuttosto che esserne un diversivo, non devono condurre allo sfruttamento delle abilità che gli studenti già possiedono ma ad uno sviluppo di ciò che ancora non sono capaci di fare. In questo modo è possibile evitare di incentivare un’attitudine negativa alla competizione (Ehninger, 1952, pp. 237-241).

Oltre a questi aspetti, Perry fa notare che un ruolo fondamentale è svolto anche dai giudici di dibattito: è il giudice che vede e valuta gli studenti quando presentano le informazioni (Perry, 2002, p. 71).

A questo riguardo, D. Thomas e J. Hart (1983), ricalcando un precedente studio, indagarono se dibattenti e giudici valutavano possibili scenari predisposti dagli sperimentatori come violazioni etiche o no. Due furono i questionari predisposti: uno a scelta multipla che chiedeva di esprimere se le cinque situazioni presentate rappresentavano una violazione etica, un comportamento etico incerto o

una violazione non-etica.; l'altro, composto da 10 items con scala Likert, finalizzato a rilevare il grado di adesione dei rispondenti ad alcuni giudizi etici.

Gli scenari e le affermazioni approntati furono ideati per rilevare la prospettiva dalla quale dibattenti e giudici guardavano all'attività dibattimentale. Tre furono le prospettive considerate: quella competitiva, quella retorico-comunicativa e quella etica. La somministrazione del questionario a 281 studenti e 98 allenatori e giudici partecipanti ad un torneo universitario, che condusse a 98 questionari validi per gli studenti e 63 per i giudici, condusse ai seguenti risultati: sebbene uno dei questionari fece emergere che i rispondenti condividevano una prospettiva etica sul dibattito, il questionario relativo alla valutazione delle ipotetiche situazioni in contesto dibattimentale palesò che dibattenti e giudici erano invece radicati in una prospettiva competitiva. Anche se dibattenti e giudici manifestarono una forte tendenza a ritenere le violazioni delle regole della gara come violazioni etiche, gli autori dello studio riconoscono che violazioni decisamente etiche come la fabbricazione delle prove vennero comunque considerate dai rispondenti propriamente violazioni etiche. Nonostante ciò risulta comunque necessario che i programmi dibattimentali siano rivisti per non trascurare la componente retorica, ma soprattutto educativa, dell'attività (Thomas e Hart, 1983).

S. Cox e C. Adams (1993) rilevano la competitività in un'indagine compiuta durante un torneo in Minnesota. Un questionario fu predisposto per valutare la ricezione di alcune disposizioni della *Cross Examination Debate Association* (CEDA) riguardanti l'accessibilità ai dibattiti di tutti i segmenti di popolazione e il riorientamento retorico dei dibattiti attraverso l'inserimento in giuria di studenti e non specialisti. I 65 questionari ricevuti dai dibattenti e i 18 questionari somministrati ad addetti, condussero gli autori a concludere che i partecipanti ai dibattiti, anziché seguire le disposizioni della CEDA, preferiscono dibattiti artificiali in cui confrontarsi tra loro e vincere trofei. Questa disposizione

esprimerebbe l'elevata competitività a cui può condurre il dibattito (Cox e Adams, 1993).

Inerente agli effetti negativi della competizione, in riferimento ad un'attività oratoria per certi aspetti analoga al dibattito, è lo studio di Lisa Perry (2003). Esaminando i testi dei finalisti alla gara di Persuasione del 1999 *dell'American Forensic Association*, su 97 citazioni presenti nei sei discorsi finalisti, 74 (il 76,3%) violavano il codice AFA. Il codice AFA stabilisce quali sono gli standard che i discorsi devono rispettare nel contesto dei tornei universitari (Cfr. Friedley, 1983, pp. 109-117). Specificatamente tale codice riconosce e vieta tre tipi di citazioni erronee: la fabbricazione, la distorsione e il plagio: la *fabbricazione* di prove si riferisce alla presentazione di un fatto o affermazione falsi, come prova della propria posizione; la *distorsione* riguarda l'atto di fraintendere il contenuto di fatti o opinioni; il *plagio* consiste invece nel presentare come propri scritti o discorsi altrui.

A conclusione di questo studio, e sulla base di un confronto con una ricerca analoga del 1983 che rilevava un 66% di violazioni (Frank, 1983), Perry sottolinea l'importanza di riabbracciare una prospettiva educativa al dibattito in modo da evitare che la competitività dell'iniziativa snaturi l'obiettivo che con i dibattiti i formatori e le varie associazioni si propongono di raggiungere (Perry, 2003, pp. 52-63).

Lo studio di S. Wood e P. Rowland-Morin (1989) integra quanto precedentemente detto dai vari autori. Attraverso un questionario di 32 item analogo ad un precedente studio, questi autori indagano le motivazioni dei dibattenti a partecipare ai dibattiti e le confrontano con i risultati dello studio di B. Hill (1982). L'indagine effettuata in quattro tornei del 1983 (N=248) e in tre tornei del 1987 (N=139) sia della *Cross Examination Debate Association* (CEDA) sia del *National Debate Tournament* (NDT) condusse ai seguenti risultati: 1) le indagini del 1983 e 1987 confermano solo parzialmente le motivazioni che i dibattenti espressero nello studio di Hill riguardo alla partecipazione ai tornei. Tuttavia un

raggruppamento delle motivazioni in categorie mise in evidenza come sia nella ricerca di Hill sia in quella di Wood e Rowland-Morin, gli studenti sono motivati maggiormente da esigenze educative che competitive; 2) sia per quanto riguarda la CEDA sia per il NDT le motivazioni che influenzano gli studenti sarebbero stabili nel tempo (1982/1983 e 1987); 3) gli studenti con maggior esperienza di dibattito percepiscono la motivazione educativa meno importante di quanto l'avvertano i dibattenti novizi e una maggior motivazione alla vittoria rispetto a questi ultimi; 4) gli studenti partecipanti alla CEDA percepiscono l'esperienza educativa significativamente più importante di quanto l'avvertano i dibattenti partecipanti al NDT. Tale risultato viene cautamente spiegato dagli autori attraverso la maggior attenzione dedicata agli aspetti educativi dalla CEDA (fondata proprio a questo fine) rispetto a quanto faccia il NDT, che pur non li trascura (Wood e Rowland-Morin, 1989).

Quest'ultima indagine richiederebbe tuttavia una più attenta valutazione attraverso gli strumenti statistici. Se infatti dal raggruppamento delle motivazioni in educative e competitive risulta che le prime furono percepite più importanti delle seconde, una prima analisi dei singoli item mette in evidenza come la motivazione competitiva sia invece al primo posto nelle indagini del 1983 e del 1987.

2.2. La polarizzazione

Ostilità, agonismo e competitività possono essere considerati solamente alcuni aspetti di un più ampio fenomeno che coinvolge anche i partecipanti al dibattito e che sembra contrapporsi alle precedenti ricadute positive elencate: *la polarizzazione*. «Polarizzarsi» significa muoversi nella direzione della propria iniziale tendenza o atteggiamento (Petty e Wegener, 1998), rafforzando la confidenza nella propria originaria posizione (Sears, Freedman, e O'Connor, 1964)

diventando più radicati in essa (Lord et al., 1979; Lord et al., 1984). Strettamente connessa al *bias* di conferma (Lord et. al., 1979), ossia all'inclinazione a reperire e dare peso a prove coerenti con le ipotesi sostenute piuttosto che ricercare fatti, dati o esempi che potrebbero falsificarle (Risen e Gilovich, 2007), la polarizzazione si verificherebbe quando l'argomento è fortemente condiviso da colui che discute (Lao e Kuhn, 1996). Infatti la polarizzazione si verifica quando una persona crede nella propria posizione (Lao e Kuhn, 1996; Pomerantz, Chaiken, e Tordesillas, 1995; Raden, 1985) e questa viene difesa o ne viene semplicemente ascoltata la difesa (Budesheim e Lundquist, 1999; Lao e Kuhn, 1996; Sears et al., 1964). Essa, inoltre, è tanto più accentuata quanto più aumenta l'età (Kuhn, Shaw, e Felton, 1997).

La polarizzazione si verifica spesso in situazioni dibattimentali. D. Sears et al. (1964), in uno studio sugli spettatori ad un dibattito o a un discorso in difesa solamente di una particolare posizione, riconobbero che il pubblico spettatore al dibattito rafforzò la confidenza nella propria posizione indipendentemente dal merito degli interventi sentiti. T. Budesheim e A. Lundquist (1999), con un'indagine su dibattenti, mostrò che essi si polarizzano. Simili risultati sono stati derivati anche da C. Green e H. Klug (1990). J. Lao e D. Kuhn (1996), invece, con un questionario d'autovalutazione somministrato prima e dopo una discussione finalizzata alla risoluzione di un disaccordo rilevarono che persino nei partecipanti ad una discussione si verifica la polarizzazione.

Il problema generato dalla polarizzazione è che sembra innescare il *bias* di conferma (Lord et al., 1979; Nickerson, 1998; Sears et al., 1964), la dicotomizzazione, ossia la radicalizzazione di una polarità concettuale enfatizzandone l'incompatibilità dei poli e l'inesistenza di alternative intermedie (Dascal, 2008, p. 34; Dascal e Knoll, 2011), e l'escalazione o intensificazione dei conflitti e dei disaccordi (Glasl, 1997; Kennedy e Pronin, 2008; Pruitt e Kim, 2004). Tanto più queste tendenze sono accentuate quanto più chi discute ha punti di vista opposti. All'aumentare dell'incompatibilità tra i punti di vista aumentano la

tendenza a fraintendere quanto dice la controparte e a considerare sé stessi obiettivi e l'interlocutore prevenuto. Tale comportamento, a sua volta, conduce la controparte a considerare il proprio interlocutore prevenuto, dando vita a un circolo vizioso che incrementa il livello di aggressività della discussione (Kennedy e Pronin, 2008, 2012). Questo complesso fenomeno descrive la dinamica principale d'intensificazione del conflitto che può essere innescata anche dall'impiego stesso dell'argomentazione. Argomentare, infatti, implicando la conoscenza dei motivi del contrasto esclude una delle ragioni che permettono di tollerare il disaccordo, ossia l'ignoranza dei motivi del disaccordo, e conduce a considerare la controparte in errore o irragionevole (Paglieri, 2009, p. 3) trasformando un dissenso legittimo in un irrazionale rifiuto ad ascoltare le altrui ragioni (Castelfranchi e Paglieri, 2010, p. 81-82); può condurre a incrementare la frustrazione – tanto maggiore quanto il tempo impiegato ad argomentare aumenta (Paglieri, in stampa) – in quanto gli sforzi profusi per convincere possono risultare fallimentari (Paglieri, 2009, p. 4); può moltiplicare le potenziali questioni di disaccordo perché approfondendo l'argomento possono essere scoperte nuove questioni su cui non c'è accordo (Paglieri e Castelfranchi, 2010, p. 81; Paglieri, 2009, p. 5); può essere avvertita come una minaccia personale e alla relazione qualora adottata per indurre a modificare un comportamento non apprezzato (Johnson et al., 2011). Oltrepassata la fase della radicalizzazione e quella del dibattito polemico, le parti in disaccordo non sono più in grado di risolvere autonomamente il disaccordo e necessitano di un aiuto esterno che, se non richiesto o se fallimentare, può condurre dall'uso della parola a quello della forza (Glasl, 1997).

Queste conseguenze indesiderate aiutano a comprendere perché molti autori contestino l'adozione del dibattito regolamentato. Se il dibattito conduce a polarizzazione e questa a *biases* di conferma, dicotomizzazione e a un atteggiamento volto ad intensificare conflitti e disaccordi, allora il dibattito non sarebbe un valido metodo educativo. R. Johnson e D. Johnson (1994) considerano il dibattito regolamentato un contesto in cui “i competitori evitano di comunicare

l'un l'altro, fraintendono le reciproche posizioni e motivazioni e negano la legittimità degli altrui bisogni o sentimenti volgendosi alla situazione solamente dal proprio punto di vista" (p. 118) concludendo che il dibattito promuove rigidità mentale o l'incapacità d'integrare gli argomenti della controparte nella propria posizione. Come R. Barnard (1937) osservò "l'allenatore di una squadra che accettò alcuni punti degli avversari domandò al giudice se tale comportamento fosse inopportuno. Il giudice rispose di no sottolineando però che, comunque, una squadra non dovrebbe accettare i punti della controparte" (p. 213). M. Felton et al. (2009), attraverso un test finalizzato a comparare l'effetto di diversi tipi di interscambi dialogici sull'apprendimento, indicò che il gruppo partecipante ai dibattiti "era meno incline a ritenere e ricostruire i punti di forza e debolezza che caratterizzavano ciascuna posizione (p. 437).

Per D. Tannen (1999) poiché gli studenti che discutono in classe vogliono "vincere la contesa [...] devono esporre le affermazioni più gravi e drammatiche che possono reperire. Essi non concedono all'avversario alcun punto anche se riconoscono la validità dei suoi argomenti e ciò perché la loro posizione ne sarebbe indebolita" (p. 263). Il fraintendimento è attestato aneddoticamente anche da H. Clemens (2007), il quale, riferendosi alla sua lunga esperienza di dibattente e allenatore, ha osservato che "gli studenti hanno fatto comune la pratica di fraintendere, travisare, o ignorare le dichiarazioni degli antagonisti al fine di vincere" (pp. 6-7), affermazione condivisa anche da altri e non coevi allenatori come, ad esempio, R. Collins (Cfr. Keenan, 2009). B. Westbrook (2002) dopo aver esaminato gli argomenti e le decisioni dei giudici sui dibattiti regolamentati dal 1842 al 1848 della Società Clariosophic, ha concluso che discutere non influenzò gli oratori a resistere alle ideologie egemoniche perché il loro obiettivo era litigare per la vittoria e la concorrenza, invece di indagare per la verità. Tuttavia Westbrook ha ammesso anche che alcuni oratori nei collegi del 19° secolo e alcune società dibattito avrebbero riesaminato la loro posizione sui valori dominanti.

R. Andrews (1995) considera inoltre la dialettica hegeliana che sottostà al dibattito regolamentato una semplificazione *per la mente e della mente*, e N. Tumposky (2004) sostiene che "il dibattito può semplificare troppo e travisare la natura della conoscenza. Con temi dicotomici il dibattito rafforza il pregiudizio occidentale verso il dualismo e ignora la molteplicità delle prospettive" (pp. 53-54). Il dibattito regolamentato è inoltre considerato da R. Barnard (1937) come causa dello sviluppo di un atteggiamento aggressivo e combattivo e D. Tannen (1999) afferma che il dibattito promuove un comportamento agonistico, dove per agonismo intende "un atteggiamento bellicoso automatico" o "una sorta di litigiosità programmata impiegata per raggiungere obiettivi che non la richiedono necessariamente" (p. 10). Pertanto, queste conclusioni aneddotiche o teoriche conducono molti studiosi a considerare il dibattito regolamentato uno strumento diseducativo e inadatto per una società multiculturale, ed economicamente diversificata (Hyde e Bineham, 2000).

2.2.1. Domanda e disegno della ricerca

Da quanto emerge dall'esame della letteratura il dibattito regolamentato sembra avere ricadute opposte a quelle per le quali viene proposto e adottato. Infatti, mentre è impiegato per raggiungere flessibilità mentale e una disposizione distaccata nel considerare i problemi, il dibattito sembra condurre a rigidità mentale e all'intensificazione dei conflitti e disaccordi in cui, la flessibilità mentale e una disposizione distaccata nel considerare i problemi, sono addirittura seriamente compromesse.

Pertanto l'interrogativo di ricerca formulato, e che ha condotto alla realizzazione di tre indagini empiriche di cui una *esplorativa*, per verificare se durante i progetti di dibattito gli studenti siano effettivamente soggetti a polarizzazione, un *quasi-esperimento*, per testare l'idoneità del dibattito

regolamentato per la promozione di competenze di gestione dei conflitti e un *pre-esperimento*, per verificare se il dibattito regolamentato sia utile per acquisire competenze di gestione dei disaccordi mediante il miglioramento dell'abilità argomentativa, è il seguente:

❖ il dibattito regolamentato è uno strumento efficace per acquisire competenze di gestione di conflitti e disaccordi?

L'interrogativo pedagogico qui formulato si inserisce nell'alveo della riflessione sulla *competenza sociale*, intesa come la capacità di perseguire e raggiungere i propri obiettivi mantenendo buone relazioni con gli altri (Di Norcia, 2006), oppure assimilata alla capacità di instaurare una rete sociale ampia e differenziata che includa rapporti con adulti e coetanei (Bombi e Cannoni, 2000). Due i concetti principali: «conflittualità» e «comunicazione».

La *conflittualità* è infatti un elemento fisiologico e vitale per le persone e consente la crescita ed il cambiamento sia al singolo individuo, sia al gruppo (Lewin, 1972). Tuttavia, la conflittualità può ridurre l'efficacia e l'efficienza delle azioni e, a volte, può scatenare una tale oppositività da condurre a delle situazioni di *impasse* e, in casi estremi, anche alla volontà di annientamento dell'altro (Cocco e Tiberio, 2005, p. 179). Elemento chiave è quindi sapersi comportare in modo prosociale e cioè compiere azioni volontariamente orientate a portare benefici all'altro (Di Norcia, 2006, p. 18). Solo essendo in grado di differenziare il proprio stato emotivo da quello altrui è possibile sviluppare sentimenti di compassione e compartecipazione emotiva capaci di sollecitare tentativi di aiuto adeguati (Hoffman, 1975). L'abilità del *role taking* percettivo, cognitivo ed emozionale, e le capacità logiche di decentramento emotivo e cognitivo, che il dibattito o attività analoghe possono in parte favorire (Cfr. Tjosvold e Johnson, 1977; Tjosvold, Johnson e Lawrence, 1980), sono indispensabili per raggiungere questo fine (Di Blasio e Redemagni, 1992). Essere socialmente competente significa pertanto

essere in grado d'entrare in relazione a livello cognitivo, emotivo e sociale con le persone che costituiscono il proprio mondo (Scabini e Gilli, 1992, p. 147).

In questo quadro di interdipendenza la *comunicazione* appare un'altra dimensione sostanziale. Trasmettere o ricevere, farsi capire o comprendere sono condizioni per la stessa esistenza sociale (Cocco e Tiberio, 2005, p. 30) e fondamentali in un quadro di cooperazione (Le Boterf, 2008, p. 191-194). Saper comunicare è infatti tanto più importante quanto la realtà che si sta componendo è sempre più complessa, articolata, mutevole ed esigente a causa dell'unificazione dei mercati, dell'abbattimento delle barriere spaziali dovuto alle tecnologie, e dei massicci flussi migratori e di conoscenza da essi determinati.

Ma anche ragionare in modo critico, saper presentare le proprie idee, ascoltare le idee altrui, comprendere le dinamiche del dibattito e saper risolvere conflitti e disaccordi argomentando, sono alcune delle abilità e attitudini fondamentali per essere considerati socialmente competenti e riconosciute come *Competenze Chiave* – ossia le competenze fondamentali per affrontare la complessità delle attuali sfide – elaborate e promosse dall'*Organization for Economic Co-operation and Development* ([OECD], 2005; Rychen & Salganik, 2003), e incluse nei progetti d'istruzione e formazione professionale avviati con il Processo di Copenaghen (Commissione Europea [CE], 2010).

L'interrogativo pedagogico formulato per questa ricerca, inserendosi anche nel paradigma delle *Competenze Chiave*, ossia il paradigma di indirizzo e sviluppo che più comunemente giustifica la promozione e la diffusione dei progetti di *dibattito regolamentato* in Italia, si propone pertanto come pertinente al contesto culturale nel quale la ricerca sarà intrapresa e per i cui risultati e le proposte elaborate saranno fatti valere.

2.3. Ipotesi formulate per l'indagine esplorativa

La rassegna degli studi compiuta (§ 2.2.) ci invita a prendere in considerazione la possibilità che il dibattito, diversamente da quanto alcuni autori indicano, non conduca chi vi partecipa a maturare una disposizione distaccata al fine di aderire alla tesi più valida. Tale risultato sembra più conforme agli interscambi dialogici denominati *indagine* e *discussione critica* (Cattani, 2001; Eemeren e Grootendorst, 1984, 1987; Walton, 2008) che presentano condizioni, regole e finalità differenti dal dibattito. Il dibattito, invece, in quanto confronto discorsivo fra due o più interlocutori con posizioni distinte o opposte, e in cui gioca un ruolo importante l'uditorio o la giuria di cui ciascuno dei contendenti cerca l'approvazione (Cattani, 2001, 2012), sembra alimentare altre attese. Esso, infatti, rimanda alle dimensioni del disaccordo e del conflitto e prevede che ciascun partecipante difenda la posizione assegnatagli anche di fronte alle critiche avversarie.

Senza nulla togliere alla funzionalità del dibattito per l'acquisizione di competenze comunicative (Bellon, 2000; Inoue e Nakano, 2004) e argomentative (Bellon, 2000; Colbert, 1995; Turchi, Barbanera e Monaco, 2008), gli studi revisionati sulla polarizzazione suggeriscono le due seguenti ipotesi:

- a) sostenere in un dibattito una posizione conforme alla propria opinione conduce a rafforzare la fiducia verso questa opinione;**

- b) sostenere in un dibattito una posizione opposta alla propria opinione conduce ad indebolire la fiducia nella propria opinione (Cfr. Budesheim e Lundquist, 1999).**

Infine, poiché il cambiamento d'opinione e d'attitudine può verificarsi per assicurare relazioni soddisfacenti con chi ricompensa o penalizza (Cfr. Wood, 2000), per massimizzare le ricompense e minimizzare le punizioni e penalità (Cfr. Katz, 1960), o per associazione ad esperienze positive o negative (Cfr. Petty e

Wegener, 1998) quali la vittoria o la sconfitta proclamate dalla giuria che presiede il dibattito, la seguente ipotesi è stata formulata:

c) la variazione della fiducia nella propria opinione dipende dalla vittoria o dalla sconfitta ottenuta nel dibattito stesso.

L'indagine esplorativa intrapresa ha avuto pertanto l'obiettivo di mettere alla prova queste tre ipotesi. Tuttavia, i risultati ottenuti dalla sola somministrazione di un questionario post-intervento educativo, e che consistono nella conferma delle ipotesi *a* e *b*, e nel rifiuto dell'ipotesi *c*, sono da considerarsi meramente stimoli ad ulteriori e più rigorose indagini. Infatti, il carattere puramente esplorativo di quest'indagine non consente di pervenire a conclusioni più solide.

2.4. Metodo

2.4.1. Partecipanti e procedura

La ricerca ha coinvolto 167 studenti del 4° anno di istruzione secondaria superiore di 12 diversi licei veneti partecipanti al progetto di dibattito regolamentato "Palestra di Botta e Risposta 2010/2011". Tale progetto prevedeva due distinte fasi: la prima, consistente in due mesi di formazione nei quali intervenivano professori universitari, dottorandi e professori esperti in argomentazione, ricerca e valutazione delle informazioni reperite, comunicazione non-verbale e simulazione di dibattito; la seconda fase, consistente in dibattiti nei quali la squadra di ciascun istituto si confrontava, di volta in volta, con un'altra squadra di un diverso istituto su tematiche controverse formulate come domande nel seguente modo: «La diversità culturale è una minaccia?». Tali tematiche erano scelte e comunicate preventivamente alle squadre dagli organizzatori i quali stabilivano anche chi aveva l'onere di difendere il *pro* e chi il *contro* della

questione assegnata. In questa seconda fase a ciascuna squadra erano garantiti almeno tre incontri di dibattito prima della selezione per le semifinali.

Data la natura esplorativa dell'indagine il questionario fu predisposto *online*. Il collegamento al quale compilarlo, grazie a liste preparate dagli istituti scolastici, fu inviato per email a tutti gli studenti che parteciparono al progetto "Palestra di Botta e Risposta", al termine dello stesso. Tuttavia la scelta di predisporre il questionario *online* comportò alcuni problemi: nel caso di una classe, per questioni di *privacy*, pervenne la mail collettiva della classe anziché i singoli indirizzi dei suoi componenti; ad un'altra classe, poiché la lista degli indirizzi non ci fu inviata, il collegamento fu comunicato solo a un suo componente assieme alla richiesta di farlo pervenire anche ai suoi compagni; in un'altra classe ancora solo cinque studenti si resero disponibili a comunicare la loro email. Inoltre, nel caso di un singolo studente il questionario fu somministrato in forma cartacea, anziché *online*.

In definitiva il numero di email inviate e questionari cartacei presentati per raggiungere i 167 studenti partecipanti al progetto ammontò a 138 unità; 63 fu invece il numero di studenti che compilarono il questionario alla data del 23 giugno 2011, ossia la percentuale del 37,7 %.

2.4.2. *Strumento*

Il questionario approntato per l'indagine era costituito da 20 item: un primo item per determinare l'identità di genere; un secondo item a scelta multipla per individuare a quali e a quanti dibattiti il rispondente aveva partecipato nel corso dell'anno scolastico; un terzo item per determinare il ruolo da lui assunto in ciascun dibattito: «ricercatore o logografo», se impegnato nella ricerca del materiale per la preparazione del dibattito o nella stesura dei discorsi recitati da altri compagni; «dibattente», se partecipante solamente come membro della squadra durante il dibattito; «dibattente e ricercatore o logografo», qualora partecipante sia

all'incontro di dibattito sia alla sua preparazione; quattro ulteriori item, per ciascun dibattito sostenuto dal rispondente, per rilevare l'influenza della partecipazione al particolare dibattito sul suo atteggiamento. In dettaglio, questi quattro item rilevavano: se lo studente, prima del dibattito, aveva già un'opinione personale sul tema dibattuto; con una domanda a risposta su scala graduata, se tale opinione era «opposta», «simile ma meno radicale», «identica» o «simile ma più radicale», rispetto al tema dibattuto; con un'altra domanda a risposta su scala graduata, se l'opinione del rispondente, dal dibattito, era stata «rafforzata», «confermata», «indebolita» o «abbandonata»; se quel particolare dibattito era stato vinto o perso dalla squadra a cui il rispondente apparteneva. Infine se tale dibattito fu dalla loro squadra «Vinto» o «Perso» (Cfr. § *Allegato A* per prendere visione di una parziale riproduzione del questionario descritto).

La sola somministrazione del questionario *ex post* senza una sua somministrazione *ex ante* ha condotto a formulare domande relative ad attitudini anteriori anche di diversi mesi al momento della somministrazione. Questa circostanza, è corretto esplicitarlo, può aver influito sui risultati dell'indagine. Infatti, il ricordo delle proprie attitudini passate può essere distorto dalla tendenza a renderle coerenti con quelle presenti al momento della risposta (Goethals e Reckman, 1973; Lao e Kuhn, 1996; Markus, 1986).

2.5. Risultati

2.5.1. Analisi descrittive

Come già anticipato, dei 167 studenti a cui il link del questionario fu inviato risposero solo in 63, ossia il 37,7% della popolazione. Di questi 63 studenti 32 erano uomini e 31 donne (Tabella 4).

Sesso	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Uomo	32	50,8	50,8
Donna	31	49,2	49,2
Totale	63	100	100

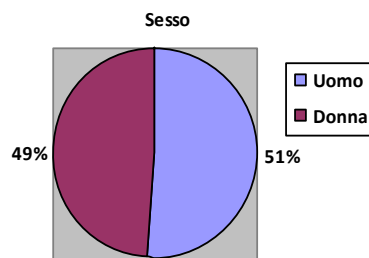


Tabella 4 - Sesso dei partecipanti

Siccome ai 63 studenti fu chiesto di esprimersi sui tre dibattiti ai quali la loro squadra partecipò, l'unità di analisi fu individuata nei singoli dibattiti a cui ciascuno studente avrebbe potuto partecipare.

La *Tabella 5* illustra che nei 189 potenziali casi di partecipazione, in 80 casi fu assunto il ruolo di «ricercatore o logografo», in 31 il ruolo di «dibattente» e in 63 il ruolo di «dibattente e ricercatore o logografo». Eliminati i casi di assenza e di mancata risposta, dei 174 casi di effettivo coinvolgimento nel 54% dei casi gli studenti ricoprirono il ruolo di dibattente mentre nel 46% dei casi solo di ricerca o preparazione dei testi.

Ruolo	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Ricercatore o logografo	80	42,3	46
Dibattente	31	16,4	17,8
Dibattente e ricercatore o logografo	63	33,3	36,2
Totale	174	92,1	100
Assenza	7	3,7	
Non risposto	8	4,2	
Totale	15	7,9	
Totale	189	100	

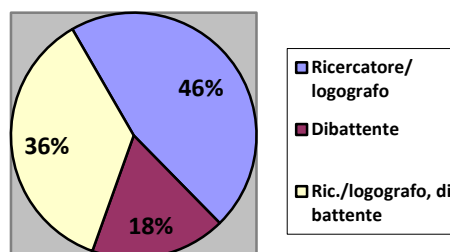


Tabella 5 - Ruolo assunto dai partecipanti

La *Tabella 6* indica invece la distribuzione dei casi di partecipazione ai dibattiti in relazione alla questione dibattuta. Ad esempio, 25 casi di partecipazione riguardarono la questione «Alcuni precetti morali sono innati?» mentre solo un caso riguarda le questioni «La filosofia è la miglior guida nella vita?» e «È giusto limitare la provocatorietà dell'arte?».

Questione	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida	Percentuale cumulata
Provocatorietà arte	1	0,5	0,5	0,5
Violenza per democrazia	14	7,4	7,7	8,2
Paranormale	11	5,8	6	14,3
Sperimentazione animale	13	6,9	7,1	21,4
Obiettivi millennio	15	7,9	8,2	29,7
Scuola e impresa	8	4,2	4,4	34,1
Tollerare intolleranti	2	1,1	1,1	35,2
Asilo Wikileaks	17	9	9,3	44,5
Politiche immigrazione	10	5,3	5,5	50
Negoziare rapitori e dirottatori	12	6,3	6,6	56,6
Diversità minaccia	12	6,3	6,6	63,2
Nobel Xiaobo	8	4,2	4,4	67,6
Realtà prodotto	10	5,3	5,5	73,1
Precetti morali innati	25	13,2	13,7	86,8
Libertà e ordine	6	3,2	3,3	90,1
Autodistruzione democrazia	14	7,4	7,7	97,8
Filosofia guida	1	0,5	0,5	98,4
Scienze e religione	3	1,6	1,6	100
Totale	182	96,3	100	
Non partecipato	2	1,1		
Risposta incoer.	3	1,6		
Non risposto	2	1,1		
Totale	7	3,7		
Totale	189	100		

Tabella 6 - Rispondenza al questionario per questione dibattuta

Per sondare la relazione tra dibattito e atteggiamento, come anticipato, fu necessario considerare se l'opinione degli studenti sulla questione dibattuta fosse «opposta», «simile ma meno radicale», «identica» o «simile ma più radicale», rispetto al tema dibattuto.

Posizione	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Identica	53	28	33,6
Opposta	44	23,3	27,8
Più radicale	48	25,4	30,4
Meno radicale	13	6,9	8,2
Totale	158	83,6	100,0
Non partecipato	7	3,7	22,6
Risposta incoerente	14	7,4	45,2
Non risposto	10	5,3	32,2
Totale	31	16,4	100
Totale	189	100,0	

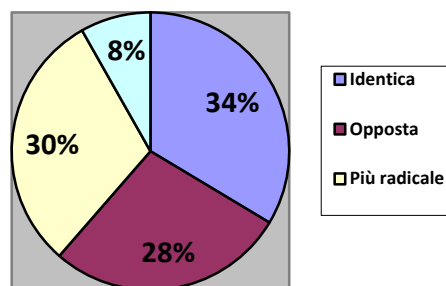


Tabella 7 - Opinione dei partecipanti in relazione alla tesi sostenuta

Da questi dati (Tabella 7) si evince che il 72,2% degli studenti (Identica 33,6% + Simile ma più radicale 30,4% + simile ma meno radicale 8,2%) sostenne, durante il dibattito, una posizione simile alla propria opinione.

2.5.2. Polarizzazione e depolarizzazione: prova delle ipotesi

Il primo obiettivo della nostra ricerca fu di mettere alla prova l'ipotesi che sostenere in un dibattito una posizione conforme alla propria opinione condurrebbe a rafforzare la fiducia verso questa opinione, ossia alla polarizzazione.

Opinione <i>post</i> dibattito	Frequenza	Percentuale	Percentual e valida
Confermata	71	37,6	45,2
Rafforzata	57	30,2	36,3
Indebolita	24	12,7	15,3
Abbandonata	5	2,6	3,2
Totale	157	83,1	100
Non partecipato	7	3,7	
Risposta incoerente	14	7,4	
Non risposto	11	5,8	
Totale	189	100	

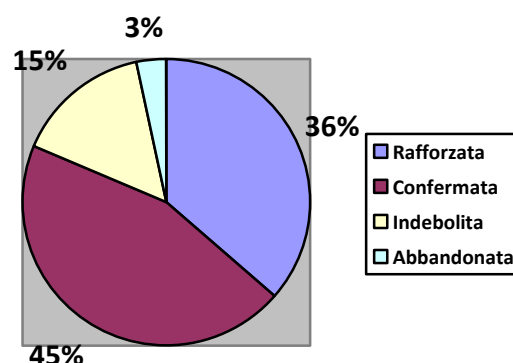


Tabella 8 - Risultato del dibattito sulla fiducia nella propria opinione

La *Tabella 8* evidenzia come l'81,5% degli studenti dichiarò che il dibattito confermava o rafforzava l'opinione formata prima del dibattito stesso.

Focalizzandoci in particolare sugli studenti che sostennero una posizione identica alla personale opinione (n=52) rileviamo che nessuno di essi abbandonò, o indebolì, la propria personale opinione; tutti, invece, dopo il dibattito, la videro confermata o rafforzata mentre 1 non rispose (Cfr. *Tabella 9*).

Opinione <i>post</i> dibattito	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Rafforzata	25	47,2	48,1
Confermata	27	50,9	51,9
Indebolita	0	0	0
Abbandonata	0	0	0
Totale	52	99,1	100
Non partecipato	0	0	
Non risposto	1	1,9	
Totale	53	100	

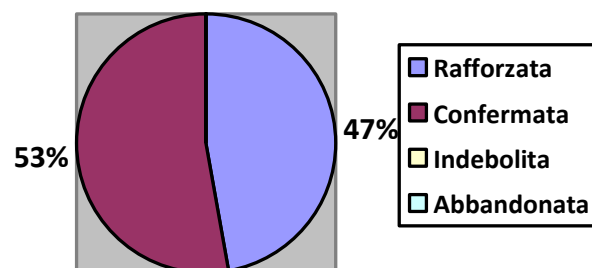


Tabella 9 - Risultato del dibattito sulla fiducia nella propria opinione per i casi di opinione conforme alla posizione sostenuta

Un'analisi del χ^2 sui dati della precedente tabella e con valore atteso 13 accredita l'ipotesi (a). Infatti la probabilità che tale situazione sia casuale è $p < 0,0001$.

La seconda ipotesi messa alla prova fu se sostenere in un dibattito una posizione opposta alla propria opinione conduce ad indebolire la fiducia nella propria opinione, ossia alla depolarizzazione (Petty e Wegener, 1998). Andando a interpellare i dati relativi ai casi in cui fu sostenuta una tesi opposta a quella personalmente condivisa emergono i seguenti risultati (Tabella 10):

Opinione <i>post</i> dibattito	Frequenza	Percentuale	Percentuale valida
Rafforzata	5	11,36	11,36
Confermata	15	34,1	34,1
Indebolita	19	43,18	43,18
Abbandonata	5	11,36	11,36
Totale	44	100	100
Non partecipato	0	0	
Non risposto	0	0	
Totale	0	0	
Totale	44	100	

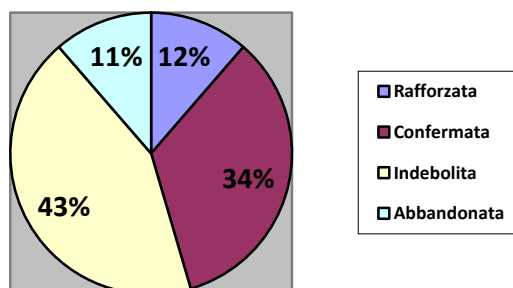


Tabella 10 - Risultato del dibattito sulla fiducia nella propria opinione per i casi di opinione opposta alla posizione sostenuta

Tra gli studenti con opinione opposta alla tesi sostenuta durante il dibattito il 45,46% rafforzò o confermò la propria personale opinione mentre il 54,54% l'indebolì o addirittura l'abbandonò. Anche in questo caso un'analisi del χ^2 sui dati presentati nella *Tabella 10* conduce a dare credito all'ipotesi (b) poiché la probabilità che tale situazione sia casuale è $p < 0,003$.

I risultati finora raggiunti possono essere corroborati e meglio compresi

attraverso la tavola di contingenza (Tabella 11) con residui standardizzati corretti, ossia con la differenza tra valori osservati e valori attesi diviso una stima del suo valore standard ed espresso in unità di deviazione standard sopra o sotto la media. Infatti in caso di posizione «identica» rileviamo una significatività negativa, rispetto a quanto atteso dall'insieme dei dati, in relazione alla modalità «indebolita» e un cambiamento significativo in relazione alla modalità «rafforzata». Nel caso della posizione «opposta» la situazione è quasi inversa: la significatività negativa è relativa alla modalità «rafforzata» mentre il cambiamento significativo compare in relazione alle modalità «indebolita» e «abbandonata». Questi risultati, pertanto, ci permettono di confermare sia l'ipotesi (a) sia l'ipotesi (b)¹³.

		Cambiamento d'opinione				Totale
		Confermata	Rafforzata	Indebolita	Abbandonata	
Posizione sostenuta	Conteggio	27	25	0	0	52
	Identica Conteggio atteso	23,3	19,0	8,0	1,7	52,0
	Residui corretti	1,3	2,1*	-3,8*	-1,6	
	Conteggio	15	5	19	5	44
	Opposta Conteggio Atteso	19,7	16,1	6,8	1,4	44,0
	Residui corretti	-1,7	-4,1*	6,0*	3,6*	
	Conteggio	21	22	4	0	47
	Più rigida Conteggio atteso	21,1	17,2	7,2	1,5	47,0
	Residui Corretti	0,0	1,7	-1,6	-1,5	
Meno rigida	Conteggio	7	5	1	0	13
	Conteggio atteso	5,8	4,8	2,0	0,4	13,0
	Residui corretti	0,7	0,2	-0,8	-0,7	
Totale	Conteggio	70	57	24	5	156
	Conteggio atteso	70,0	57,0	24,0	5,0	156,0

Tabella 11 - Tavola di contingenza tra le variabili «Posizione sostenuta» e «Cambiamento opinione»

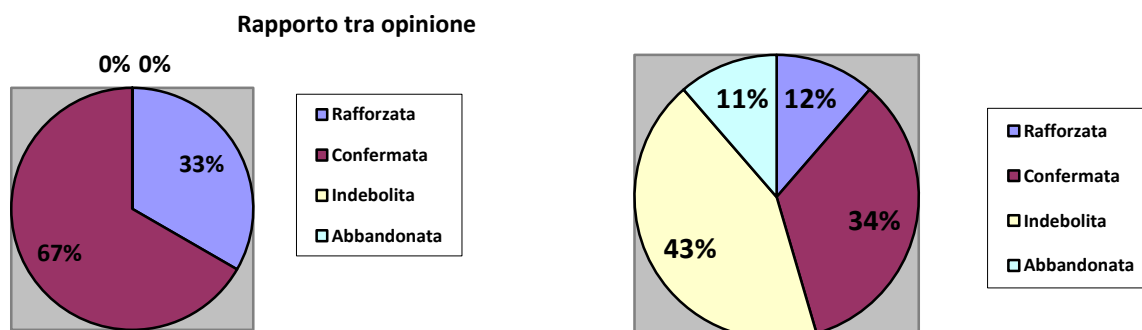
¹³ Il simbolo * è stato impiegato nelle tabelle per indicare graficamente i risultati significativi.

2.5.3. Influenza del risultato del dibattito

L'ipotesi (c) riguarda la variazione della fiducia nella propria opinione in relazione alla vittoria o alla sconfitta ottenuta nel dibattito stesso. Dalle tabelle di contingenza con residui corretti standardizzati risulta che tale influenza non è significativa. Infatti, sia per il gruppo con opinione identica alla questione dibattuta (Tabella 12), sia per il gruppo con opinione opposta (Tabella 13), la deviazione standard è inferiore a 1,96.

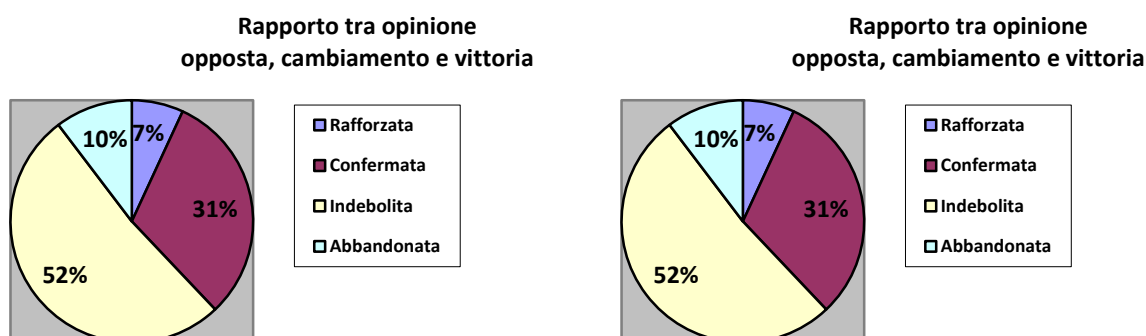
		Cambiamento opinione			
		Confermata	Rafforzata	Totale	
Esito Dibattito	Vinto	Conteggio	24	17	41
		Conteggio atteso	22,1	18,9	41,0
		Residuo corretto	1,4	-1,4	
Esito Dibattito	Perso	Conteggio	3	6	9
		Conteggio atteso	4,9	4,1	9,0
		Residuo corretto	-1,4	1,4	
Totale	Conteggio	27	23	50	
	Conteggio atteso	27,0	23,0	50,0	

Tabella 12 - Tavola di contingenza tra le variabili «Esito del dibattito» e «Cambiamento opinione» del gruppo con opinione «identica»



			Cambiamento opinione				
			Confermata	Rafforzata	Indebolita	Abbandonata	Totale
Esito Dibattito	Vinto	Conteggio	9	2	15	3	29
		Conteggio atteso	9,9	3,3	12,5	3,3	29,0
		Residuo corretto	-,6	-,3	1,6	-,3	
Esito Dibattito	Perso	Conteggio	6	3	4	2	15
		Conteggio atteso	5,1	1,7	6,5	1,7	15,0
		Residuo corretto	,6	1,3	-,6	,3	
Totale	Conteggio	15	5	19	5	44	
	Conteggio atteso	15,0	5,0	19,0	5,0	44,0	

Tabella 13 - Tavola di contingenza tra le variabili «Esito del dibattito» e «Cambiamento opinione» del gruppo con opinione «opposta»



Dall'esecuzione del test di Fisher, valido per dati nominali e ordinali (Siegel e Castellan, 1992), nella sua estensione Freeman-Halton per tabelle di dimensioni superiori a 2x2 (Hoyle, 1999), emerge che: per il gruppo con opinione «identica» la probabilità che il risultato per le modalità «vinto» e «perso» sia casuale è $p = 0,269$; per il gruppo con opinione «opposta» tale probabilità per la modalità «vinto» è $p = 0,363$, mentre per la modalità «perso» è $p = 0,354$.

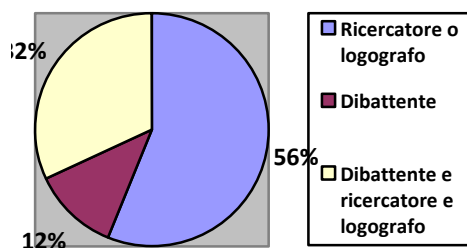
Pertanto non essendo stati rilevati risultati significativi, l'ipotesi (c) è da scartare a favore di un'ipotesi nulla che afferma l'ininfluenza della vittoria o della

sconfitta sul cambiamento d'opinione verificatosi. Non è quindi possibile affermare che la variazione della fiducia nell'opinione personale dipenda dalla vittoria o dalla sconfitta ottenuta nel dibattito. Tale fiducia, sebbene parzialmente, sembra essere influenzata dal ruolo assunto dagli studenti in ciascun dibattito. Infatti, la tavola di contingenza tra le variabili «Ruolo» (Cfr. Tabella 5) e «Cambiamento opinione» mette in evidenza, in coloro che sostengono una posizione conforme alla propria opinione, la significatività del rapporto tra il rafforzamento di tale opinione e il ruolo di dibattente e, negativamente tra la conferma di tale opinione e lo stesso ruolo di dibattente (Tabella 14). Nessun risultato significativo emerge tra «Ruolo» e «Cambiamento opinione» in chi sostiene una posizione opposta alla personale opinione sebbene una forte tendenza al rafforzamento si presenti nel sottogruppo «ricercatore o logografo» (Tabella 15).

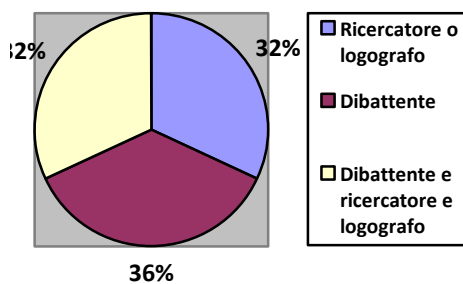
		Cambiamento opinione			
		Confermata	Rafforzata	Totale	
Ruolo	Ricercatore o logografo	Conteggio	14	8	22
		Conteggio atteso	11,0	11,0	22,0
		Residuo corretto	1,7	-1,7	
	Dibattente	Conteggio	3	9	12
		Conteggio atteso	6,0	6,0	12,0
		Residuo corretto	-2,0*	2,0*	
	Dibattente e ricercatore o logografo	Conteggio	8	8	16
		Conteggio atteso	8,0	8,0	16,0
		Residuo corretto	0,0	0,0	
Totale	Conteggio	25	25	50	
	Conteggio atteso	25,0	25,0	50,0	

Tabella 14 - Tavola di contingenza tra le variabili «Ruolo» e «Cambiamento opinione» del gruppo con opinione «identica»

Rapporto tra ruolo e «confermata»



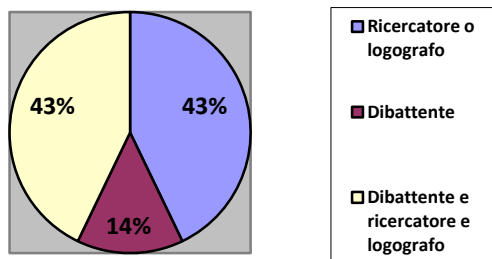
Rapporto tra ruolo e «rafforzata»



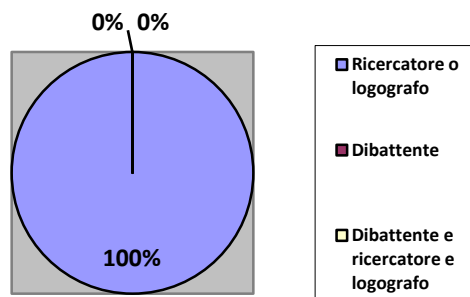
		Cambiamento opinione				Totale	
		Confermata	Rafforzata	Indebolita	Abbandonata		
Ruolo	Ricercatore o logografo	Conteggio	6	4	11	2	23
		Conteggio atteso	7,7	2,2	10,4	2,7	23,0
		Residuo corretto	-1,1	1,9	,4	-,7	
	Dibattente	Conteggio	2	0	3	0	5
		Conteggio atteso	1,7	,5	2,3	,6	5,0
		Residuo corretto	,3	-,8	,7	-,9	
	Dibattente e ricercatore o logografo	Conteggio	6	0	5	3	14
		Conteggio atteso	4,7	1,3	6,3	1,7	14,0
		Residuo corretto	,9	-1,5	-,9	1,3	
Totale	Conteggio	14	4	19	5	42	
	Conteggio atteso	14,0	4,0	19,0	5,0	42,0	

Tabella 15 - Tavola di contingenza tra le variabili «Ruolo» e «Cambiamento opinione» del gruppo con opinione «opposta»

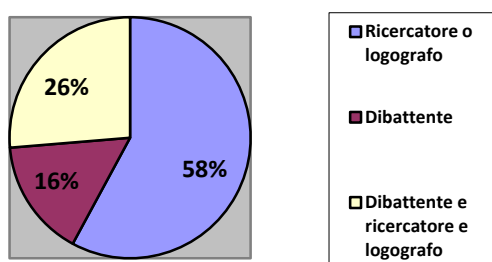
Rapporto tra ruolo e «confermata»



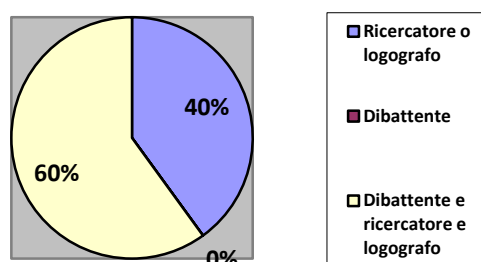
Rapporto tra ruolo e «rafforzata»



Rapporto tra ruolo e «indebolita»



Rapporto tra ruolo e «abbandonata»



2.6. Discussione e conclusione

La vittoria o la sconfitta in un dibattito, come evidenziato dai test eseguiti, non sembrerebbero influire sulla polarizzazione o depolarizzazione dei dibattenti. A influenzare il rafforzamento di fiducia nella propria opinione verso la polarizzazione, interverrebbe invece il ruolo ricoperto dallo studente: «dibattente», per chi ha sostenuto una posizione conforme alla propria opinione e, sebbene solo come forte tendenza, «ricercatore o logografo», per chi ha sostenuto una posizione opposta alla propria opinione.

Il primo risultato, che ha condotto al rifiuto dell'ipotesi (c), è rilevante per orientare le ricerche sui motivi della polarizzazione in ambito dibattimentale. Infatti, sia la relazione tra vittoria o sconfitta e polarizzazione o depolarizzazione dei dibattenti, sembra non essere stata indagata in precedenza dalla letteratura sul dibattito regolamentato (Cfr. Budesheim e Lundquist, 1999; Lao e Kuhn, 1996;

Johnson, Johnson e Tjosvold, 2000), sia la vittoria o la sconfitta intese come stimoli o risposte esteriori, positivi o negativi, sono ritenuti da alcuni orientamenti psicologici influenti per i cambiamenti d'opinione (Cfr. Axsom, Yates e Chaiken, 1987; Wood, 2000).

Inoltre, la relazione individuata tra il ruolo svolto dallo studente e l'aumento della fiducia nella propria opinione, offre un'ulteriore opportunità di approfondimento della polarizzazione in contesti dibattimentali: se infatti essa si manifesta nella valutazione di prove che contraddicono le nostre opinioni (Lord, et al., 1979), o nell'affrontare cognitivamente una tematica controversa (Lao e Kuhn, 1996), non risulta chiaro perché i «dibattenti» e non i «ricercatori o logografi» siano stati più inclini a rafforzare la fiducia nella propria posizione. Pertanto, con il rifiuto dell'ipotesi (c), e con questi nuovi interrogativi, l'indagine sulle cause della polarizzazione e della depolarizzazione in situazioni dibattimentali può considerare altre variabili e teorie (Chaiken, Wood e Eagly, 1996; Petty e Wegener, 1998).

A differenza dell'ipotesi (c) le ipotesi (a) e (b) hanno trovato invece conferma. Come evidenziano le ricerche in ambito dibattimentale sostenere in un dibattito una posizione conforme alla propria posizione conduce al rafforzamento di tale opinione mentre sostenere una posizione opposta alla propria posizione conduce a indebolire o abbandonare tale opinione.

È importante ricordare però il nostro interrogativo di partenza: se dibattere può condurre a radicarsi nelle proprie opinioni, come nel caso dell'ipotesi (a), e se questo significa favorire l'intensificazione di conflitti e disaccordi (Glasl, 1997; Kennedy e Pronin, 2008, 2012; Pruitt e Kim, 2004), non dovremmo concludere che il dibattito non conduce a maturare una disposizione distaccata al fine di aderire alla tesi più valida, almeno coloro che si trovano a sostenere una posizione identica alla loro stessa opinione e a dispetto di quanto alcuni autori indicano (Alden, 1900; Branham, 1991; Freeley, 1966; Mill, 1981; Popper, 1972; Wilhoft, 1929)?

La risposta a tale domanda sembra negativa. Infatti, pur accettando la conclusione che *persone polarizzate siano più inclini a condurre*

all'intensificazione di conflitti e disaccordi, è opportuno sottolineare che dibattere non necessariamente conduce alla polarizzazione. Esistono molte varietà di protocolli di dibattito diverse da quella da noi utilizzata in quest'indagine, come, ad esempio, il *Lincoln-Douglas Format* che induce gli studenti a dibattere più volte sia a favore sia contro la stessa questione (Wiese e Lewis, 2000). In tale contesto, dovendo sicuramente sostenere anche posizioni contrarie alla propria personale opinione, la tendenza a indebolire o abbandonare la propria posizione (Cfr. Ipotesi *b*) potrà per lo meno controbilanciare o moderare la tendenza alla polarizzazione (Huckfeldt, Johnson e Sprague, 2004). Anche il protocollo elaborato dal *Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento* cileno (CEAR), impedirebbe al dibattito di ridursi ad un dialogo tra sordi introducendo una fase metacognitiva in cui gli studenti possano impugnare le loro stesse conclusioni (Fuentes e Santibáñez, 2011). Infine è anche possibile adottare per la preparazione ai dibattiti procedure elaborate appositamente per evitare la radicalizzazione nelle opinioni (Williams, 2010). Patricia Williams (2010), per evitare questa conseguenza, adotta una preparazione denominata delle 5 R che consiste in: 1) la lettura di articoli che rappresentano differenti punti di vista sulla questione da dibattere; 2) la discussione con l'istruttore per discutere sugli articoli e su come affrontare il dibattito; 3) la preparazione di uno scritto individuale per definire il problema della controversia e individuare sia i principali punti di disaccordo tra le due posizioni sia le reciproche strategie ed errori cognitivi qualora presenti. Inoltre devono valutate le prove empiriche per ciascuna parte e individuate e valutate ulteriori fonti per approfondire la questione; 4) la realizzazione del dibattito tra i due gruppi; 5) la ripetizione del dibattito sulla stessa questione dopo alcuni mesi.

Il risultato di quest'indagine compiuta su 94 studenti partecipanti a due dibattiti come oratori e a cinque come spettatori, indicò che su sei delle sette questioni non ci fu una sostanziale differenza di comportamento tra dibattenti e pubblico e che circa 1/3 degli studenti cambiò la sua precedente idea. Questo risultato viene considerato dagli autori della ricerca come un risultato positivo che

suggerisce un'applicazione della preparazione degli studenti secondo il modello delle 5 R (Williams, 2010).

Inoltre, la medesima conclusione secondo cui *persone polarizzate siano più inclini a condurre i conflitti e i disaccordi ad intensificarsi*, conclusione spesso riferita agli esiti del dibattito formativo regolamentato (Tannen, 1998), risulta, proprio in questo stesso contesto dibattimentale, falsa. Infatti, le abilità d'argomentare e ragionare criticamente (Bellon, 2000; Colbert, 1995; Green e Klug, 1990; Turchi, *et al.*, 2008), e di comunicare efficacemente (Bellon, 2000; Inoue e Nakano, 2004; Littlefield, 2001) a cui il dibattito conduce, sono abilità influenti sul controllo dell'aggressività in situazioni di conflitto e di disaccordo (Infante, Trebing, Shepherd, e Seeds, 1984; Swift e Vourvoulias, 2008). Si può pertanto ipotizzare, a differenza di quanto sembrano sostenere i teorici del conflitto e gli psicologi, che la polarizzazione non sia una condizione sufficiente, sebbene invece necessaria, all'intensificazione di conflitti e disaccordi.

Infine, seguendo il pensiero Walton (1992, 1999) e Blair (1988) non tutti i pregiudizi sono nocivi e non c'è nulla di sbagliato nel sostenere e difendere in modo deciso una posizione (Walton, 1992, p. 155). Infatti, avere una posizione su di un problema è diverso da avere un forte pregiudizio che che impedisce di riconsiderare tale posizione qualora si incontrino argomenti validi. Questo caso rappresenta invece un esempio di pregiudizio radicato o *hardened bias* (Walton, 1992, p. 157, 1999).

Anche alcuni epistemologi del disaccordo ritengono che persistere nella propria posizione sia l'unica scelta ragionevole qualora una persona con pari competenza alla nostra abbia una posizione a noi contraria. Questo è tanto più ragionevole quanto più si è risposto correttamente all'insieme delle prove a disposizione, o perché, nel caso della filosofia, e a differenza delle scienze, le tesi sono epistemicamente ingiustificate (Kronblith, 2010, p. 52; Kelly, 2010, pp. 155-156; Cfr. § 5.4.3.).

Nonostante l'indagine esplorativa da noi svolta possa risentire di una scala di

misura dell'atteggiamento ad intervalli non costanti, dell'impiego di domande relative a periodi anteriori anche di diversi mesi al momento della somministrazione del questionario come nell'esperimento condotto da Lord *et al.* (1979; cfr. Lao e Kuhn, 1996) e della bassa numerosità dei sottogruppi, i suoi risultati e le riflessioni che da essi prendono avvio non sconsigliano l'adozione del dibattito regolamentato come pratica educativa e formativa a dispetto anche degli antichi pregiudizi che portarono le dispute medievali ad essere considerate *ars rixosa* o puri combattimenti tra galli (Cfr. Brucker, 1975; Holberg, 1994; Piaia, 2007).

Pertanto, in base alle considerazioni finora fatte, la polarizzazione riscontrabile in alcuni dei partecipanti ai dibattiti può essere riletta in chiave più positiva (Cfr. Foster, 2004; Walton, 1992) rispetto a quanto finora fatto dai detrattori del dibattito e della forma dibattimentale di confronto (Cfr. Johnson *et al.*, 2000; Moulton, 1983; Tannen, 1999, 2002;). Non è deplorabile, infatti, avere tesi a cui si è fortemente legati così come non è affatto deprecabile, in queste circostanze, essere in grado di sostenerle in modo chiaro, competente e civile. Il dibattito insegna a raccogliere informazioni e organizzarle per i propri scopi (Parcher, 1998; Snider e Schnurer, 2006) migliorando al tempo stesso l'abilità comunicativa (Bellon, 2000; Parcher, 1998). Esso educa ad analizzare le idee presentate dai propri rivali (Snider e Schnurer, 2006) secondo una critica oppositiva che cerca l'errore negli altrui ragionamenti e individua ciò che è fondamentale per difendere i propri (Jackson, 1996; Turner, Yao, Baker, Goodman e Matarese, 2010), ma al medesimo tempo, educa ad acquisire un atteggiamento aperto e tollerante (Bonomo, Mamberti e Miller, 2010; Rogers e Rennels, in stampa). Infine, ma non meno importante, il dibattito garantisce l'acquisizione di competenze argomentative più di altri strumenti che, non assicurando l'opposizione dei punti di vista, trascurano l'ingrediente fondamentale dell'argomentazione stessa, ossia il disaccordo e il confronto (Jackson, 2002; Marttunen, 1992).

UNA TIPOLOGIA GENERALE DEI CONFLITTI

Per comprendere e circoscrivere ciò di cui parleremo nel corso di questo capitolo esplicheremo, attraverso un'analisi intesa senso platonico, a quale tipo di conflitto ci riferiremo. Infatti, con l'uso del termine «conflitto» si possono indicare fenomeni analoghi ma appartenenti ad ambiti differenti e ordinabili gerarchicamente. Eraclito, ad esempio, riconosce che ogni cosa è strettamente congiunta al suo opposto e che senza di esso non possa esistere. Il *pòlemos*, o guerra, è così «il padre di tutte le cose, di tutte re» e tutto accadrebbe secondo contesa. Anche la dialettica hegeliana rinvia ad un'idea di conflitto che potremmo considerare *metafisica*: l'opposizione, intesa come contraddizione, è infatti la radice di ogni movimento e vitalità, e il suo superamento conduce alla verità (Hegel, 2008).

Discendendo dal piano metafisico il conflitto assume un significato differente in ambito *biologico*. Nell'*Origine delle specie* (2009) C. Darwin sostenne, infatti, che la trasformazione delle specie animali e vegetali dipende dalla lotta per la vita alla quale gli individui di ciascuna specie non possono sottrarsi. Da tale lotta deriverebbe una vera e propria «selezione naturale» per la quale sopravvivono solamente gli individui più adatti.

Dal conflitto biologico dipartono almeno due ramificazioni: quella *etologica* e quella *antropologica*. Da un punto di vista antropologico nei pensieri di T. Hobbes, come anche nella tradizione cinese nella quale ritroviamo tra gli altri Xunzi (Amina, 2004, pp. 98-118) e in cui il conflitto, *mao-dun*, è traducibile con «logicamente incompatibile» o con «contrapposizione» (Locke, 2007, p. 6), l'uomo viene riconosciuto, per natura tendente ad agire in modo egoistico. Preoccupato unicamente di conservare il proprio moto vitale, cioè di sopravvivere fisicamente, ciascun individuo, secondo Hobbes (2002), tende ad comportarsi verso gli altri come un «lupo»: di qui la famosa frase «l'uomo è per l'uomo un lupo» (*homo*

homini lupus). Per Hobbes, quindi, la condizione naturale in cui gli uomini si trovano è quella della guerra: la guerra di tutti contro tutti.

L'idea di un *conflitto sociale* si presenta, forse per la prima volta, in K. Marx e F. Engels. Ne *Il manifesto del partito comunista* (2009), infatti, per Marx, la storia di ogni società è storia di lotte di classi. La borghesia anziché aver eliminato tutte le altre classi (nobiltà feudale, contadini, piccoli artigiani) avrebbe creato una nuova classe, il proletariato, in conflitto con essa e destinato a soppiantarla.

Gli stessi conflitti sociali a loro volta possono essere distinti in *micro-*, *meso-* e *macro-conflitti* a seconda del livello della realtà sociale in cui compaiono. *Micro* sono quei conflitti caratterizzati da relazioni “faccia a faccia” e che potremmo propriamente chiamare anche interpersonali; *meso* sono i conflitti che si presentano ad un livello sociale intermedio, come ad esempio i gruppi; *macro*, infine, i conflitti che si presentano in grandi aggregati politico-sociali come società, stati e comunità (Arielli e Scotto, 2003, p. 7).

Infine, a concludere la nostra classificazione, troviamo il conflitto intrapersonale. Già rappresentato attraverso il mito della biga alata di Platone, in cui la ragione (l'auriga) deve guidare la biga verso l'iperuranio tenendo a bada il cavallo nero (la facoltà concupiscente) e spronando quello bianco (la facoltà intellettuale), il conflitto interpersonale trova il suo interprete maggiore in Sigmund Freud. Sarebbe infatti l'eccessiva inibizione delle pulsioni da parte de Super-Io, ossia il derivato dall'interiorizzazione di modelli genitoriali o da consuetudini sociali, a determinare la comparsa del conflitto intrapersonale.

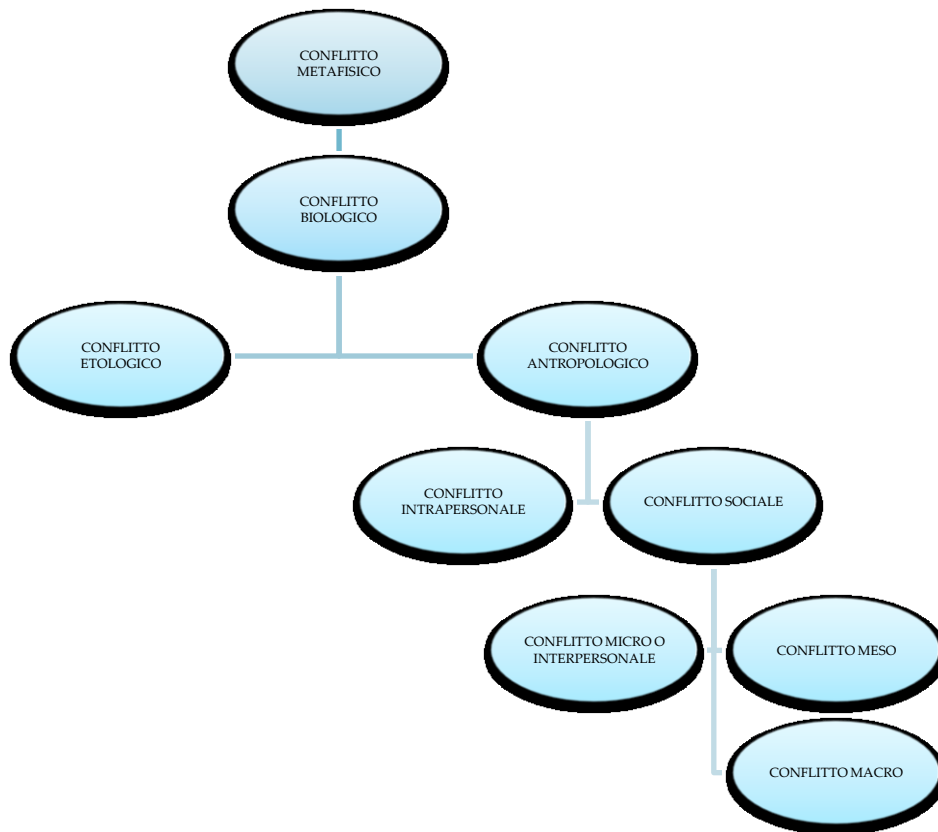


Figura 1 - Tipi di conflitto

La classificazione dei diversi tipi di conflitto (Figura 1) ci permette di indicare in modo chiaro e quasi univoco il tipo di conflitto su cui focalizzeremo la nostra ricerca. Esso sarà il conflitto micro, o interpersonale e per alcuni particolari fini il conflitto meso o intergruppo. L'analisi di questo concetto e fenomeno avverrà tuttavia senza trascurare le nozioni elaborate per gli altri tipi di conflitto e seguendo, e interrogando, il pensiero di specialisti che hanno affrontato la questione da diversi punti di vista. Nel corso di questa indagine, infatti, saranno considerati sia autori con orientamento comportamentista, come ad esempio quello assunto da J. Galtung, sia autori con orientamento psico-cognitivista, come nel caso di F. Glasl. Le tre categorie attraverso le quali organizzeremo i loro pensieri saranno quelle di:

- ❖ **caratteristiche del conflitto**, attraverso la quale raccoglieremo le nozioni intorno a cosa sia un conflitto;
- ❖ **cause del conflitto**, che ci porterà a identificare gli oggetti su cui si può essere in conflitto (le cosiddette *issues*);
- ❖ **tipi di chiusura del conflitto**, che ci condurrà a individuare alcuni degli strumenti e strategie impiegati per la gestione dei conflitti.

I risultati dell'organizzazione di questo materiale, e della riflessione su di esso, andranno infine a comporre il punto di vista che assumeremo sul concetto di «conflitto» e che ci permetterà, tra le altre cose, di: stabilire una linea di demarcazione tra i concetti di «conflitto» e «disaccordo»; comprendere quali strumenti sono più adatti alla gestione dei conflitti e quali alla gestione dei disaccordi; distinguere all'interno delle teorie argomentative, quelle più orientate alla gestione dei conflitti e quelle più orientate alla gestione dei disaccordi; elaborare un quadro teorico di riferimento attraverso il quale articolare sia interventi formativi mirati e legati all'uso degli strumenti idonei a gestire conflitti o disaccordi, sia questionari di valutazione empirica di attività scolastiche quali il dibattito regolamentato.

3.1. Le caratteristiche del conflitto

J. Galtung (1930-), sociologo e matematico norvegese, fondatore nel 1959 dell'*International Peace Research Institut* e del *Transcend*, un *network* per lo sviluppo della pace, è da molti considerato una delle figure chiave degli studi accademici sulla pace e sul conflitto (Salvatore, 2010). Come già anticipato il suo approccio presta particolare attenzione al comportamento degli attori del conflitto al punto da suggerire ai mediatori anche tecniche di comunicazione non verbale adatte a evitare d'offendere, minacciare o ferire le parti in causa (Galtung, 2000, p.

37). Tale sensibilità deriva dal punto di vista dal quale egli osserva il conflitto, ossia la teoria della pace (Galtung, 1996, pp. 9-69): per Galtung, infatti, la pace vede come suo contrario la violenza (Galtung, 1990, p. 291). Essa, intesa come ferimento o danneggiamento, si presenta in Galtung principalmente come manifestazione del conflitto piuttosto che come sua causa ed è distinta in violenza diretta, violenza strutturale e violenza culturale: *diretta* è la violenza esercitata direttamente da un attore sul ricevente; *strutturale* è un tipo di violenza “indiretta” poiché esercitata dalla struttura sociale e vede come sue principali forme quella politica (la repressione) e quella economica (lo sfruttamento); *culturale*, invece, è la legittimazione della violenza strutturale attraverso la religione, l’ideologia, il linguaggio, l’arte, la scienza (Galtung, 1990, 291), la legge, l’educazione e i media (Galtung, 1996, p. 2).

Per J. Galtung nel profondo di ogni conflitto giace sempre una contraddizione intesa come qualcosa che ostacola qualcos’altro (Galtung, 1996, p. 70). Ciò significa che la presenza di un conflitto prevede situazioni come: “Io desidero moltissimo una cosa ma anche qualcun’altro la desidera”, oppure “Io desidero moltissimo una cosa ma al tempo stesso anche un’altra”. Queste due classiche situazioni sarebbero la disputa, ossia due persone, o attori, che perseguono lo stesso scarso obiettivo¹⁴, e il dilemma, ossia una persona, o attore, che persegue due obiettivi incompatibili. La disputa conduce facilmente a danneggiare l’attore che ci ostacola; il dilemma può condurre invece all’autodistruzione (Galtung, 1996, p. 70). Tuttavia, proprio perché dalla presenza di una disputa o dilemma non deriva necessariamente un comportamento violento manifesto, oppure un linguaggio corporeo espressamente ostile, l’enunciato «questo è un conflitto» deve essere sempre preso come un’ipotesi.

¹⁴ Qui rendo con il termine «obiettivo» il termine inglese «goal». Lo stesso Galtung definisce «goal» come qualcosa di voluto, desiderato (Galtung, 1996, p. 71).

Cionondimeno in tutti i casi in cui si presenta un conflitto, sia esso accompagnato da comportamenti violenti o no, è sempre presente qualcos'altro di nascosto. Questo qualcos'altro è costituito dalle assunzioni implicite (cognizioni), e dalle attitudini (emozioni).

A questo punto, ci sono tutti gli elementi per elaborare la definizione di conflitto che, per Galtung, è un'equazione:

$$\text{Conflitto} = \text{attitudini/assunzioni} + \text{comportamento} + \text{contraddizione}$$

Tale definizione non ha tuttavia l'obiettivo di rendere noto il *definiendum* attraverso sinonimi oppure attraverso il genere prossimo e la differenza specifica. Tale definizione si propone di enumerare gli elementi eterogenei, ma tra loro connessi, da cui il conflitto sarebbe composto e caratterizzato.

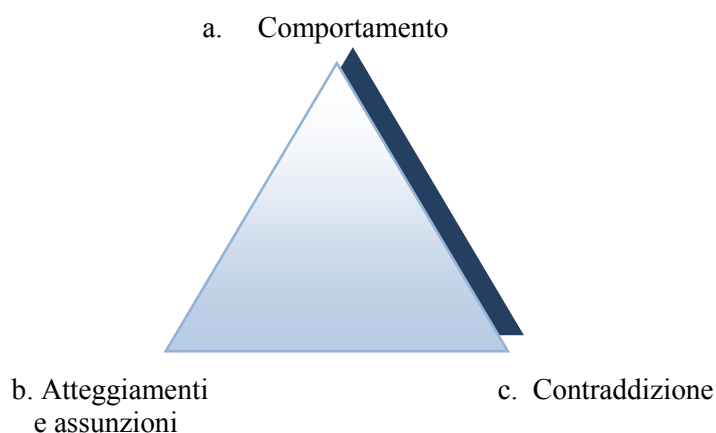


Figura 2 - Elementi costitutivi del conflitto per J. Galtung

Rifacendosi al vertice relativo alla contraddizione Galtung la definisce come l'incompatibilità tra disposizioni verso il raggiungimento di un obiettivo, in un sistema orientato alla realizzazione di obiettivi¹⁵. Pertanto secondo Galtung non è

¹⁵ I termini utilizzati da Galtung per rendere questo concetto sono: *incompatibile goal-states in a goal seeking system* (Galtung, 1996, p. 71).

possibile parlare di conflitto né per elementi come l'acqua o i minerali, poiché non sarebbero orientati alla realizzazione di obiettivi, né per elementi quali un genere (inteso in senso sessuale), una generazione, una razza o una nazione, poiché sarebbero solamente astrazioni. Questi elementi, infatti, non sono capaci di avere esperienza della felicità prodotta dalla realizzazione di un obiettivo così come non sono in grado di provare sofferenza per la privazione di ciò a cui mirano (Galtung, 1996, p. 71). Pertanto si può parlare di conflitto solamente in relazione alla vita.

Come abbiamo accennato nei precedenti paragrafi, un conflitto, per Galtung, può essere caratterizzato anche dall'assenza di comportamenti violenti. Tuttavia, identificare il conflitto con la presenza di comportamenti violenti implicherebbe due fraintendimenti: il primo è che si vedrebbero i conflitti solo come distruttivi, mentre ne esistono di costruttivi come ad esempio quelli che pacificamente conducono alla modificazione delle regole sociali; il secondo è che non si vedrebbero altre forme di violenza, e più insidiose, di quelle visibili (Galtung, 2000, p. 11). Pertanto i conflitti antropologici, o umani, sulla base della presenza o meno di comportamenti violenti manifesti, possono presentarsi ad un livello manifesto oppure latente.

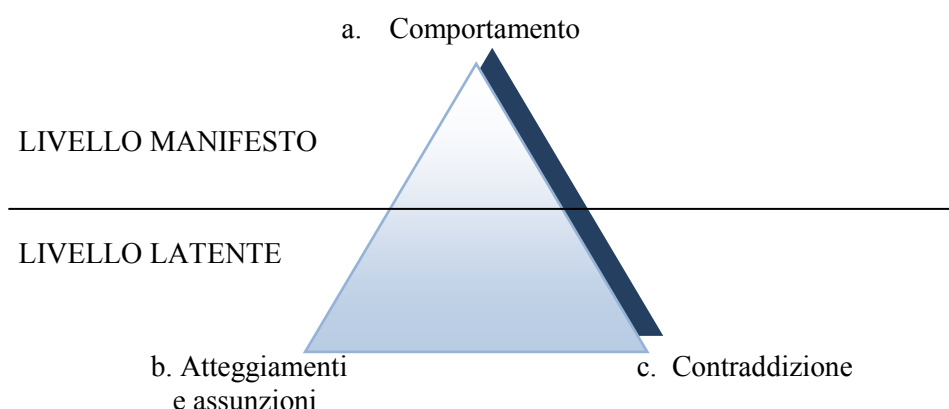


Figura 3 - Livello manifesto e livello latente dei conflitti

Esiste ancora un'altra caratteristica che Galtung riconosce ai conflitti, ossia quella di poter essere consci o subconsci, o usando altri suoi termini, diretti o indiretti. Nei primi l'attore sarebbe conscio degli atteggiamenti, delle assunzioni e della contraddizione; nei secondi gli atteggiamenti e le assunzioni, intesi come preconcetti¹⁶, si trovano nei più profondi strati della personalità e l'attore non avrebbe ancora capito in cosa consista la contraddizione (Galtung, 1996, p, 74).

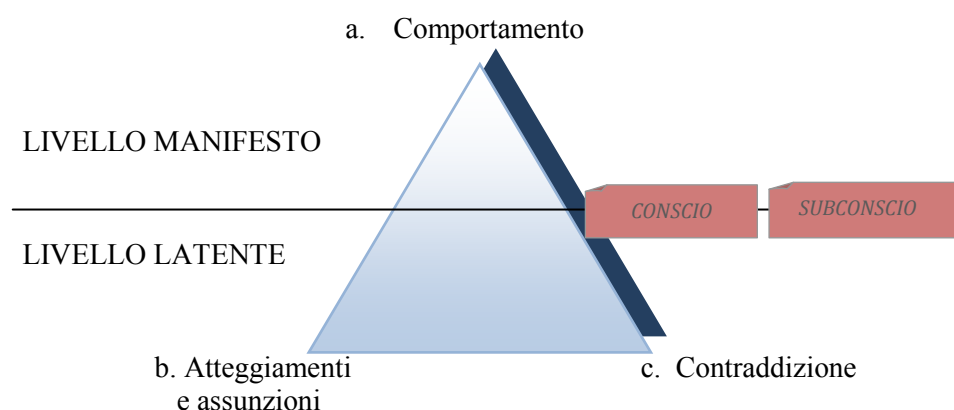


Figura 4 - Condizione conscia o subconscia dell'agente

Le asserzioni di Galtung secondo le quali «la dialettica manifesto/latente coincide in parte con la dialettica conscio/subconscio» (Galtung, 1996, p. 73), e soprattutto che potremmo avere una falsa consapevolezza del conflitto, ossia una sua immagine irrealistica (Galtung, 1996, p. 74) porta ad essere in disaccordo con E. Arielli e G. Scotto quando, interpretando Galtung, e in generale, identificano i conflitti latenti, ossia i conflitti che non presentano manifestazioni violente, come conflitti subconsci nell'agente (Arielli e Scotto, 2003, p. 11). La possibilità per Galtung di avere conflitti subconsci con manifestazioni violente, come abbiamo visto, è concepita.

¹⁶ Rendo qui con «preconcetto», inteso come giudizio precedente ad un esame completo di tutti gli elementi rilevanti, ciò che Galtung esprime utilizzando «*pre-cognitions, pre-volitions and pre-emotions*» (Galtung, 1996, p. 74).

Galtung, nella sua elaborazione, si sofferma inoltre ad analizzare il termine «obiettivo». Tale termine si riferisce a ciò che è desiderato o voluto sia nel caso in cui l'agente sia conscio di esso sia che l'obiettivo sia subconscio; pertanto, comprendendo questo doppio riferimento ritiene opportuno sostituirlo con due termini più precisi. Ecco quindi che gli obiettivi subconsci, ossia obiettivi oggettivamente presenti ma di cui il soggetto non ne è consapevole saranno chiamati «interessi», mentre quelli di cui l'agente è conscio «valori» (Galtung, 1996, p. 76). Entrambi interessi e valori potranno essere sia materiali che non-materiali anche se in *Conflict Transformation by Peaceful Means (the Transcend Method)* Galtung sembra presentare una distinzione tra valori e interessi differente dalla precedente. I valori, infatti, vengono identificati con i bisogni fondamentali, ossia con i bisogni relativi alla sopravvivenza, benessere, identità e libertà. Tali bisogni si distinguono poi, ad un livello individuale, in bisogni umani fondamentali, mentre ad un livello collettivo, in interessi (Galtung, 2000, p. 7).

Il conflitto, infine, sebbene non possa sperimentare stati di sofferenza o soddisfacimento, possiede proprietà simili a quelle degli esseri viventi, ossia ha anch'esso un ciclo vitale. Sebbene il concetto di «ciclo vitale» possa essere reso anche con il termine «dinamiche», e sia dallo stesso Galtung contestato poiché è espressione di una visione circolare (e quindi relativa) del tempo (Galtung, 1996, p. 81), esso viene ripreso nei lavori successivi e integrato tra gli strumenti diagnostici del conflitto. Il ciclo vitale di un conflitto, ossia le fasi che un conflitto può attraversare, è considerato sempre dall'ottica della teoria della pace e viene distinto in tre fasi: la prima, precedente alla violenza; la seconda, durante la violenza; la terza, dopo la violenza (Galtung, 2000, p. 2).



Figura 5 - Ciclo vitale di un conflitto secondo J. Galtung

Il principale interrogativo a cui la posizione di Galtung conduce riguarda la definizione di conflitto. Tale definizione, che vede il conflitto come l'insieme di atteggiamenti/assunzioni, contraddizione e comportamento violento, contiene infatti il riferimento a un elemento accidentale come lo stesso comportamento violento che, come abbiamo visto, in un conflitto può anche non presentarsi (Galtung, 2000, p. 11).

Questo problema non si pone dal punto di vista di D. Pruitt e S. H. Kim. Tali autori riconoscendo che il concetto di «conflitto» è impiegato spesso con un'accezione così ampia da comprometterne la perdita dello *status* di singolo concetto, decidono di assumerlo con un significato restrittivo. Il conflitto sarebbe infatti la percepita divergenza di interessi, ossia la credenza, da parte delle parti in causa, che le loro aspirazioni siano incompatibili (Pruitt e Kim, 2004, pp. 7-8). Per questi due autori il termine «interessi», che compare all'interno della definizione di conflitto, significa ciò che è considerato fondamentale desiderabile e viene impiegato al posto dei termini «valori» o «bisogni» ai quali altri autori si rifanno. Gli interessi sono al centro del pensiero delle persone e formano il nucleo di molte loro attitudini, obiettivi e intenzioni. Quando le persone vedono i propri interessi o aspirazioni come incompatibili poiché le alternative o opzioni disponibili sembrano incapaci di soddisfare le aspirazioni degli attori, allora si presenta il conflitto.

Con «divergenti» Pruitt e Kim intendono invece «incompatibili» poiché definiscono «divergenti» come la differente valutazione delle alternative a

disposizione, tanto da condurre a considerare l'opzione soddisfacente per i bisogni di una parte inadatta per l'altra (Pruitt e Carnevale, 1982, p. 152).

Riferirsi al conflitto in termini percettivi, inoltre, secondo Pruitt e Kim, sarebbe la scelta migliore per sviluppare una teoria del conflitto poiché esse permettono una più efficace predizione del comportamento delle persone. Le percezioni, infatti, hanno un immediato impatto sul comportamento e sulla scelta delle strategie con cui affrontare il conflitto. Tale decisione, tuttavia, come riconosciuto dagli stessi Pruitt e Kim, lascia aperta la possibilità che un attore creda ci sia una divergenza di interessi mentre l'altro no. In tal caso una delle due parti sarà senz'altro in errore ma ciononostante ciascuno agirà probabilmente sulla base delle proprie percezioni (Pruitt e Kim, 2004, p. 8). Nonostante Pruitt e Kim definiscano il conflitto in termini percettivi la loro attenzione sarà tuttavia concentrata sull'aspetto manifesto del conflitto, ossia sul confronto manifesto e sulle strategie impiegate dalle parti.

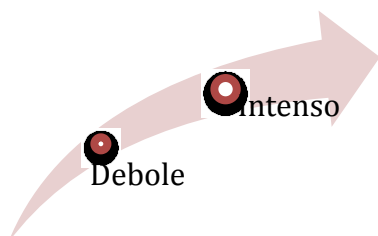
Una proprietà riconosciuta da loro ai conflitti è quella di avere una dimensione: una divergenza di interessi risulta tanto più intensa quanto più alte sono le aspirazioni di ciascuna delle due parti in conflitto e meno promettenti sono le alternative conosciute. Inoltre la dimensione del conflitto è tanto maggiore quanto più le aspirazioni delle parti in causa sono rigide (Pruitt e Kim, 2004, p. 19). A rendere rigide le aspirazioni concorrerebbero tre condizioni: l'importanza degli interessi alla base delle aspirazioni (i bisogni umani fondamentali come la sicurezza, l'identità e il rispetto sono tra i più importanti); la forza con cui si sostengono i principi sottostanti alle aspirazioni (ad esempio la credenza che il crimine non debba essere premiato); la prospettiva di non avere altre opzioni oltre alla vittoria o alla sconfitta (Pruitt e Kim, 2004, p. 19).

3.2. Il processo di escalation

L'impostazione di Galtung ci conduceva a considerare il ciclo di un conflitto in relazione alla manifestazione del comportamento violento. Le fasi "precedente" e "durante" la violenza costituirebbero però unitariamente uno stesso processo che in termini tecnici viene indicato con «escalazione», ossia il processo che consiste nell'adozione di tattiche sempre più aggressive da parte di almeno una delle parti in conflitto. La fase invece "dopo" la violenza può essere considerata come quel processo inverso all'escalazione, ossia la «de-escalazione», che consiste invece nell'adozione di tattiche sempre meno aggressive. Per Pruitt e Kim, tuttavia, il processo che consiste nell'adozione di tattiche sempre più aggressive da parte di almeno una delle parti in conflitto è solo uno dei due significati che si può attribuire al termine «escalazione»; tali significati sarebbero addirittura tra loro correlati. Poiché infatti «escalazione» può indicare anche l'aumento di intensità del conflitto, considerato nel suo insieme, per Pruitt e Kim quando una parte passa all'adozione di tattiche sempre più aggressive, così fa anche l'altra, conducendo il conflitto nel suo insieme ad intensificarsi (Pruitt e Kim, 2004, p. 88-89).

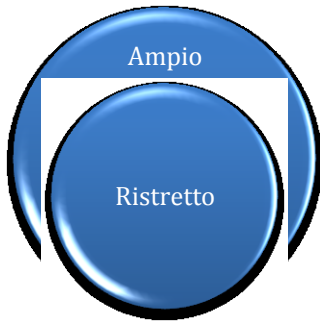
Cinque sarebbero i tipi di trasformazione che avverrebbero durante un conflitto:

Da debole ad intenso



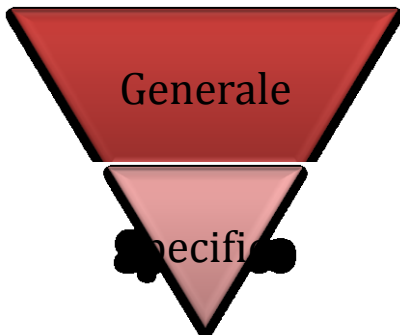
Inizia con leggeri tentativi di persuasione attraverso la *captatio benevolentiae* o con l'argomentazione persuasiva. In alcuni casi queste tattiche gentili sono sostituite da tattiche più aggressive quali la minaccia e la coercizione.

Da ridotto ad ampio



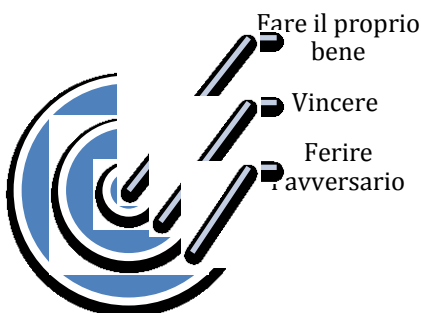
L'escalazione del conflitto conduce al proliferare delle questioni e delle poste in gioco. Vi è la tendenza a ad essere sempre più assorbiti nella lotta impegnando sempre maggiori risorse per prevalere.

Da specifico a generale



Durante l'escalazione questioni specifiche tendono ad essere sostituite da questioni generali conducendo ad un deterioramento della relazione tra le parti

Da fare il proprio bene a vincere e da vincere a ferire l'avversario



Nelle prime fasi di molti conflitti le parti semplicemente cercano di fare il meglio per loro stesse senza riguardo a quanto stia facendo la controparte. Questo orientamento individualista, all'escalare del conflitto, viene sostituito da un obiettivo: quello di vincere. Mano a mano che i costi per una parte aumentano il desiderio di vincere lascia spazio a quello di ferire la controparte.

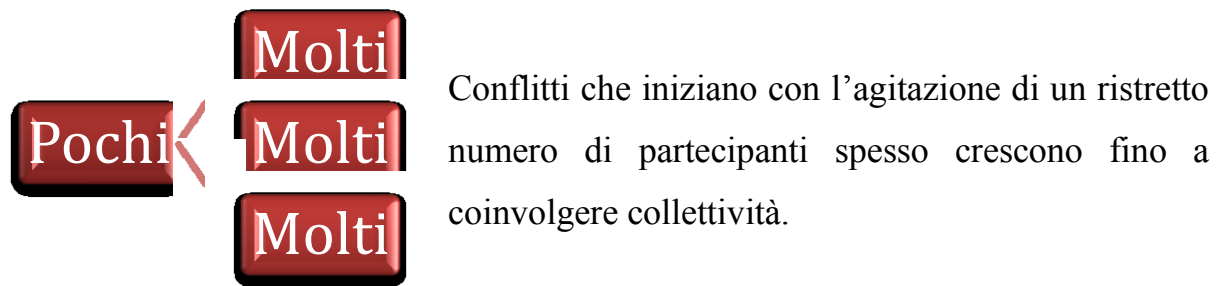


Figura 6 - Cambiamenti subiti dal conflitto a causa della sua intensificazione

Tuttavia per comprendere come si sta intensificando un conflitto dobbiamo conoscere quali processi avvengono tra le parti in causa. A livello diagnostico (Galtung, 1996, p. 29), ossia per l'analisi di un fenomeno sulla base delle caratteristiche e degli aspetti con cui si manifesta, dobbiamo conoscere i processi che si sviluppano tra le parti in conflitto. Ciò è possibile facendo riferimento a tre modelli di escalation: il modello dell'*aggressore-difensore*; il modello della *spirale di conflitto*; il modello del *cambiamento strutturale* (Pruitt e Kim, 2004, pp. 7-8).

Il modello dell'*aggressore-difensore* vede l'aggressore motivato dall'interesse di creare un cambiamento prendendo qualcosa dal difensore, alterando la realtà a spese dell'altro o fermando il comportamento fastidioso della controparte. Inizialmente centrati sull'impiego di tattiche scarsamente aggressive, gli sforzi si rivolgono a tattiche sempre più aggressive qualora non dovessero funzionare le tecniche in precedenza impiegate. Risultati sperimentali hanno condotto a individuare sette tattiche comunemente e sequenzialmente usate: la richiesta del bene; la sua pressante domanda; le lamentele per il comportamento di rifiuto; l'espressione della rabbia; la minaccia; la molestia e infine gli insulti (Pruitt e Kim, 2004, pp. 93-94). Per Pruitt e Kim la popolarità di questo modello per l'analisi dei processi tra le parti in causa in un conflitto è dovuta principalmente al fatto che soddisfa il naturale impulso a cercare qualcuno da rimproverare per gli

eventi spiacevoli. Tuttavia esso presenterebbe dei problemi in quanto postula una sequenza causale unidirezionale quando invece in molti casi l'escalazione coinvolge un processo circolare (Pruitt e Kim, 2004, p. 96).

Un esempio di questo secondo tipo di analisi lo si può ritrovare in Johan Galtung che parlando del ciclo dei conflitti ne riconosce i seguenti stadi: (1) l'incompatibilità di obiettivi condurrebbe ad una (2) contraddizione, la quale, essendo espressione di obiettivi irrealizzati porta gli agenti a provare (3) frustrazione. La frustrazione, a sua volta, può sfociare in (4) aggressione, ossia in un atteggiamento d'odio e in un comportamento fisicamente o verbalmente violento; (5) la violenza può essere diretta alla controparte, anche se non sempre è così razionale instaurando (6) una spirale di offesa e ferimento che condurrebbe (7) ad un meta-conflitto sugli obiettivi della preservazione e distruzione (Galtung, 2000, p. 3).

Il modello della spirale di conflitto risulta da un circolo vizioso di azione e reazione; le tattiche litigiose di una parte incoraggiano la ritorsione con l'impiego di tattiche altrettanto provocatorie le quali suscitano ulteriori reazioni litigiose. Tale modello è quindi basato sulla reazione bilaterale poiché ciascuna parte coinvolta nel conflitto reagisce alle altrui precedenti azioni (Pruitt e Kim, 2004, p. 98).

Il modello del cambiamento strutturale descrive invece i cambiamenti o processi che avvengono durante l'escalazione e che ne contribuiscono l'alimentarsi. Alcuni di questi cambiamenti sono psicologici, altri riguardano il funzionamento dei gruppi, altri ancora le comunità circostanti le parti in conflitto. La più approfondita analisi di questo modello, soprattutto nel suo aspetto percettivo, è svolta da F. Glasl, attualmente docente di Sviluppo delle organizzazioni all'Università di Salisburgo.

Secondo Glasl il conflitto sociale è una situazione in cui almeno un agente esperisce una differenza, rispetto ad un altro agente, come restrittiva del modo nel quale vive o realizza le proprie idee, sentimenti o intenzioni (Glasl, 1997, p. 18). Tutti i conflitti sociali si basano su differenze ma non tutte le differenze sono

automaticamente conflitti. Sebbene si abbia esperienza della differenze con quasi ogni persona ciò che è importante è il modo in cui le persone percepiscono questa esperienza e come la affrontano.

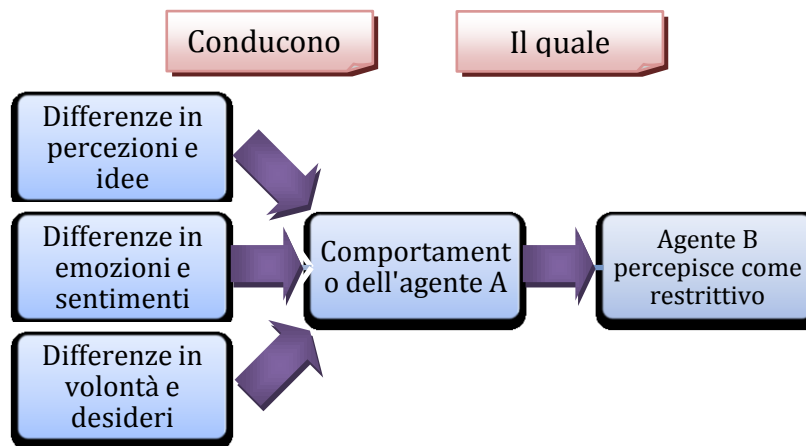


Figura 7 - Il conflitto secondo F. Glasl

Come appena visto, per Glasl, affinché ci sia un conflitto sociale, è sufficiente che almeno una, tra due persone, percepisca le differenze tra sé ed un altro agente, o le conseguenze delle azioni di un altro agente, come restrittive. A causa di ciò si verificherà un cambiamento (1) nel modo in cui le parti in causa si percepiranno, (2) nelle emozioni e sentimenti reciproci, (3) in ciò che desiderano dalla controparte e (4) nel modo in cui si comporteranno reciprocamente, siano esse parole o azioni (Glasl, 1997, p. 19).

Per quanto riguarda il punto (1) nei conflitti la percezione diventa sempre più distorta al punto che le parti coinvolte sviluppano differenti visioni della realtà. Spesso, infatti, le parti considerano il proprio comportamento competitivo come non cooperativo mentre quello della controparte come intenzionalmente dannoso, ostile e aggressivo (Thomas, 1992, p. 681). La differenza dei punti di vista, a sua volta, conduce a un aumento dell'aggressività degli agenti. Assieme a questi cambiamenti ne avverrebbero altri quasi totalmente, o totalmente, ignorati: l'attenzione diventa selettiva; le minacce vengono avvertite più chiaramente di altri atti; le caratteristiche fastidiose della controparte risaltano mentre i tratti positivi

risultano trascurati; situazioni complesse e costituite da molti aspetti vengono percepite in modo semplificato, etc.

Inoltre, quando la tendenza alla generalizzazione aumenta si delineano idee e punti di vista polarizzati. Le percezioni e le idee non solo si distorcono ma diventano sempre più rigide e difficili da cambiare. Nel tempo le reciproche immagini che le parti hanno creato ostruiscono sempre più la visione della persona reale.

Dal punto di vista delle emozioni e dei sentimenti inizialmente le parti diventano più sensibili, cosa che comporta l'incremento dell'insicurezza e della sfiducia. Col tempo le parti riserveranno per loro stesse le emozioni positive e per la controparte le emozioni negative. Al rafforzarsi della corazza di insensibilità gli agenti in conflitto perdono gradualmente la capacità di essere tra loro empatici. Anche dal punto di vista della volontà e dei desideri gli agenti in conflitto si paralizzano. Infatti si concentrano sempre più su un numero limitato di obiettivi, insistendovi e volendoli raggiungere a qualsiasi prezzo. La loro volontà si restringe a poche possibilità diventando assoluta e radicale. Attraverso la paralisi della volontà anche il comportamento perde la sua varietà diventando più povero e semplice riducendo il grado di espressività del pensiero, delle emozioni e sentimenti e della volontà degli agenti (Glasl, 1997, pp. 19-22).

La dinamica che sottostà all'intensificarsi del conflitto è chiamata da Glasl mutua causalità o auto-contagio e corrisponde, in linea generale, al processo prima indicato con «circolo vizioso di azione e retroazione». Tale fenomeno, che può iniziare da una semplice divergenza di opinioni, può condurre, se la divergenza di opinioni non è risolta, a compromettere la relazione tra le parti in causa. A sua volta, questa, condurrà di riflesso ad assumere posizioni più rigide. Da ciò si svilupperà un conflitto sul conflitto, ovvero un conflitto sulle ragioni e sulle basi del conflitto stesso, interpretato, a causa degli irrigidimenti percettivi, emotivi e volitivi, in modo diverso da ciascun agente. Da questo punto in poi, ossia da quando il conflitto si trasforma in conflitto sul conflitto, il processo di escalation,

che può condurre al conflitto sulle modalità di risoluzione del conflitto e successivamente anche all'impiego della violenza, non è più reversibile dalle parti in causa e richiede l'aiuto professionale (Glasl, 1997, p. 24) sebbene questo possa essere utile anche nelle fasi precedenti per chiarificare i fraintendimenti e le false percezioni e per affrontare anche altri tipi di differenze semantiche e cognitive (Glasl, 1982, p. 132).

I NOVE LIVELLI DI ESCALAZIONE



Figura 8 - I nove livelli di intensificazione del conflitto secondo F. Glasl

Le dinamica escalativa è stata suddivisa da Glasl in tre fasi costituite ciascuna da tre livelli (Figura 8). Ogni livello individuato, oltre a possedere caratteristiche ad esso peculiari, presenta un grado di rigidità e aggressività minore del livello successivo e maggiore del precedente. Le tre fasi, invece, distinguono tre stadi tra loro separati da “punti di non ritorno” o soglie (Glasl, 1982, p. 123). Traduzione dell'inglese «*threshold*», reso con «soglia», indica un momento di passaggio tra una fase escalativa e la successiva – ma anche tra gli stessi livelli

(Glasl, 1997, p. 87) – in cui ci proponiamo di riflettere, di interrompere le azioni intraprese o di diminuire il nostro grado di aggressività. La soglia offre alle parti in conflitto un'opportunità di ridimensionarsi scuotendo gli attori dalle dinamiche conflittuali e svolgendo una funzione protettiva. È grazie a queste soglie che i conflitti non si risolvono immediatamente nella reciproca distruzione ma si intensificano per gradi (Glasl, 1997, p. 72).

Vediamo nello specifico i vari livelli del processo di escalation:

- ❖ **Livello 1:** l'irrigidimento. Di volta in volta gli atteggiamenti assunti nel disaccordo si irrigidiscono, si cristallizzano e si scontrano.
- ❖ **Livello 2:** il dibattito e la polemica. Le posizioni diventano polarizzate e le parti cessano di ascoltare le reciproche ragioni. Aver ragione e presentare la propria posizione in una luce positiva sono già diventati importanti quanto la discussione sui fatti. In questa fase il dibattito sembra una competizione di ragionamento logico ma in realtà vengono usate molte tattiche irrazionali (Glasl, 1982, p. 125).
- ❖ **Livello 3:** azioni, non parole. Le parti non considerano sia più possibile convincere la controparte con le parole né che le differenze esistenti possano essere risolte attraverso lo scambio di punti di vista. Pertanto si affaccia l'idea che le azioni, e non le parole, siano il fattore decisivo.
- ❖ **Livello 4:** l'immagine del nemico. La distanza psicologica tra le parti in conflitto cresce drammaticamente. Se finora sono stati contestati solo certi comportamenti, ora i differenti modelli percepiti come tipici si uniscono in un'unica immagine della controparte considerata come nemica.
- ❖ **Livello 5:** la perdita della faccia. Le osservazioni offensive e gli insulti non sono più accidentali ma diventano intenzionali. La contesa verbale, a questo punto, diventa radicale e brutale a volte anche fisica. La soglia di questo livello è superata quando, in una cieca realizzazione, le parti pensano di vedere le vere e distruttive intenzioni del nemico. L'immagine

del nemico, a questo livello, acquista proporzioni estreme e caratteri animaleschi e diabolici.

- ❖ **Livello 6:** le strategie di minaccia. Le parti presentano le loro richieste e cercano di forzare la controparte ad accettarle avanzando minacce; al fine di assicurarsi che le minacce siano prese seriamente le parti devono mostrare d'essere capaci di intraprendere la punizione.
- ❖ **Livello 7:** accessi distruttivi limitati. Le parti si trattano reciprocamente come oggetti inanimati avendo perso la fiducia nell'umanità della controparte. Prima viene distrutto ciò con cui avrebbero potuto essere realizzate le minacce; successivamente le persone sono incluse nella distruzione.
- ❖ **Livello 8:** disintegrazione del nemico. Una volta raggiunto questo punto il conflitto diventa "tutto o niente": il nemico deve essere distrutto materialmente e/o psicologicamente e/o spiritualmente.
- ❖ **Livello 9:** assieme nell'abisso. Le parti non sono in grado di vedere vie di ritorno. Il confronto è diretto alla completa distruzione dell'oppositore anche a costo dell'autodistruzione considerata, a questo punto, come un trionfo se conduce anche la controparte nell'abisso (Glasl, 1997, pp. 86-103).

3.3. Le azioni conflittuali

Partendo da una teoria dell'azione E.Arielli e G. Scotto riconoscono il conflitto come un'azione, o situazione prodotto di azioni, in cui vi è un contrasto o una incompatibilità tra le intenzioni, le aspettative o i bisogni degli agenti (Arielli e Scotto, 2003, p. 18). Più in generale vi è conflittualità là dove la soddisfazione di un bisogno o di un desiderio di un agente viene negata dall'azione di un altro agente. Per comprendere meglio il conflitto Arielli e Scotto si avvalgono di una

tipologia delle azioni conflittuali che descrivono i modi e le forme in cui i conflitti si manifestano.

Adottando un sistema suddiviso in agente, azione e obiettivo, i tipi di azione conflittuale possono essere quattro:

la divergenza (Figura 9): un'azione che dovrebbe essere coordinata e cooperativa tra più agenti, ma che invece tende ad obiettivi differenti. Che due agenti vogliano perseguire fini diversi non sarebbe un problema se i soggetti fossero indipendenti, ma lo è se essi sono in qualche ragione vincolati.

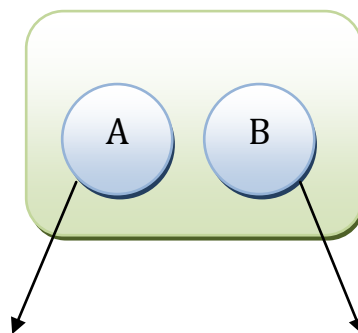


Figura 9 - Azioni conflittuali: la divergenza

La *concorrenza* (Figura 10): è una situazione in cui due agenti vogliono la stessa cosa. Mentre le azioni divergenti consistono in una differenza di scopi, le azioni concorrenti consistono in una coincidenza degli scopi.

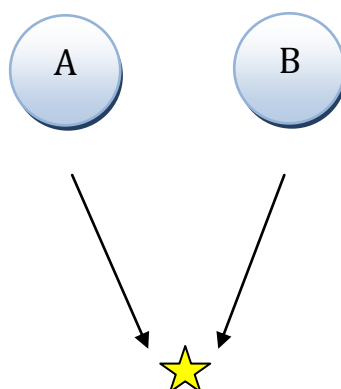


Figura 10 - Azioni conflittuali: la concorrenza

L'*ostacolamento* (Figura 11): questo tipo di azione conflittuale tende alla modificazione dell'azione dell'altro agente ed è conflittuale quando consiste nell'impedire all'altro il raggiungimento del suo obiettivo. L'ostacolamento può essere anche reciproco.

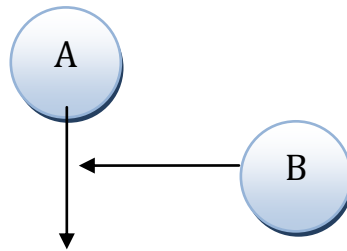


Figura 11 - Azioni conflittuali: l'ostacolamento

L'*aggressione* (Figura 12): si presenta quando l'azione è diretta contro l'altro agente, non più alla sua azione.

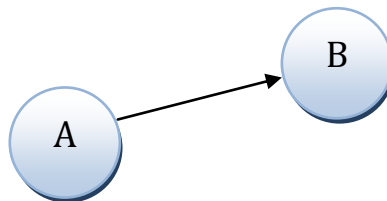


Figura 12 - Azioni conflittuali: l'aggressione

A questo punto abbiamo gli elementi per analizzare anche la *competizione* (Figura 13). Questa azione è un intreccio di azioni concorrenziali e ostacolanti in quanto si cerca di limitare l'azione dell'altro agente ma al contempo di sviluppare, perfezionare e valorizzare i propri aspetti distintivi e le proprie qualità (Arielli e Scotto, 2003, pp. 18-21).

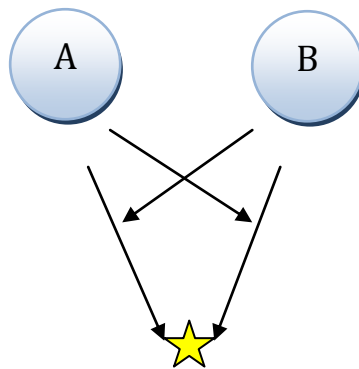


Figura 13 - La competizione

3.4. Le cause dei conflitti

La molteplicità dei punti di vista dai quali guardare alle cause dei conflitti e la stessa eterogeneità delle cause non permettono una tassonomia semplice o elegante senza complicazioni teoriche. Tuttavia, qui, proveremo a presentare una classificazione nata dall'analisi ragionata di diverse tassonomie trascurando di soffermarci sui problemi teoretici che potrebbe far emergere poiché, ai fini di questa trattazione, sarebbe superfluo.

Oltre alle cause esplicitate nelle definizioni di conflitto, ossia la contraddizione o la percezione di una divergenza di obiettivi, e che potremmo chiamare cause formali in quanto inerenti alla forma astratta di diversi fenomeni particolari, esistono altre cause dei conflitti che raggrupperemo in tre categorie: cause ambientali, cause comportamentali e cause cognitive (Pruitt e Kim, 2004, pp. 20-35).

❖ **Cause ambientali**¹⁷

La frustrazione dei bisogni fondamentali, è causa del conflitto se tali bisogni sono negati da una controparte. Tra questi bisogni ritroviamo: la *sopravvivenza*, contraria alla morte individuale e collettiva; il *benessere*, ossia cibo, abiti, riparo e salute, contrario alla miseria; l'*identità*, ossia avere qualcosa per cui vivere e non solo per poter vivere, contraria all'alienazione; la *libertà*, ossia la possibilità di scelta riguardo ai tre precedenti bisogni, contraria alla repressione (Galtung, 2000, p. 7). Questa categoria potrebbe essere meglio integrata con il riferimento ai diritti umani.

La scarsità delle risorse o la loro non condivisa distribuzione sono cause del conflitto sia nel regno animale (Aureli e de Waal, 2000, p. 4) sia in quello umano. Le risorse possono essere beni materiali o posizionali come ad esempio una carica politica. Secondo Pruitt e Kim all'aumentare della percezione di scarsità del bene si accende il desiderio per la risorsa limitata. Inoltre la competizione per una risorsa scarseggiante la rende ancora più ambita incitando anche alla sollecitudine, circostanze queste che incrementano la probabilità di conflitto (Pruitt e Kim, 2004, p. 21). Questo tipo di conflitti non dipende sempre dalla scarsità del bene in senso stretto ma può presentarsi anche a causa di una sua non condivisa distribuzione (Mitchell, 2000, p. 5).

❖ **Cause comportamentali**

La *violenza*, causa di meta-conflitti, poiché può spostare il conflitto dalla questione principale alle modalità (inadatte) di gestione del conflitto stesso (Galtung, 2000, p. 4).

¹⁷ Qui il termine «ambiente» è assunto con il significato di: complesso di condizioni naturali, sociali, culturali e morali nel quale una persona si trova e sviluppa la propria personalità, o in cui, più genericamente, si trova a vivere.

❖ Cause cognitive

La diversità interpersonale avvertita come: differenza di percezioni, poiché comprensione, idee e pensieri differiscono profondamente da persona a persona; *differenza di sentimenti ed emozioni*, poiché anch'essi variano da individuo ad individuo; *differenza di volontà*, poiché ci vediamo spinti verso direzioni differenti (Glasl, 1997, p. 18). Studi sperimentali sembrano dimostrare che la semplice suddivisione in gruppi, con conseguente identificazione con il gruppo di appartenenza (*in-group*) e disidentificazione rispetto al gruppo percepito come altro (*out-group*), sia una condizione sufficiente a determinare una situazione di competitività (Turner, 1975, pp. 5-34).

La natura delle relazioni tra le parti: persone o gruppi possono entrare in conflitto perché hanno differenti percezioni, aspettative e aspirazioni riguardanti la propria relazione (Arielli e Scotto, 2003). A rendere più probabile il conflitto giocano un ruolo fondamentale i seguenti elementi: il reciproco senso di superiorità, ossia il percepirsi, per ciascuna della parti in conflitto, più forte della controparte; l'invidia, ossia la consapevolezza, da parte di una fazione, che l'altra ha più privilegi pur non meritandoli; la presenza di status incompatibili, ossia quando esistono diversi criteri per valutare il merito o il contributo delle persone. Questo è il caso, ad esempio in ambito lavorativo, tra le persone con esperienza, che valutano più importante l'esperienza, e le persone con maggior istruzione, valutano più importante l'istruzione. La probabilità che un conflitto si presenti quando questi due tipi di persone lavorano assieme è molto alta. Infine, a rendere più probabile il conflitto, nel contesto delle relazioni, c'è la diffidenza, ossia la credenza che l'altro sia ostile o indifferente al benessere della controparte (Pruitt e Kim, 2004, pp. 22-25).

Il desiderio di vincere che, come abbiamo visto in Pruitt e Kim, può emergere e distogliere dalla questione originaria del conflitto e condurre ad un meta-conflitto (Pruitt e Kim, 2004, pp. 90).

Il gioco a somma zero, ovvero la falsa credenza che i conseguimenti ottenuti da una parte siano proprie perdite e viceversa. Questa credenza incoraggia il conflitto poiché dà l'impressione che non ci sia modo nel quale entrambe le parti riescano a realizzare le loro aspirazioni.

I processi psicologici che determinano le emozioni, le attitudini e le percezioni le quali possono, a loro volta, influenzare la selezione di un avversario, di una questione su cui entrare in conflitto e del comportamento ritenuto appropriato (Mitchell, 1981, p. 26).

I periodi di espansione, poiché in tali periodi, migliorando la situazione in cui le persone si trovano a vivere, si generano aspettative irrealistiche che possono condurre al conflitto.

All'interno delle prime due categorie, che in alcuni casi si sovrappongono, potremmo includere anche l'imposizione di credenze, valori o sistemi di valori, ovvero l'imposizione di idee e regole su "com'è la realtà" o su "come si deve essere". In queste circostanze, credenze, valori o sistemi di valore possono essere considerati come beni e risorse, ossia fonti o mezzi considerati validi a fornire aiuto, soccorso, appoggio, sostegno, etc., e qualora imposti, possono ledere i diritti umani. Particolarmente interessanti, a questo riguardo, le considerazioni di Galtung sui diversi tipi di violenza: la violenza diretta, intesa come evento; la violenza indiretta o strutturale, intesa come processo; la violenza culturale, intesa come invariante (Galtung, 1990, p. 294). La violenza diretta si presenta quando c'è un agente che perpetra il danno; la violenza indiretta quando la violenza non è perpetrata attraverso un agente ma attraverso la struttura sociale (Galtung, 1996, p. 2); la violenza culturale quando la violenza è perpetrata da quegli aspetti della cultura come la religione, l'ideologia, il linguaggio, l'arte e le scienze formali ed

empiriche (Galtung, 1990, p. 291). Questo tipo di violenza, come quella strutturale, sarebbe spesso alla base dei conflitti che Galtung chiama latenti (Galtung, 1996, pp. 73-76).

3.5. La chiusura dei conflitti

Come indicano Arielli e Scotto stabilire quando un conflitto termina non è facile. Potremmo infatti rivolgere la nostra attenzione alle azioni osservabili (armistizio o sottomissione di una parte), alla trasformazione degli atteggiamenti delle parti in causa oppure al superamento della contraddizione alla base del conflitto. Tuttavia proprio perché un conflitto può terminare senza che l'incompatibilità alla sua base sia risolta, come nel caso del compromesso, ci riferiremo alle possibili conclusioni di un conflitto con il termine «chiusura» anziché «risoluzione» mantenendo in questo modo anche la coerenza con l'impostazione adottata da Arielli e Scotto (2003, p. 77) e da Mitchell che considera la terminazione il processo di determinazione dell'abbandono di comportamenti coercitivi, da parte di uno degli attori in conflitto, per adottare strategie di riconciliazione (1981, p. 165) Tale scelta è inoltre coerente anche con la distinzione compiuta da Pruitt e Kim per i quali la *composizione* di un conflitto corrisponde a un sostanziale accordo su molte delle questioni in conflitto al punto da condurre le parti in causa a smettere di lottare, mentre la *risoluzione* corrisponde ad un accordo nel quale tutte le questioni o la maggior parte sono chiarite (2004, pp. 190-191).

3.5.1. Tipi di chiusura dei conflitti

Arielli e Scotto in *Conflitti e mediazione* presentano un'interessante elenco dei tipi di chiusure a cui un conflitto può arrivare (Arielli e Scotto, 2003, p. 77). Tuttavia decidiamo di analizzarne solamente due tipi poiché ritenuti i preferibili, ossia la *trascendenza* o *accordo integrativo* e il *compromesso*.

La trascendenza del conflitto, o accordo integrativo, è il risultato dell'approccio chiamato "trasformazione creativa dei conflitti". In essa qualcosa di nuovo e solitamente di inatteso emerge portando gli obiettivi o interessi di entrambe le parti ad essere soddisfatti. In questo caso la contraddizione di base del conflitto è risolta o trascesa (Galtung, 1996, pp. 95-96) e le parti in conflitto riconciliate (Pruitt e Kim, 2004, 192). Significato simile lo esprime il concetto di «accordo integrativo», che come fa notare Pruitt, è simile alla nozione di "esito costruttivo di un conflitto" che Morton Deutsch presenta in *The Resolution of Conflict*, ossia come una situazione in cui i partecipanti sono totalmente soddisfatti del loro risultato (Pruitt e Carnevale, 1982, p. 151). Tuttavia con «trascendenza» si intende inoltre la ridefinizione della situazione in modo che l'incompatibilità sia dissolta e nuove prospettive emergano (Galtung, 2000, p. 26) anche ampliando il campo delle soluzioni compatibili con le risorse a disposizione (Arielli e Scotto, 2003, p. 77). Ad esemplificazione di questo tipo di termine del conflitto viene solitamente presentata la storia dell'eredità dei 17 cammelli, versione più attuale dei problemi presenti nel papiro di Rhind (1650 a.c), che riporto a seguire, e che permette di comprendere l'importanza della creatività per il raggiungimento di questo esito (Sclavi, 2003).

Una volta uno sceicco lasciò come eredità ai suoi tre figli 17 cammelli. Nel testamento scrisse che desiderava che al primo figlio toccasse 1/2 dei cammelli, al secondo 1/3 ed al terzo 1/9. Il numero dei cammelli però era, ed è, un numero primo, cioè indivisibile se

non per 1 e per sé stesso. I tre fratelli, che non volevano affatto litigare, decisero di rivolgersi ad un saggio. Questi, esaminato il testamento, accettò l'incarico ed escogitò un simpatico sistema per mettere tutti d'accordo. Il saggio aggiunse un suo cammello all'eredità del defunto. In questo modo c'erano da dividere 18 cammelli. Ed egli iniziò a fare i calcoli secondo le volontà espresse nel testamento. Al primo figlio diede 9 cammelli corrispondenti ad $1/2$ di 18; al secondo ne diede 6 corrispondenti ad $1/3$ di 18; ed al terzo ne diede 2 corrispondenti ad $1/9$ di 18. Poi fece le somme e trovò che $9+6+2$ erano 17. Si riprese il suo cammello che era avanzato dalla divisione e tutti furono soddisfatti.

Il compromesso, a differenza dell'accordo integrativo, non è un risultato creativo; in esso le ambizioni delle parti in conflitto, così come gli obiettivi, sono ridotti o limitati. «Compromesso», essenzialmente, significa dividere, non lasciando nessuno soddisfatto (Galtung, 2000, p. 11). Tuttavia, alle volte, può essere positivo per entrambe le parti; infatti, raggiungendo un esito non del tutto soddisfacente, ciascuna parte ha meno di quanto si aspettava ma più di quanto invece temeva. Molti sono i conflitti che si chiudono con un compromesso e le ragioni potrebbero essere le seguenti: la necessità di raggiungere una soluzione in tempi ragionevoli, la paura di un conflitto prolungato, la tendenza sociale che spinge a soluzioni “oneste” come la divisione “fifty-fifty” o l'assenza di alte aspirazioni (Pruitt e Kim, 2004, pp. 191-192).

3.6. Il conflitto: una sintesi

Le posizioni finora considerate necessitano, a questo punto, d'essere sintetizzate. La sintesi, qui, non è però da intendersi solo in senso letterario bensì in

senso dialettico-filosofico di elaborazione volta al superamento degli aspetti contraddittori. Quest'esercizio ci permetterà così di presentare l'idea di conflitto e le scelte terminologiche assunte nel corso del presente elaborato.

In primo luogo le definizioni fin qui viste possono essere distinte in due tipi: le prime considerano il conflitto come una condizione psicologica; le seconde, invece, come una situazione. Tra le definizioni del primo tipo ritroviamo quella di Pruitt e Kim, secondo i quali il conflitto è la percepita divergenza di interessi, e quella di Glasl, il quale ritiene il conflitto una situazione in cui almeno un agente esperisce una differenza, rispetto ad un altro agente, come restrittiva del modo nel quale vive o realizza le proprie idee, sentimenti o intenzioni¹⁸. Tuttavia la definizione di Pruitt e Kim riteniamo sia preferibile a quella di Glasl poiché riconoscere come unica causa dei conflitti la differenza, trascura il fatto che spesso molti conflitti nascono per un'uguaglianza di obiettivi verso beni che possono essere considerati scarsi (Mitchell, 1981, p. 19). Cionondimeno la stessa definizione di Pruitt e Kim non è coerente con alcuni degli elementi analizzati nel corso di questa trattazione: come abbiamo visto, la «divergenza» è infatti solo una delle varie azioni conflittuali. La divergenza, presupponendo il coordinamento e la cooperazione tra gli agenti, come quando marito e moglie desiderano andare in vacanza in posti diversi ma non possono perché “marito e moglie devono andare in vacanza assieme” (Arielli e Scotto, 2003, p. 18), non esaurisce la gamma delle situazioni conflittuali. Infatti, in una situazione concorrenziale, coordinamento e cooperazione non sono presupposti. Risulta pertanto più adatta, per una definizione precisa, in termini percettivi, l'adozione del termine «incompatibilità» al posto di «divergenza».

Per quanto concerne la definizione di «conflitto», consideriamo anche quella presentata da C. Mitchell in *The Structure of International Conflict*. In tale testo

¹⁸ La definizione di Glasl è la seguente: *a situation where at least one 'agent' experiences a difference in such a way that the actions of another 'agent' restrict the way in which she lives out or realizes her own ideas, feelings or intentions* (Glasl, 1997, p. 18).

Mitchell intende il conflitto come qualsiasi situazione nella quale due o più entità sociali o “parti” percepiscono di avere obiettivi mutualmente incompatibili¹⁹. In primo luogo tale definizione non pone l’accento né sulla realtà dell’incompatibilità poiché, infatti, entrambe le parti potrebbero percepire un’incompatibilità non sussistente (Mitchell, 1981, pp. 17-18), né sul comportamento degli agenti coinvolti, riferimento che avrebbe permesso a tale definizione di non ricadere in quelle psicologistiche. In secondo luogo tale definizione include un elemento intuitivamente attribuito al concetto di «conflitto», ossia la reciprocità, che sembra però non avere grande importanza teorica nel momento in cui la definizione proposta si riferisce a conflitto come fenomeno psicologico. Infatti se la reciproca percezione dell’incompatibilità di obiettivi non implica l’espressione di questa incompatibilità, cosa rende tale situazione, se non da un semplice punto di vista formale, differente dalla percezione dell’incompatibilità di obiettivi da parte di una singola persona? Come Pruitt e Kim affermano, sebbene sia possibile che una parte pensi ci sia un conflitto mentre l’altra no, questo punto di partenza, ossia parlare del conflitto in termini percettivi e di non reciprocità, ha il merito di semplificare la predizione del comportamento assunto dalle parti in causa (Pruitt e Kim, 2004, p. 86). Non riconoscendo la reciprocità una caratteristica necessaria del conflitto eviteremo, nella sua definizione, di riferirci a esso come a una situazione poiché tale concetto implica necessariamente proprio il rapporto dell’uomo con il mondo. Dalle riflessioni finora svolte possiamo quindi concludere che il conflitto è *la percezione di un’incompatibilità di obiettivi*.

Tra le definizioni del secondo tipo, ossia quelle che considerano il conflitto come una situazione, ritroviamo principalmente quella presentata da Galtung. Come abbiamo precedentemente visto, per Galtung il conflitto è caratterizzato dalla contraddizione, che noi considereremo come la divergenza degli obiettivi, dalle

¹⁹ La definizione di Mitchell è: «any situation in which two or more social entities or ‘parties’ (however defined or structured) perceive that they possess mutually incompatible goals» (Mitchell, 1981, p. 17).

attitudini e dalle assunzioni e dal comportamento. Distinzione per certi versi simile, sebbene non altrettanto completa di quella di Galtung poiché manca del riferimento esplicito alle attitudini/assunzioni, è presentata da E. van de Vliert. Secondo de Vliert il conflitto si ha solamente quando un individuo o gruppo reagisce all'ostruzione o irritazione determinata da un altro individuo o gruppo. Tale situazione risulta scomponibile nei seguenti elementi: la questione del conflitto o *conflict issue*; il comportamento conflittuale o *conflict behaviour* (Vliert, 1997, pp. 5-6).

Sebbene C. Mitchell consideri concentrarsi sulle manifestazioni comportamentali di una relazione conflittuale come estremamente limitante perché può condurre a pensare che il conflitto non coinvolga anche aspetti psicologici delle parti in causa (Mitchell, 1981, p. 15), noi riteniamo che il riferimento al comportamento non possa essere trascurato per sviluppare una teoria completa. Se infatti escludessimo il comportamento dalle caratteristiche di una situazione conflittuale che senso avrebbe parlare di conflitto comunicativo? E inoltre, se non considerassimo i modi in cui i conflitti vengono gestiti dalle parti in causa, la teoria non ne risentirebbe drasticamente? Infine, considerare il conflitto caratterizzato da contraddizione, atteggiamenti e assunzioni, e comportamento permetterà di non trascurare quegli aspetti psicologici da cui gli stessi comportamenti possono essere influenzati e di accordarsi con la nozione intuitiva di «conflitto» che rimanda alla presenza di un qualche comportamento assunto. Sarà principalmente a questa cornice che faremo riferimento nel corso del testo.

In secondo luogo, al fine di esplicitare il nostro punto di vista sul conflitto, è importante riflettere sul termine «obiettivo» o «goal». Anche in questo caso i vari autori hanno definito diversamente questo concetto. Galtung, per esempio, ha distinto gli obiettivi in quelli di cui il soggetto è inconsapevole, gli interessi, da quelli in cui egli è consapevole, ossia i valori. Tale distinzione non sarà da noi adottata poiché oltre a non essere stata chiarificata adeguatamente dallo stesso Galtung, la traduzione italiana di questi termini indicherebbe due classi di elementi

parzialmente sovrapponibili. Infatti il concetto di «interesse», che rimanda all'idea di un'affare, faccenda o attività da cui trarre un vantaggio o un utile, arriva a coincidere parzialmente con quello di «valore» nell'utilitarismo.

La definizione che Pruitt e Kim danno di «*interest*» non è molto diversa di quella che Mitchell offre per «*goal*»: i primi infatti lo intendono come un'aspirazione, un desiderio vivo di conseguire qualcosa; il secondo, invece, come esito futuro desiderato²⁰. Tuttavia entrambe queste definizioni, a causa dell'impiego più o meno diretto in esse del termine «desiderio», sembrano riferirsi ad eventi futuri positivi adattandosi male ad indicare gli esiti non desiderati o che si cerca di evitare. Pertanto assumeremo il termine «obiettivo», dell'espressione «incompatibilità di obiettivi», con il significato di mèta che ci si propone di raggiungere, fine o proposito, e con Mitchell distinguiamo gli obiettivi in positivi e negativi: positivi sono gli stati futuri desiderati come, ad esempio, un miglioramento del benessere o un miglior trattamento economico; negativi sono invece gli stati futuri evitati come, ad esempio, un fallimento (Mitchell, 1981, p. 22).

Infine l'ultima riflessione riguarda il concetto di «escalazione». Da quanto presentato in queste pagine il processo di escalation sembra presentarsi solo in presenza di un conflitto. Tuttavia, sebbene questo sia vero per quanto riguarda i suoi stadi più intensi, ciò non vale per gli stadi meno intensi come ad esempio quello dell'irrigidimento e della polarizzazione. Tali situazioni si presentano infatti anche quando ci si trova semplicemente in una situazione di disaccordo e sono spesso, e purtroppo, la causa che conduce un disaccordo a diventare un conflitto (§ 2.2.).

²⁰ «By 'goals' we mean consciously desired future outcomes» (Mitchell, 1981, p. 17).

CONFLITTO E COMUNICAZIONE

Il rapporto tra conflitto e comunicazione sarà analizzato prendendo in considerazione come una situazione conflittuale possa influire sulla comunicazione (stili conflittuali) e, all'opposto, quali comportamenti comunicativi possono essere da noi adottati per influire su tale situazione (strategie conflittuali)²¹. Nell'indagine di questi aspetti il termine «comunicazione» sarà riferito sia alla comunicazione verbale sia, anche se parzialmente, a quella non verbale intendendone il loro esercizio, da parte di un agente, come un comportamento.

4.1. I tipi di strategie conflittuali

Per addentrarci nell'indagine sulla gamma dei comportamenti comunicativi influenzati dalla situazione conflittuale o che possono essere adottati in tale situazione è di fondamentale importanza riferirsi: alle strategie conflittuali, ossia agli approcci o metodi che possono essere assunti in un conflitto (Pruitt e Kim, 2004, p. 9) e alla “griglia di gestione” o *managerial grid* la cui elaborazione è attribuita a R. Blake e J. Mouton. Da questi elementi, infatti, si è sviluppata la riflessione che ha condotto gli studi sul conflitto a diventare una disciplina scientifica coerente (Vliert, 1997, p. IX).

Furono Blake e Mouton, nell'ambito della gestione delle organizzazioni, a indicare che gli stili²² di direzione di un'organizzazione assunti dal manager

²¹ A seconda dell'aspetto considerato indicheremo con «stile» la serie dei comportamenti agiti continuativamente e inconsapevolmente e considerabili pertanto influenzati dalla situazione conflittuale, mentre con «strategia» i comportamenti consapevolmente agiti, sempre nell'ambito della situazione conflittuale, per raggiungere qualche particolare obiettivo (Schilling, 2009a).

²² Riprenderemo più avanti la distinzione tra «strategie conflittuali», intese come approcci assunti consapevolmente in un conflitto e «stili conflittuali», ossia modi irreflessi e abituali di rispondere al conflitto.

variano in rapporto a due fattori: il primo è l'importanza riconosciuta dal manager alle persone, o come diremo oggi alle risorse umane; il secondo è l'importanza riconosciuta da esso alla produzione (Blake e Mouton, 1964, p. 21). Al variare dell'importanza attribuita a questi due fattori varierà non solo il suo modo di gestire l'organizzazione ma anche la modalità con cui comunicherà e affronterà i conflitti che in essa emergono. Questa teoria, che identifica più o meno esplicitamente cinque differenti comportamenti verso il conflitto, ossia la soppressione, la riconciliazione o l'accomodamento, l'evitamento, la ricerca del compromesso e il *problem solving* (Blake e Mouton, 1964, pp. 25-149), è rappresentata da Blake e Mouton graficamente (Figura 14) come una griglia composta di ottantuno quadrati da cui il nome *managerial grid*, ossia griglia di gestione (Blake e Mouton, 1964, p. 21).

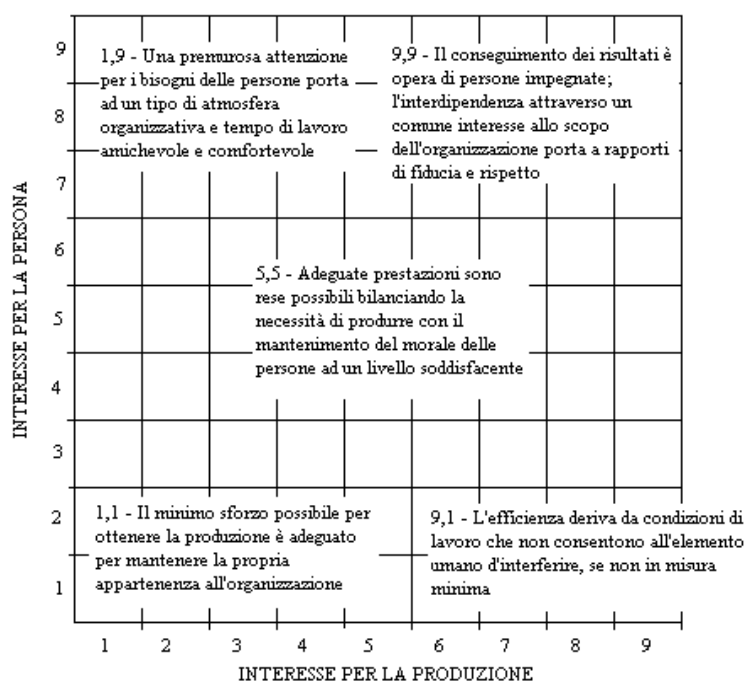


Figura 14 - Griglia di gestione di R. Blake e J. Mouton

La logica presentata da Blake e Mouton attraverso la “griglia”, e che oggi è spesso utilizzata nell'ambito del *cooperative learning* ma per indicare i possibili atteggiamenti in un contesto collaborativo (Banzato e Minello, 2002, p. 113; Cocco

e Tiberio, 2005, pp. 139-141; Johnson e Johnson, 2005, pp. 96-100), fu ripresa e rielaborata da K. Thomas e R. Kilmann e in seguito da Rahim Afzalur il quale individuò negli “interessi per sé” e “interessi per l’altro” (teoria del duplice interesse) i fattori in base ai quali differisce la scelta della strategia con cui è affrontato un conflitto (Rahim, 1983, p. 369)²³. Le cinque strategie adottabili in un conflitto, per Rahim, sono esplicitamente la contesa, l’accomodamento, l’evitamento, il compromesso e il *problem solving* (Figura 15). Un alto disinteresse per gli obiettivi della controparte e un alto interesse per i propri obiettivi conducono all’adozione di una strategia litigiosa o alla contesa; uno scarso interesse per gli obiettivi della controparte e uno scarso interesse per i propri obiettivi, possono condurre a evitare il conflitto; un alto interesse per i propri obiettivi e per quelli della controparte, conduce invece all’adozione del *problem solving* o integrazione (Banzato e Minello, 2002, p. 113).

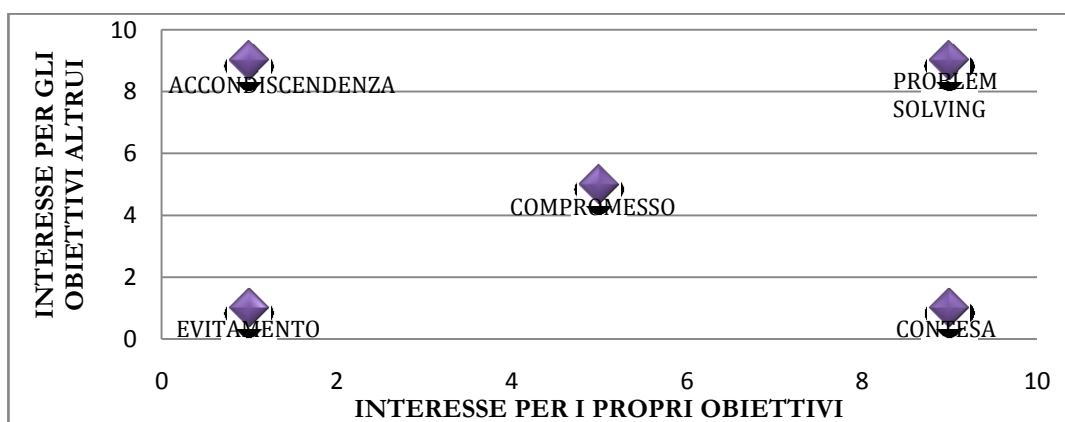


Figura 15 - Le strategie adottabili in un conflitto

²³ Il riferimento alla “griglia di gestione” all’interno di alcuni testi dedicati al *cooperative learning* non rispecchia la funzione per cui fu elaborata da Blake e Mouton o da Rahim: i primi intendevano spiegare con essa i potenziali comportamenti assunti da un manager nel rapporto con i sottoposti; il secondo i potenziali comportamenti assunti in una situazione conflittuale. In certi casi dedicati al *cooperative learning*, invece, la “griglia di gestione” è presentata sì per rappresentare le strategie di *leadership*, e quindi di comando, guida o direzione del gruppo, ma sembra riferirsi invece ai potenziali atteggiamenti in un contesto in cui più persone si trovano a dover collaborare tra loro (Banzato e Minello, 2002, p. 113; Cocco e Tiberio, 2005, pp. 139-141).

La griglia di gestione, declinata secondo il modello del duplice interesse, è tuttora impiegata per fondare teoricamente ed empiricamente lo studio e l'indagine delle strategie e degli stili di comportamento conflittuali (Vliert, 1997) ed ha contribuito allo sviluppo degli studi inerenti alla negoziazione. Secondo D. Pruitt e P. Carnevale, infatti, essa avrebbe condotto al superamento del vecchio paradigma negoziale nel quale era ignorato il contesto sociale in cui avviene la negoziazione e il negoziatore era considerato interessarsi solo ai propri interessi. Il nuovo paradigma, invece, mostrerebbe come il negoziatore sia invece influenzato anche dagli interessi della controparte (Pruitt e Carnevale, 1997, p. 104) collegando ciò che sta succedendo nel presente a ciò che è avvenuto in passato e ciò che avverrà in futuro (Pruitt e Carnevale, 1997, p. 202).

A questo punto se le strategie conflittuali sono intese come approcci o metodi²⁴ che possono essere assunti in una situazione (Pruitt e Kim, 2004, p. 6) o condizione conflittuale e se le strategie integrative, elusive o concessive non presuppongono comportamenti violenti o coercitivi, allora non è possibile definire il comportamento conflittuale allo stesso modo di C. Mitchell e di Thomas Schelling. In entrambe queste definizioni il comportamento conflittuale è limitato ad azioni principalmente coercitive senza considerare che la gentile richiesta di rimandare la discussione, la richiesta di chiarimenti per cercare una soluzione favorevole (Cfr. Galtung, 2008, p. 49; Glasl, 1997, pp. 125-1126) o la stessa negoziazione, rientrano pienamente nelle tattiche²⁵ per attuare alcune delle strategie conflittuali finora considerate (Vliert, 1997, p. 4). Secondo Mitchell, infatti, il comportamento conflittuale corrisponderebbe a ogni azione intrapresa da un attore,

²⁴ Da notare che K. Thomas (1992, pp 669-670) intende le strategie non come degli *approcci* ma come *intenzioni*. Lungo il testo, tuttavia, non ci atterremo a questa lettura poiché condurrebbe a considerare quello che è uno strumento da adottare (la strategia) come l'atto della coscienza di raggiungere uno scopo.

²⁵ Assumiamo il termine «tattiche» nel senso attribuitogli da Pruitt e Kim di «classi di mosse attraverso le quali le strategie possono essere attuate» (Pruitt e Kim, 2004, p. 6).

coinvolto in una situazione conflittuale, con l'intenzione di condurre l'antagonista ad abbandonare o modificare i propri obiettivi²⁶; per T. Schelling, invece, premio nobel per l'economia nel 2005, con cui lo stesso Mitchell si confronta (Mitchell, 1981, p. 140), il comportamento conflittuale, o comportamento strategico, dovrà mirare a costringere l'avversario a determinate scelte influenzandone le aspettative sulle conseguenze delle proprie azioni (Schelling, 1980, pp. 15-16).

La griglia di gestione oltre a rappresentare la distribuzione delle strategie in rapporto al maggior o minor interesse per i propri o altrui obiettivi, rappresentazione permessa dalle due rette tra loro perpendicolari e denominata *angolare* (Vliert, 1997, p. 18), è in grado di fornire anche altre indicazioni. La retta immaginaria che dalle strategie elusive conduce a quelle integrative, passando per le compromissorie, esprime il grado congiunto di soddisfazione che possono realizzare entrambe le parti: basso, al vertice dei due assi; massimo, al vertice delle strategie integrative. Tale dimensione è denominata *integrativa* (Thomas, 1992, p. 670). La retta che invece congiunge le strategie concessive a quelle controversiali, indica il grado di soddisfazione disgiunto, ossia quello che ciascuno può realizzare rispetto al proprio obiettivo: alto per la controparte, al vertice in alto a sinistra, alto per noi al vertice in basso a destra. Questa dimensione è denominata *distributiva* (Thomas, 1992, p. 670). Tale retta che unisce le strategie concessive a quelle controversiali può anche esprimere un'altra tendenza del comportamento umano. Essa può rendere conto delle strategie impiegate a seconda si affronti un conflitto con superiori, pari livello o subordinati. Infatti, nel caso il conflitto si presenti con un superiore la tendenza sarà di adottare strategie concessive; nel caso di pari livello, compromissorie; nel caso di subordinati, controversiali (Munduate, Luque e Barón, 1997, p. 146).

²⁶ Tale definizione deriva dalla sintesi della definizione di p. 120 con quanto esposto a pp. 134-135 sul comportamento conflittuale indiretto (Mitchell, 1981, pp. 120-136).

Infine, la griglia che si può tracciare sul grafico angolare e che corrisponde alla figura 14, ci permette di comprendere la varietà di combinazioni che si possono verificare tra le varie strategie. Tale rappresentazione è denominata la *griglia degli interessi* (Vliert, 1997, p. 19).

4.1.1. Strategie e loro nomenclatura

Oltre a non essere concordi sul numero delle strategie esistenti gli autori che di esse si occupano le denominano spesso in modi differenti. J. Rubinstein e S. Feldman, ad esempio, svolgono le loro indagini su tre strategie: attacco (*Attack*), evitamento (*Avoidance*) e compromesso (*Compromise*) (Rubinstein e Feldman, 1993, pp. 46-47); E. van de Vliert ne individua cinque e le indica con: combattere (*Fighting*), evitare (*Avoiding*), compromesso (*Compromising*), compiacere (*Accommodating*) e problem solving (Vliert, 1997, p. 10); D. Pruitt e J. Rubin ne indicano invece quattro: contesa o lotta (*Contending*), inazione (*Inaction*), concedere (*Yielding*) e problem solving (Pruitt e Rubin, 1986, p. 29); A. Rahim le denomina invece: dominare (*Dominating*), evitare (*Avoiding*), assecondare (*Obliging*), compromesso (*Compromising*) e integrare (*Integration*) (Rahim, Magner e Shapiro, 2000, p. 9).

Per avere un quadro completo di quanto detto dagli autori raccoglieremo in una tabella le varie nomenclature da loro assegnate alle strategie secondo le seguenti categorie: strategie controversiali, strategie elusive, strategie concessive, strategie compromissorie²⁷ e strategie integrative²⁸ (Figura 16).

²⁷ Non tutti gli autori considerano le strategie compromissorie distinte da quelle integrative. Pruitt e Kim, ad esempio, ritengono che il compromesso sia soltanto una forma “pigra” di *problem solving* (Pruitt e Kim, 2004, p. 41).

²⁸ La tabella si baserà anche su precedenti elaborazioni presentate in: Morse, Savage e Soreson (1999, p. 27), Meurs e Spencer-Oatey (2009, p. 100).

STRATEGIE CONTROVERSIALI	STRATEGIE ELUSIVE	STRATEGIE CONCESSIVE	STRATEGIE COMPROMISS.	STRATEGIE INTEGRATIVE
<ul style="list-style-type: none"> • Vincere-perdere (Hall, 1969) • Competitive (Thomas, 1976) • Contesa (Pruitt & Rubin, 1986) • Attacco (Rubinstein & Feldman, 1993) • Combattere (Van de Vliert, 1997) • Belligeranza (Glasl, 1997) • Dominare (Rahim, 2000) • Forzare (Beersma, De Dreu, Evers, Kluwer, Nauta, 2001) • Lotta (Galtung, 2008) 	<ul style="list-style-type: none"> • Perdere-abbandonare (Hall, 1969) • Trascurare (Thomas, 1976) • Inazione (Pruitt & Rubin, 1986) • Evitamento (Rubinstein & Feldman, 1993; Van de Vliert, 1997; Glasl, 1997) • Evitare (Rahim, 2000; Beersma, De Dreu, Evers, Kluwer, Nauta, 2001) • Differimento (Galtung, 2008) 	<ul style="list-style-type: none"> • Concedere-perdere (Hall, 1969) • Pacificatrici o calmanti (Thomas, 1976) • Concedere (Pruitt & Rubin, 1986; Beersma, De Dreu, Evers, Kluwer, Nauta, 2001) • Compiacere (Van de Vliert, 1997) • Assecondare (Rahim, 2000) 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromesso (Hall, 1969; Thomas 1976; Rubinstein & Feldman, 1993; Van de Vliert, 1997; Rahim, 2000; Beersma, De Dreu, Evers, Kluwer, Nauta, 2001; Galtung 2008) • Condivisione (Thomas, 1976) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sinergiche (Hall, 1969) • Integrare (Thomas, 1976; Rahim, 2000) • Collaborativo (Thomas, 1976) • Problem Solving (Pruitt & Rubin, 1986; Van de Vliert, 1997; Beersma, De Dreu, Evers, Kluwer, Nauta, 2001) • Trascendenza positiva (Galtung, 2008)

Figura 16 - Tabella riassuntiva delle nomenclature relative alle varie strategie

4.1.2. Rilevazione di stili e strategie: i questionari

Nell'ambito dell'indagine sulle strategie conflittuali sono stati elaborati numerosi questionari legati alla griglia di gestione declinata al duplice interesse. Hall predispose il *Conflict Management Survey* (CMS) per misurare l'uso individuale delle cinque strategie nei contesti personali, interpersonali, intragruppo e intergruppo (Vliert, 1997, p. 31). Thomas e Kilmann hanno elaborato il *Management Of Difference Exercise* (MODE), che permette di rilevare il principale stile adottato da un individuo (Vliert, 1997, p. 31) e che nasce dalla riflessione critica sul CMS e sugli strumenti predisposti da R. Blake e J. Mouton e da P. Lawrence e J. Lorsch (Kilmann e Thomas, 1977, pp. 309-325). L. Putnam e C. Wilson idearono l'*Organizational Communication Conflict Instrument* (OCCI), il quale riesce a indicare quanto frequentemente una persona adotta ciascuna delle cinque strategie (Kilmann e Thomas, 1977, pp. 309-325). A. Rahim elaborò due questionari chiamati rispettivamente *Rahim Organizational Conflict Inventory I* e *II* (ROCI-I e ROCI-II). Entrambi strumenti diagnostici, il primo permette di rilevare, all'interno di un'organizzazione, a quale livello il conflitto si manifesta (se interpersonale, infragruppo o intergruppo), se esso si manifesta con superiori, subordinati o colleghi d'identica autorità (Rahim, 1992, p. 29) e di "quantificare" il grado di conflittualità presente in essa (Rahim, 1995, p. 45). Il secondo, invece, è

stato ideato per rilevare lo stile con cui i dipendenti di un'azienda affrontano i conflitti (Rahim, 1995, p. 46)²⁹. Tali rilevazioni possono tuttavia essere svolte anche in contesti scolastici (Rahim, 1992, pp. 161-185).

Nonostante i miglioramenti e le prove ai quali il test è stato sottoposto (Rahim e Magner, 1995, pp. 130-131) il ROCI-II non ha mancato di suscitare dubbi intorno alla sua validità: per alcuni autori da un lato esso non riuscirebbe a distinguere chiaramente le differenti strategie tra loro, come ad esempio tra compiacimento ed evitamento (Cai e Fink, 2002, pp. 81-82; Kobanoff e Vliert, 1990, pp. 199-209), oltre a distinguere troppo rigidamente una varia serie di tattiche in cinque sole strategie (Cai e Fink, 2002, p. 81); dall'altro si fonderebbe su una teoria, quella del "duplice interesse", che è considerata parziale o, per altri, addirittura falsa. Pruitt e Kim ritengono, infatti, che il modello del "duplice interesse" non spieghi pienamente la scelta delle strategie a volte influenzata dalla praticabilità o meno di una data strategia, dall'attribuzione delle responsabilità per il conflitto, o dalla cultura di appartenenza degli attori in gioco (Pruitt e Kim, 2004, pp. 47-59)³⁰. Pruitt e Carnevale indicano invece come esistano condizioni che producono interesse per gli obiettivi di entrambe le parti come un intero anziché come la somma delle due parti (Pruitt e Carnevale, 1997, p. 112), ad esempio nel caso degli incentivi dati a un gruppo. Lo stesso Rahim riconosce che le strategie adottate sono a volte influenzate, in un'organizzazione, dal modo in cui i

²⁹ Per un comparazione tra il ROCI-II e il questionario predisposto da K. Thomas e R. Kilmann, il MODE, ossia il *Management Of Difference Exercise*, cfr. Kobanoff e Vliert (1990, pp. 199-209). Per una panoramica invece sui questionari elaborati cfr. Vliert (1997).

³⁰ Per il rapporto tra scelte strategiche e conflitto cfr. Benet-Martinez, Kim-Jo e Ozer (2010, pp. 264-296), che mettono in evidenza come gli individui inseriti in una nuova cultura sebbene radicalizzino le strategie proprie della propria cultura di provenienza, siano in grado di imparare e impiegare correttamente anche le strategie della cultura in cui si inseriscono, e cfr. Meurs e Spencer-Oatey (2009, pp. 99-120), che espongono come le generalizzazioni intorno alle preferenze per certe strategie proprie di alcune culture siano capaci di nascondere la ricca complessità che esiste nelle situazioni della vita reale.

dipendenti si sentono trattati (Rahim et. al., 2000, p. 24) mentre J. Othman, R. Rose, W. Suppiah e J. Uli riconoscono la scelta delle strategie legata all'interesse per la propria, altrui o reciproca immagine (2007, p. 123). Altri autori, infine, riconoscono che solo due strategie, quelle controversiali e quelle concessive, sono legate agli interessi per sé e per l'altro (Morse, Savage e Soreson, 1999, p. 39) e che sebbene il modello del "duplice interesse" sia utile per spiegare come due attori adottino strategie diverse nello stesso conflitto (Vliert, 1997, p. 12) le varie strategie, nella realtà, non sarebbero disposte così puntualmente come nella griglia di ottantuno caselle di Blake e Mouton (Vliert, 1997, p. 13).

E. van de Vliert e O. Janssen per rimediare alla scarsa precisione degli altri strumenti nel rilevare le differenze fra l'elusione e la concessione, e tra le strategie compromissorie e il problem solving, idearono il *Dutch Test of Conflict Handling* (DUTCH) (Vliert, 1997, p. 32).

Un appunto è tuttavia necessario. Tali questionari non rileverebbero il comportamento conflittuale in situazioni di conflitto bensì le strategie che il soggetto ritiene di adottare in tali casi, oppure l'atteggiamento verso ciascuna di esse. Pertanto rileverebbero più che un comportamento oggettivo una percezione soggettiva che potrebbe non corrispondere all'effettivo comportamento assunto e che, invece, potrebbe essere attribuita alla parziale accettazione di concetti diffusi nell'ambiente intellettuale in cui tali persone operano (Mundunate, Luque e Barón, 1997, p. 151).

4.3. Strategie conflittuali e comunicazione conflittuale

Avendo individuato le strategie che possono essere adottate in una situazione conflittuale indicheremo come «comunicazione conflittuale» quelle tattiche, classi di mosse comunicative, e atti linguistici, che rappresentano un particolare stile conflittuale o attraverso i quali attuare una strategia conflittuale. Come indicato in

apertura di questo capitolo con «comunicazione conflittuale» intenderemo riferirci principalmente alla comunicazione verbale pur essendo consapevoli dell'importanza e del ruolo che può giocare la comunicazione non verbale. Inoltre, poiché le strategie compromissorie sono ritenute una forma pigra di strategia integrativa (Pruitt e Kim, 2004, p. 41) o costituite da insiemi di tattiche elusive, concessive e controversiali (Vliert, 1997, p. 34), e poiché il compromesso è spesso considerato come risultato dell'esercizio delle strategie integrative (Pruitt e Kim, 2004, p. 191), le strategie compromissorie non saranno trattate specificatamente. Non mancano tuttavia critiche a questa posizione. Vliert indica che nonostante le strategie compromissorie sono molto vicine a quelle integrative e in minor rispetto a quelle concessive, le strategie integrative condurrebbero a soluzioni, appunto, integrative mentre quelle compromissorie a soluzioni distributive. Pertanto siccome tecniche per raggiungere risultati integrativi sono l'opposto delle tecniche per raggiungere soluzioni distributive, strategie integrative e compromissorie devono essere considerate differenti (Vliert e Hordijk, 1989, pp. 688-689).

4.3.1. Tattiche elusive

Le tattiche elusive, ossia quelle adottate per evitare il conflitto, non devono essere confuse con le tattiche preventive, ossia quelle miranti a prevenire che un conflitto si generi. Diversi autori le trattano congiuntamente (Fordham, 2005, p. 138; Vliert, 1997, p. 32) ma riteniamo esista una differenza che, dal punto di vista teorico assunto, non rende opportuno accomunarle: le prime riguardano la gestione del conflitto mentre le seconde non presuppongono neanche la sua esistenza.

Strategia considerata negativa poiché non risolverebbe il conflitto, condurrebbe a interiorizzare i problemi generando depressione e disturbi psicosomatici (Rubinstein e Feldman, 1993, p. 63), e sarebbe espressione di auto-svalutazione qualora agita come attitudine, ossia in modo irriflessivo e continuativo

(Glasl, 1997, pp. 5-9)³¹, l'elusione di un conflitto è ritenuta invece opportuna se agita ponderatamente e in particolari contesti (Rahim, 1995, pp. 80-81).

Espressione di uno scarso interesse per i propri obiettivi come per quelli altrui (Glasl, 1997, p. 6), anche se spesso impiegate dalle persone avvantaggiate dallo *status quo* (Pruitt e Rubin, 1986, p. 46), e a volte agite per paura di perdere il confronto o per evitare che l'antagonista vinca (Cardoso e Comoglio, 2006, p. 111), le strategie elusive possono assumere due forme: la rinuncia e l'inazione (Pruitt e Kim, 2004, p. 38). La rinuncia consiste nell'interrompere espressamente la discussione o addirittura la relazione. Questo è possibile dichiarando in modo categorico di non voler più discutere (Pruitt e Kim, 2004, p. 39), a volte dimostrandosi anche profondamente offesi da quanto detto dall'avversario, oppure affidandosi a tattiche di natura comportamentale anziché discorsivo-argomentative, come ad esempio l'uscita plateale di scena (Cattani, 2001, p. 116). Non necessariamente legate all'utilizzo di pretesti le tattiche di rinuncia possono essere agite anche con espressioni attenuate del tipo "discutere oggi non è nella mia lista" oppure "tale questione non è così importante da richiedere un litigio" (Schilling, 2009b).

L'inazione prevede invece che le parti coinvolte nel conflitto rimangano in contatto, ma che una di loro non affronti il conflitto (Pruitt e Kim, 2004, p. 38). Tra le tattiche di quest'ultimo tipo ignorare la questione conflittuale è forse la più comune³². Essa può essere attuata negando la presenza del conflitto oppure facendo slittare la discussione verso altre questioni ritenute più importanti e pressanti (Vliert, 1997, p. 33). A volte, invece, la diversione può essere attuata anche

³¹ Una distinzione simile a quella tra «azione irriflessa» e «azione ponderata» si può ritrovare tra i concetti di «stile» e «strategia» adottati da D. Schilling: con «stile» si indica la serie di comportamenti agiti continuativamente e inconsapevolmente; con «strategia» i comportamenti opportuni e consapevolmente agiti (2009a).

³² Rahim ritiene addirittura che le tattiche elusive consistano nel trascurare o ignorare qualche aspetto della questione conflittuale (Rahim, Magner e Shapiro, 2000, p. 11).

dirottando la discussione verso una questione differente. È il caso della fallacia denominata *red herring* in cui uno dei due interlocutori devia la discussione su argomenti non rilevanti rispetto alla questione del conflitto (Tindale, 2007, p. 28). Secondo C. Perelman le tattiche diversive sono efficaci quando il tempo per discutere è limitato: esse permettono di evitare i punti delicati o impediscono la discussione sabotandone le condizioni preliminari (Olbrechts-Tyteca e Perelman, 2001). Altra tattica elusiva che fa dell'ignoranza il proprio cardine è l'impiego dell'*ignoratio elenchi*. Ragionamento scorretto che consiste nel dimostrare una tesi diversa da quella richiesta, «*ignoratio elenchi*» indica più semplicemente «fingere di non capire qual è il vero problema» (Cattani, 2011). Secondo D. Schelling ignorare quanto dice l'interlocutore offre un importante vantaggio rispetto ad altre tattiche, ossia quello di evitare, facendo finta non siano state mai state pronunciate, le minacce della controparte (Schelling, 1980, p. 38).

Parlare di una questione in termini astrusi, fare osservazioni che distraggono e porre domande irrilevanti o non centrate sul conflitto svolgono la stessa funzione elusiva delle tattiche volte a ignorare (Vliert, 1997, p. 32) ma rompono anche la concentrazione dell'interlocutore indebolendolo psicologicamente (Cattani, 2001, p. 115). A disorientare l'interlocutore ed eludere la discussione sulla questione conflittuale è efficace anche l'impiego delle generalizzazioni e degli stereotipi che fanno apparire la questione superficiale, banale e poco importante (Borisoff e Victor, 1998, pp. 60-61; Vliert, 1997, p. 32).

Rientrano nell'inazione anche i resoconti che cercano d'influenzare la percezione della controparte sottolineando la propria estraneità all'azione o all'incidente, la propria non responsabilità per l'accaduto oppure l'assoluta inintenzionalità di ostacolare o irritare (Vliert, 1997, p. 32).

Obliqua, invece, è la pseudo-articolazione, che ci permette di evitare lo “scontro” ma di rilasciare la carica emotiva discutendo della questione conflittuale con una terza persona (Hample, et al., 1999, pp. 130-139).

A volte anche l'atto di accettare un'offerta, una proposta o una domanda può essere impiegato per evitare il conflitto. È quella che J. Mulholland chiama accettazione dell'atto. Accettando l'atto dell'offerta e non la persona che offre o ciò che è offerto, è possibile, infatti, evitare di affrontare una questione spinosa. Rispondendo a una domanda scomoda "Questo è un consiglio appropriato: ci sono altri che desiderano esprimersi su questo?" oppure "Interessante; ci sono altre domande?", non s'impedisce o non si ostacola il particolare atto linguistico ma si evita di rispondere e affrontare la discussione (Mulholland, 1996, p. 143).

Per evitare il conflitto è spesso impiegata la focalizzazione su una specifica parola o esempio. In questo modo i più ampi, importanti e indesiderati aspetti della discussione vengono trascurati. Questo avviene quando, ad esempio, un interlocutore dice: "Non hai più tempo per me" e la gentil controparte risponde "Non è vero! L'altra sera abbiamo cenato assieme" (Borisoff e Victor, 1998, p. 63).

Infine, posporre la discussione permette di evitare il conflitto che, in questo modo, sarà rimandato a un periodo a noi più favorevole (Rahim, Magner e Shapiro, 2000, p. 11), a quando saremo più calmi (Rahim, 1995, p. 80) o a quando saremo meno stanchi (Schilling, Cowan e Paalomares, 1994, p. 28). Posporre risponde alla regola "rinvia a domani ciò che né tu né il tuo interlocutore siete preparati ad affrontare oggi" (Schilling, 2009b). Tuttavia in questi casi il tempo ottenuto deve essere impiegato in modo proficuo soprattutto se si è posticipato per la mancanza d'informazioni (Pickering, 2000, pp. 35-48).

Quanto fin qui visto riguarda le tattiche utili al fine di evitare un conflitto. Tuttavia ci sono circostanze in cui, invece, siamo noi a doverci relazionare a persone che adottano strategie elusive. In questi casi è opportuno:

- ❖ Comunicare i propri entusiasmo e speranze evitando espressioni negative e orientando verso una direzione positiva; (Cfr. Falbe e Yulk, 1992)
- ❖ Cercare di capire le ragioni per l'inattività e fornire un punto prospettico sulla situazione che separi le persone dal problema;
- ❖ Limitare il numero di variabili presentate a chi elude ponendo in agenda solamente un problema per volta;
- ❖ Stabilire dei termini di tempo entro cui compiere l'azione richiesta
- ❖ Ripetere le domande di cui si vuole risposta e riportare la discussione sulla questione centrale;
- ❖ Riconoscere l'altrui responsabilità dell'avvenuto;
- ❖ Rendere esplicite le conseguenze negative, per noi e per la controparte, dell'elusione del conflitto.

Figura 17 - Tattiche per promuovere il confronto

4.3.2. Tattiche concessive

In un conflitto fare concessioni o essere accomodanti significa permettere alla controparte di soddisfare i propri bisogni. Ciò non implica la capitolazione totale poiché la concessione può essere solamente parziale o limitata (Pruitt e Kim, 2004, p. 38). Tuttavia, in questa strategia, c'è un elemento di auto sacrificio che può prendere la forma di altruistica generosità, carità o obbedienza agli ordini della controparte (Rahim, 1992, p. 24).

Utile strategia se poco interessati alla questione, o se meno influenti della controparte, accondiscendere permette di istituire o preservare la relazione (Swinton, 2011). In ogni caso essa implica riconoscere e concedere potere alla controparte. Tale strategia, inoltre, permette di livellare le differenze e creare basi comuni per l'accordo (Schilling, 2009b), e, qualora sicuri della propria posizione, può essere usata come metodo per delegare (Pickering, 2000, pp. 35-48).

Espressioni che segnalano la presenza di questa strategia sono: “Nessun problema, come lei vuole”, oppure, “Lei è l’esperto, cosa ne pensa?”.

Per il principio di reciprocità, secondo il quale gli individui adotterebbero la stessa strategia conflittuale impiegata dalla controparte (Antonini e Park, 2007, p. 114), persone mentalmente non dogmatiche e di ampie vedute risponderebbero in modo competitivo se la controparte non dimostra disponibilità, e in modo collaborativo alla presenza di concessioni (Antonini e Park, 2007, pp. 119-120). Tuttavia le persone accondiscendono anche nei casi in cui è onesto comportarsi in questo modo, quando sono in errore e quando si sentono obbligate a comportarsi così (Vliert, 1997, p. 34).

Non sempre, però, essere accomodanti ha risultati positivi: in alcuni casi può impedirci risultati migliori che sarebbero raggiungibili con tattiche di strategie differenti (Ury e Fisher, 2005); in altri casi può invece incoraggiare la controparte ad ulteriori richieste.

Le tattiche linguistiche utili per questa strategia possono essere l’offerta, la promessa, le scuse. L’offerta esprime la volontà di fare qualcosa di utile per la controparte nell’attesa di ottenere un beneficio futuro. In un contesto conflittuale presentare una concessione come un’offerta può permettere anche il mantenimento di una posizione dominante. Per evitare che l’offerta sia poco efficace è importante tenere presente di: (1) presentare solo un numero limitato di offerte per non trasmettere un senso d’inferiorità o di superiorità e per non sembrare troppo interessati a essere utili; (2) valutare il gradimento dell’offerta per evitare di “perdere la faccia” se rifiutata (Mulholland, 1996, pp. 189-190).

Con la promessa incoraggiamo nell’interlocutore la certezza che qualcosa di atteso o piacevole avverrà. Anzi, uno dei principali obiettivi della promessa è proprio di ridurre l’incertezza della controparte circa il verificarsi di un evento. A volte, tuttavia, essa può essere richiesta e forzata da parte dell’interlocutore obbligando in tal modo all’assunzione di responsabilità (Mulholland, 1996, pp. 190-191).

Le scuse possono esprimere rincrescimento per proprie azioni passate o per quelle di cui si è responsabili riconoscendo di fronte all'interlocutore l'errore compiuto. Esse possono essere fatte anche per mostrare deferenza o semplicemente per offrire gratificazione. Tuttavia è possibile scusarsi anche in modo tale da soddisfare la richiesta dell'interlocutore senza dimostrarsi d'accordo sull'accusa: "Se ritieni che sia opportuno che mi scusi, allora lo farò". Il rifiuto di scusarsi, in alcuni casi, può condurre addirittura all'interruzione della negoziazione (Mulholland, 1996, pp. 153-156). In alcuni casi tale tattica può essere impiegata per evitare il conflitto (Borisoff e Victor, 1998, pp. 59-60).

4.3.3. Tattiche controversiali

A differenza delle tattiche elusive e concessive quelle controversiali hanno ottenuto nella letteratura un trattamento più approfondito. Tattiche utili per sopraffare la controparte (Cardoso e Comoglio, 2006, p. 111), quando la questione è poco importante o quando deve essere presa una decisione velocemente (Schilling, 2009b) esse sono spesso espressione di aggressività, anche se possono nascondere la paura di essere considerati codardi o insicuri (Glasl, 1997, pp. 5-7). In ogni caso esprimono lo sforzo di risolvere il conflitto secondo le proprie aspettative e senza riguardo agli obiettivi della controparte (Pruitt e Rubin, 1986, p. 25) e anzi, tentando di motivarla ad abbandonarli (Thomas, 1992, p. 671). La parte che impiega tali tattiche mantiene le proprie aspirazioni e cerca di persuadere la controparte ad accondiscendere (Pruitt e Rubin, 1986, p. 25). Il loro utilizzo può avere come scopo anche l'acquisizione di potere o il cambiamento comportamentale della controparte (Glick-Smith, 2007, pp. 20-48). Vera e propria "lotta di potere", per diversi autori esistono vari modi di agire questa strategia: indirettamente, direttamente (Cfr. Mitchell, 1981, pp. 133-135; Vliert, 1997, p. 39) e onestamente (Vliert, 1997, p. 40).

Le tattiche indirette si propongono di affrontare la controparte indirettamente mediante l'aiuto delle procedure. Tra queste rientrano la manipolazione a proprio vantaggio delle regole del gioco, la manipolazione dell'ordine del giorno o di qualsiasi scaletta prestabilita e la non cooperazione o il sabotaggio delle azioni da intraprendere (Vliert, 1997, p. 40). Secondo C. Mitchell, invece, è possibile attuare questa strategia rivolgendosi a una terza parte coinvolta nella situazione conflittuale e capace di influenzare il comportamento dell'antagonista (1981). A questo fine si cercherà di influenzarne le percezioni, le attitudini e il comportamento con minacce, promesse o avvertimenti, falsi o veri che essi siano. Ottenere l'aiuto o il sostegno di altre persone per influenzare la controparte, ossia l'impiego di tattiche di coalizione, avrebbe come conseguenza, secondo C. Falbe e G. Yukl, la resistenza, piuttosto che la passiva accettazione o la piena condivisione. Tuttavia nel caso in cui tali tattiche siano usate in combinazione alla persuasione razionale, si avrà come esito l'accettazione passiva (1992, pp. 646-650).

Tra le tattiche dirette, invece, troviamo l'ingraziamento ossia un insieme di tattiche in cui una parte cerca di rendere sé stessa attrattiva alla controparte nel tentativo di prepararla a un futuro sfruttamento (Cfr. Falbe e Yulk, 1992, p. 641; Pruitt e Kim, 2004, p. 65). *Captatio benevolentiae* in latino, Cicerone riteneva l'ingraziamento importante per il buon esito della causa mettendo in una luce favorevole i costumi, i principi, le azioni e la vita dei clienti (Cicerone, 2001, II, 182). Tali tattiche consistono nell'adulazione, nell'espressione di accordo verso l'altrui opinione o nella presentazione delle proprie virtù in modo che la controparte le trovi attraenti. Fondamentale affinché questo tipo di tattiche vada a buon fine è che la controparte le consideri espressione di atti sinceri. Inoltre, la loro efficacia è proporzionale al prestigio o al potere della persona che le attua: maggiore è il prestigio (relativamente alla controparte), maggiore è la loro efficacia. Paradossalmente, però, maggiore il prestigio della persona che le attua, minore è il bisogno, da parte sua, di queste tattiche (Pruitt e Kim, 2004, pp. 65-66).

Anche le promesse, qualora impiegate con l'intenzione di influenzare la controparte a soddisfare alcuni nostri desideri, rientrano nelle tattiche controversiali. Perché una promessa sia efficace deve essere credibile. Ciò si ottiene dando l'impressione: d'essere capaci di fornire la ricompensa promessa; d'avere l'intenzione di mantenere la promessa qualora la controparte abbia soddisfatto la nostra richiesta; d'avere sufficientemente sotto sorveglianza la controparte per capire se effettivamente compie le azioni richieste (Pruitt e Kim, 2004, p. 66). È inoltre importante esprimere una promessa in termini chiari poiché una promessa vaga non sarebbe affatto una promessa (Mulholland, 1996, p. 191). Altro aspetto importante da considerare nell'eseguire una promessa è: ciò che si promette deve essere desiderato (Mulholland, 1996, p. 191).

A pieno titolo nelle tattiche controversiali ritroviamo la minaccia, ossia l'annuncio dell'intenzione di danneggiare la controparte se questa fallisce nel soddisfare le richieste. Tattica deterrente (Schelling, 1980, p. 6), diversamente dall'avvertimento la minaccia prevede che chi la profferisce sia in grado di eseguirla. L'avvertimento, inoltre, può essere vero o falso mentre la minaccia può solo essere efficace o debole (Walton, 2008, p. 127). Proprio come la promessa anche la minaccia deve essere credibile affinché sia efficace. Oltre ai criteri riconosciuti validi per la promessa chi minaccia deve rendere evidente qual è il motivo per eseguirla poiché spesso comporta danni personali. A questo fine si deve sottostimare questi danni o esplicitare che sarà intrapresa per vendetta, in modo da rendere esplicito di essere disposti ad affrontarne le conseguenze; legare la propria reputazione all'esecuzione della minaccia, in modo da impressionare la persona minacciata, o a un atto legale con una terza parte; fare eseguire la minaccia da una terza parte su cui non ricadranno le conseguenze negative e il cui compenso dipende dall'esecuzione della minaccia (Schelling, 1980, pp. 36-37). Tuttavia l'uso di questa tattica è problematico poiché può far risentire la parte verso cui la minaccia è diretta (Pruitt e Kim, 2004, pp. 71-75).

Simili alle minacce, ma immediate e inevitabili anziché posticipate e contingenti, sono le molestie. Con esse ci si propone di infastidire la controparte con l'esplicita o implicita promessa di interrompere l'atteggiamento molesto se essa decidesse di accondiscendere alle nostre richieste. Proprio perché più tangibili e immediate, le molestie, a differenza delle minacce, sono più efficaci (Pruitt e Carnevale, 1997, p. 32).

L'argomentazione persuasiva è spesso riconosciuta come una di queste tattiche. Anzi, mentre l'ingraziamento e le promesse avrebbero come fine solo quello di erodere la resistenza della controparte ad abbassare le aspettative, l'argomentazione persuasiva indurrebbe la controparte direttamente ad abbassare le aspirazioni attraverso una serie di appelli logici. Tali appelli possono essere diretti a dichiarare legittimo un risultato favorevole a sé stessi oppure a convincere la controparte che abbassare le proprie aspettative è nel suo interesse (Pruitt e Carnevale, 1997, pp. 68-69). C. Falbe e G. Yukl attraverso indagini empiriche mettono in evidenza che la persuasione razionale, ossia l'uso di argomenti logici e prove fattuali a favore della validità della propria posizione, genera resistenza se non impiegata in combinazione con tattiche più "soft" come ad esempio l'ingraziamento, il coinvolgimento dell'interlocutore nella programmazione delle attività o lo stimolo dell'entusiasmo tramite l'appello ai valori, agli ideali e alle aspirazioni della controparte (1992, p. 650).

Anche indurre a vergogna rendendo pubblici i difetti della controparte e le sue trasgressioni rientra nel novero delle tattiche controversiali. Aspetto controproducente dell'impiego di questa tattica consiste nel far sentire l'antagonista ingiustificatamente umiliato generando in lui rabbia e aggressività (Pruitt e Carnevale, 1972, pp. 69-70). Anche le tattiche d'interruzione dell'intervento dell'interlocutore, e quelle finalizzate a contraddirlo o criticarlo in modo sarcastico (Schilling et al., 1994, pp. 18-19), rientrano, a pieno titolo, in questa strategia conflittuale. Lo stesso si può dire della violenza verbale, ossia dell'atto di urlare alla controparte, di sminuirla, di insultarla e di accusarla (Vliert, 1997, p. 39), e

della stereotipizzazione, ossia dell'atto di dire alla controparte "È tipico delle persone come te agire in questo modo" (Borisoff e Victor, 1998, p. 50). L'accusa, ad esempio, implica: dichiarare il compimento di qualcosa di sbagliato da parte dell'accusato; l'averle le prove di quanto da lui commesso; intendere di dover essere ripagati in qualche modo; mostrare di essere intenzionati a rendere l'atto noto ad altre persone (Mulholland, 1996, p. 145). Importante in un'accusa è chiedersi: se si specificherà chi ha compiuto l'atto deplorabile; con quale registro si esprimerà l'accusa³³; se si comunicherà l'azione compiuta e come sarà descritta; quali conseguenze deriveranno dall'atto compiuto; se si esplicherà l'obiettivo dell'accusa (Mulholland, 1996, pp. 146-147).

Solitamente le accuse sono formulate con il "tu" come nell'esempio: «Tu non ti sei comportato...». Qualora non sia nostra intenzione mettere l'interlocutore sulla difensiva, poiché tali messaggi rischiano di ferirlo o di farlo sembrare matto (Schilling et al., 1994, p. 29), e qualora si voglia evitare un conflitto sul modo in cui il conflitto è gestito (Glasl, 1997, p. 111), tali messaggi dovranno essere formulati in modo meno categorico. A questo proposito risulta opportuno parlare in prima persona mettendo l'accento sul modo in cui noi percepiamo la particolare azione da cui consegue l'accusa. Una semplice linea guida, composta di tre passi, è presentata in *Conflict Resolution Skills for Teens* di D. Cowan, S. Palomares e D. Schilling (1994). Il primo passo consiste nel descrivere la situazione "Quando tu..."; il secondo passo richiede di esprimere il modo in cui quell'azione ci fa sentire "Quando tu..., io mi sento..."; l'ultimo passo consiste nel descrivere ciò che si vuole faccia l'interlocutore "Quando tu..., io mi sento..., e vorrei che tu..." (1994, p. 29). In questo modo si eviterà di svalutare, o di sottoporre a pressioni per giustificarsi, il ricevente del messaggio (Glasl, 1997, p. 111).

³³ Differenti sono le forme in cui l'accusa può essere espressa: in modo *obliquo*: «Qualcuno non ha svolto il proprio lavoro propriamente»; in modo *diretto*: «Avevi promesso di farlo ma non vedo segno di ciò»; in modo *schietto*: «Il tuo resoconto è in ritardo»; in modo *duro*: «Tu sei inadeguato per questo lavoro: è la seconda volta che...» (Mulholland, 1996, p. 146).

Anche la legittimazione intesa come la tattica attraverso cui un agente stabilisce la legittimità di una richiesta facendo appello alla propria autorità o affermando la sua coerenza con le politiche organizzative, le regole o le tradizioni (Falbe e Yukl, 1992, p. 643) rientra tra le tattiche “dure”. Infatti, aspettarsi attraverso esse di stimolare o incoraggiare il coinvolgimento della controparte sarebbe vano poiché esse alimenterebbero un’adesione passiva o, al peggio, la resistenza (Falbe e Yukl, 1992, p. 646).

K. Thomas, relativamente alle tattiche controversiali, presenta uno schema che raccoglie i *topoi* o luoghi attraverso i quali poter ricavare le argomentazioni per convincere la controparte ad accettare l’accordo. Secondo Thomas questo è possibile convincendo la controparte che: sospendere la negoziazione le sarebbe costoso; dovrebbe diminuire il valore del proprio obiettivo; sospendere la negoziazione sarebbe costoso per noi; il valore del nostro obiettivo è legittimamente alto; siamo indefettibilmente impegnati a mantenere il nostro obiettivo; la nostra soluzione è onesta ed equa; la loro soluzione non è equa e onesta; ci stiamo comportando onestamente; che non si stanno comportando onestamente, etc. (Thomas, 1992, p. 673).

Tuttavia, è bene indicarlo, alcune tattiche controversiali possono essere correttamente impiegate per affermare in modo deciso i propri diritti o difendere la propria posizione considerata corretta (Rahim, 1992, p. 25). Uno di questi casi è rappresentato dal limite invalicabile in un negoziato. Se, infatti, stabilire un limite invalicabile sotto il quale non accettare offerte può essere utilizzato come strategia controversiale, soprattutto quando questo non è il nostro effettivo limite, esso può facilitare la resistenza alle pressioni della controparte salvando da decisioni che potrebbero essere rimpiante (Ury e Fisher, 2005, p. 136).

4.3.4. *Tattiche integrative*

Conformi al fine di riconciliare il conflitto, le tattiche integrative si propongono di condurre le parti in causa a raggiungere i propri obiettivi attraverso l'ottimizzazione. Ad esempio se due manager hanno bisogno entrambi di tre nuovi aiutanti e non è possibile assumerne più di tre, l'ottimizzazione è raggiunta riconoscendo che mentre a un manager gli aiutanti servono in estate, all'altro servono in inverno. In questo modo le tre assunzioni saranno sufficienti ed entrambi i manager soddisfatti (Vliert, 1997, pp. 36-37). L'obiettivo delle tattiche integrative è principalmente quello di esplorare ed espandere, piuttosto che controllare, le varie possibilità di azione (Vliert, 1997, pp. 36-37) e di identificare le varie questioni sottostanti alla situazione conflittuale (Pruitt e Rubin, 1986, p. 26).

Tra le varie tattiche ritroviamo l'espansione della torta. Spesso, soprattutto nei conflitti che ruotano intorno alla scarsità delle risorse, una soluzione integrativa può essere raggiunta incrementando le risorse disponibili. Se ad esempio una coppia ha una settimana di ferie e il marito desidera trascorrerle in montagna mentre la moglie al mare, espandere la torta significa persuadere i rispettivi datori di lavoro a concedere due settimane di ferie a testa. In tal modo una potrà essere trascorsa in montagna mentre l'altra al mare (Pruitt e Rubin, 1986, p. 194). Considerare la torta come fissa è, secondo W. Ury e R. Fisher (2005), uno degli impedimenti maggiori per la composizione del conflitto; essa, infatti, sarebbe la causa delle limitate opzioni nel negoziato.

Altra tattica è la compensazione non specifica dove una parte ottiene ciò che desidera e l'altra è ripagata con un bene o moneta diversa. Ad esempio la moglie potrebbe essere disposta a trascorrere le vacanze in montagna purché una certa parte delle risorse della famiglia siano impiegate per comprare una nuova macchina (Pruitt e Rubin, 1986, p. 195).

Tra le tattiche integrative troviamo anche lo scambio interessato in cui ciascuna parte cede sulle questioni poco importanti per sé ma molto importanti per la controparte (Priutt e Rubin, 1986, p. 196). In tale modo questa tattica si propone di sfruttare le reciproche diversità, come ad esempio la diversità di valori, per raggiungere l'accordo (Ury e Fisher, 2005). Appartenente a volte alla compensazione non specifica a volte a quella specifica è la compensazione attraverso l'eliminazione dei costi, ossia quando una parte ottiene ciò che desidera mentre l'altra si vede i costi ridotti o eliminati (Pruitt e Rubin, 1986, p. 197).

Al fine di raggiungere una soluzione integrativa o *win-win*, ossia in cui entrambe le parti in conflitto vincono, è importante conoscere una tattica denominata *bridging*. Con essa nessuna delle parti soddisfa le proprie iniziali richieste ma progetta una nuova opzione che soddisfi i più importanti interessi di entrambe. Ad esempio anziché chiedersi se si debba andare in montagna o al mare, potremmo chiederci: dove potremmo andare per poter sia andare a funghi sia nuotare (Priutt e Rubin, 1986, p. 198)?

Importante per l'esercizio di queste tattiche è la comprensione della controparte (Priutt e Rubin, 1986, pp. 199-203). Questo è possibile, ad esempio, attraverso domande finalizzate a comprendere gli altrui interessi e obiettivi (Ury e Fisher, 2005), o attraverso il dialogo (Galtung, 2000, p. 10). Allo stesso fine sono fondamentali tutte le tecniche adatte a stimolare la creazione di nuove opzioni come il *brainstorming* o la ricerca (Ury e Fisher, 2005). Secondo alcuni autori, infatti, le tattiche integrative si focalizzerebbero sulla raccolta e organizzazione delle informazioni incoraggiando allo stesso tempo il pensiero creativo (Schilling, 2009a). Decisiva, infine, per il favorevole esercizio di queste tattiche è la collaborazione tra le parti in causa (Rahim et. al., 2000, p. 10): grazie ad essa gli antagonisti diventano alleati con una missione comune; senza di essa sono inefficaci (Schilling, 2009a).

Per fare appello alle capacità riflessive della controparte è possibile dire: "Lasciamo da parte le controversie e guardiamo ciò che realmente sta accadendo",

oppure “Non abbiamo abbastanza informazioni per discutere una soluzione; impegnamoci a ricercare quanto ci serve” (Schilling, 2009a).

Controintuitivamente, forse a causa dell’alta efficacia attribuita a questa strategia nella risoluzione dei conflitti, e anche per l’esito di alcuni studi che rilevano come l’adozione di strategie integrative conduca a un ambiente lavorativo meno stressante (Friedman, Curral e Tsai, 2000, pp. 32-55), al problem solving, così come alle strategie elusive e quelle controversiali, è correlato a un alto grado di stress. Rachel Reznik, Michael Roloff e Courtney Miller, ipotizzando che l’azione di strategie integrative sia negativamente correlata a forti stati stressanti dovuti da situazioni “fight or flight”, ossia lotta o scappa, riconoscono con loro sorpresa tale ipotesi falsificata. La conclusione derivata da questi autori, e che sarà base per ulteriori indagini sul rapporto tra strategie comunicative e salute, è pertanto che anche il problem solving causando elevato stress forse per l’alto impegno cognitivo che richiede, incide sull’insorgenza dei problemi di salute (2010, pp. 193-213). La differenza tra questo studio e quello apparentemente contraddittorio svolto da Raymond Friedman, Steven Currall e James Tsai, è tuttavia esplicabile. Infatti, mentre in quest’ultima indagine è rilevato il grado di stress percepito nell’ambiente lavorativo in relazione alla strategia comunicativa più frequentemente adottata (2000, p. 32), nello studio di Reznik, Roloff e Miller, oltre all’adozione d’indicatori molto precisi (2010, p. 193), è rilevato il grado di stress vissuto dal soggetto come prodotto dell’impiego delle singole strategie (2010, pp. 206-207).

4.4. Strategie a confronto

Molta della letteratura riguardante la negoziazione e la gestione e risoluzione dei conflitti considera le strategie integrative preferibili alle altre (Cfr. Galtung, 1996; Galtung, 2008; Glasl, 1997; Pruitt e Carnevale, 1997; Pruitt e Kim, 2004; Pruitt e Rubin, 1986; Ury e Fisher, 2005). Ad esempio, in *L’arte del Negoziato* W.

Ury e R. Fisher, padri fondatori dell'*Harvard Negotiation Project*, si distinguono dalla tendenza del loro tempo che considerava la negoziazione un'attività centrata su strategie controversiali³⁴ ed elaborano un sistema negoziale basato sull'onestà ed equità. Criticando sia le strategie controversiali sia quelle concessive (Ury e Fisher, 2005) nel loro sistema risulta centrale la competenza integrativa così come quelle, a essa fondamentali, creativa e dialogica³⁵.

Differente, ma pur sempre unilaterale, è la posizione di E. van de Vliert. Vliert riconosce che ogni reazione a una questione conflittuale è complessa. Essa, cioè, consiste in componenti comportamentali multipli anziché di un singolo e puro modo di comportamento. Quindi, "conglomerati" di varie strategie sono la regola piuttosto che l'eccezione (1997, p. 3). Ad essere preferibile al *problem solving* e alle strategie integrative, poiché queste richiedono molto tempo e forze e spesso non esistono le condizioni per il loro efficace impiego, è l'utilizzo congiunto di strategie controversiali e integrative. Dai vari studi empirici svolti da Vliert risulta, infatti, che l'utilizzo di strategie controversiali seguite da strategie integrative siano maggiormente efficaci (1997, p. 130). L'efficacia, che può essere considerata come il successo nell'influenzare le persone (Falbe e Yulk, 1992, p. 638), in questo caso non dipenderebbe solo dai tipi di strategie utilizzate ma anche dalla sequenza in cui sono impiegate (Vliert, 1997, p. 131). Infatti, al fine di essere efficaci, le strategie controversiali dovrebbero precedere l'esplorazione costruttiva (Vliert, 1997, p. 50). Questi due tipi di strategie, infatti, si compenserebbero vicendevolmente poiché quelle integrative sarebbero più adatte per associare tra loro varie intuizioni e nel caso di emozioni negative; le strategie controversiali, invece, sarebbero più adatte in casi di emergenza e di realizzazione di decisioni impopolari (Cfr. Vliert, 1997, p. 40; Rahim, 1995, p. 80).

³⁴ J. Elster nel suo testo *Argomentare e negoziare* identifica la negoziazione con l'esercizio delle minacce nei processi decisionali (2005, p. 8).

³⁵ Per una critica alla prospettiva unilaterale in materia di strategie conflittuali cfr. Vliert (1997, pp. 118-119).

Simile alla posizione sostenuta da Vliert è quella di Falbe e Yukl a cui lo stesso Vliert fa riferimento. Essi, infatti, sostengono che la persuasione razionale, ossia una tattica controversiale, abbia una maggior efficacia nel persuadere la controparte se abbinata a una tattica “soft” come l’ingraziamento, il coinvolgimento della controparte nella programmazione delle attività o la motivazione dell’interlocutore (Falbe e Yukl, 1992, p. 650).

Tali risultati, tuttavia, orientati a presentare un’unica strategia, o combinazione di strategie, come valida per affrontare il conflitto, riposano su almeno una premessa che è opportuno esplicitare, ossia che sia sempre opportuno impegnarsi a raggiungere, anche parzialmente, il proprio obiettivo. Ma proprio questa premessa è controversa. Come fanno notare diversi autori M. Deutsch (1993, p. 512) o Rahim e Thomas, ai quali lo stesso Vliert si rifà³⁶, l’efficacia delle strategie, dove «efficacia» può intendersi come il successo nell’influenzare la controparte (Cfr. Falbe e Yukl, 1992, p. 638; Mitchell, 1981, pp. 120-136; Schelling, 1980, pp. 15-16), come la capacità di ridimensionare la questione conflittuale e migliorare la relazione con la controparte (Vliert, Euwema e Huismans, 1995, pp. 272-275), o come l’effettiva soluzione del problema (Rahim, 1992, p. 46), dipende dalla situazione³⁷, come indicato dalla figura 18 sottostante³⁸. Secondo Rahim, infatti, in generale strategie integrative e in qualche grado quelle controversiali, possono essere utilizzate efficacemente per trattare conflitti complicati mentre le altre per affrontare problemi quotidiani (Rahim, 1992, p. 26).

³⁶ Quanto De Vliert afferma è che le strategie controversiali hanno una validità contestuale e non assoluta «*For Example, problem solving is especially appropriate merging pieces of insight as well as working through a negative feeling, whereas forcing is especially appropriate for responding to an emergency element as well as implementing an unpopular decision* (Rahim, 1992; Thomas, 1992)».

³⁷ Data la dipendenza dalla situazione alcuni autori parlano di «appropriatezza» piuttosto che «efficacia», (Cfr. Glick-Smith, 2007, pp. 20-48; Rahim, 1995).

³⁸ La tabella è stata elaborata principalmente sulla base del testo di Rahim (1995, p. 80). Per le integrazioni cfr. Glick-Smith (2007, pp. 20-48), Vliert e Janssen (1996, pp. 99-120), Eilerman (2006), Rahim (1992) e Thomas (1992, p. 689).



Figura 18 - Opportunità dell'utilizzo delle singole strategie

Nella figura 19 sono presentate invece le situazioni in cui le singole strategie non sono appropriate (Rahim, 1995, p. 81; Thomas, 1992, p. 688):

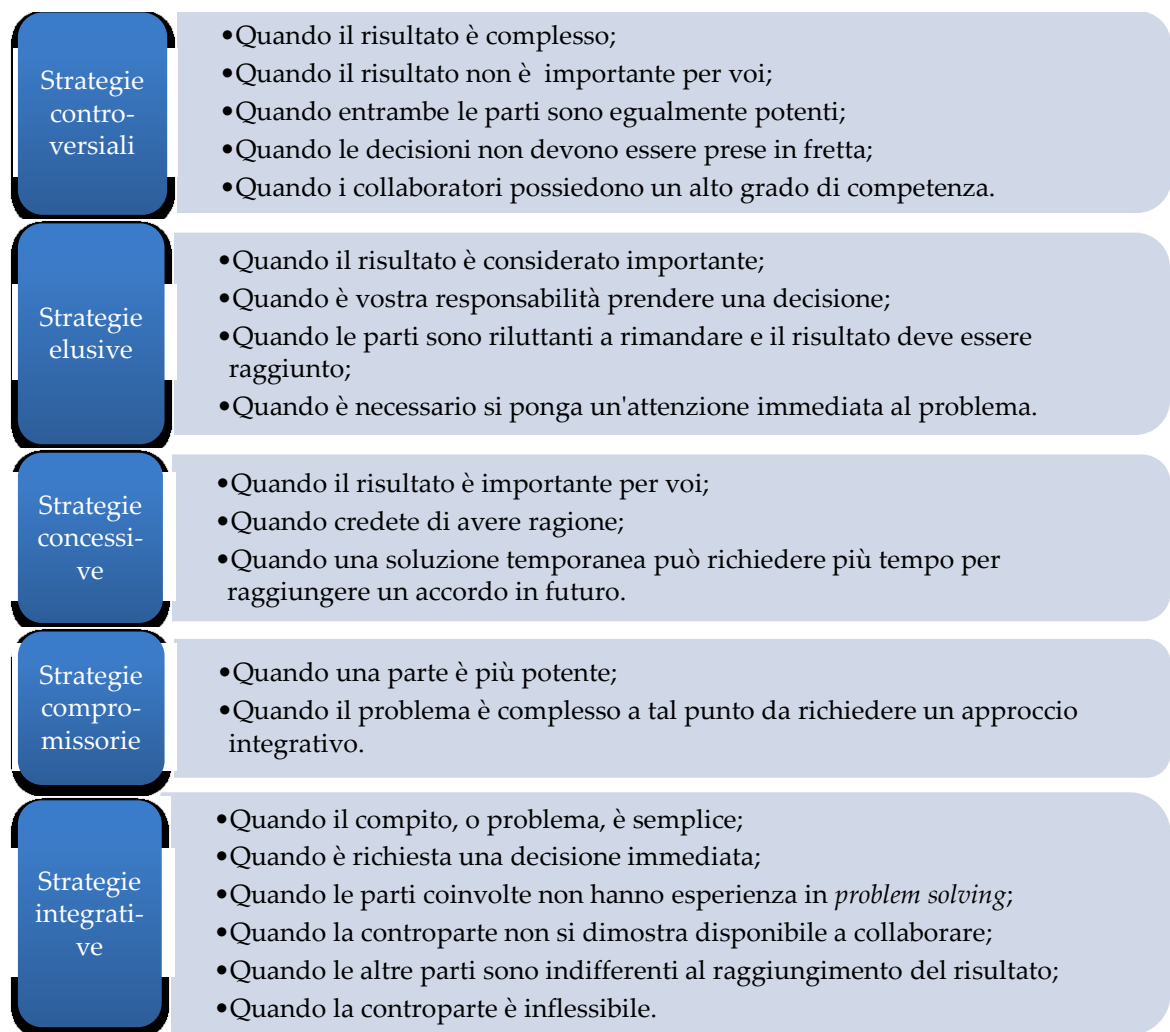


Figura 19 - Inopportunità dell'impiego delle singole strategie

Implicito a questo raggruppamento di situazioni è l'idea che, come fanno notare Thomas, Pruitt e Kim, l'impiego delle strategie sia influenzato dalla probabilità di realizzare il risultato per cui si agiscono (Pruitt e Kim, 2004, pp. 47-53; Thomas, 1992, pp. 697-698). Inoltre, poiché le strategie potrebbero essere impiegate per finalità egoistiche come lo sfruttamento dei dipendenti in ambito lavorativo, Rahim, per garantirne un impiego etico, presenta tre criteri che devono essere rispettati in ogni caso (Rahim, 1992, p. 147): il primo, è il contributo all'efficienza dell'organizzazione per la quale si lavora; il secondo, la soddisfazione

dei bisogni sociali; il terzo, il soddisfacimento dei bisogni morali ed etici dei membri del gruppo al quale si appartiene (Rahim, 1992, p. 42).

4.5. Didattica delle strategie comunicative

Il modello delle strategie comunicative in ambito conflittuale non costituisce né una procedura per gestire i conflitti né offre indicazioni operative per affrontare una situazione conflittuale quando è problematica. Tuttavia esso è un buono strumento analitico e orientativo: *analitico*, poiché permette di riconoscere le varie strategie, nonché le loro relazioni ed efficacia, e di comprendere i motivi per cui sono adottate; *orientativo* perché evidenzia in quali circostanze, o su quali questioni, certi comportamenti o tattiche sono opportuni, stimolando ad ampliare la gamma di comportamenti comunicativi da noi posseduti. Per tali motivi esso rientra come strumento fondamentale nella formazione alla gestione dei conflitti (Raider, 1995, p. 103).

E. Raider, S. Coleman e J. Gerson, introducono nei loro corsi il riferimento alle strategie attraverso un gioco di ruolo. Interpretando un dipendente che ricorda al proprio boss la sua imminente partenza per le vacanze presentano e rappresentano ai partecipanti le tattiche proprie di ciascuna strategia comunicativa. Al termine sarà sottoposto ai partecipanti, divisi per gruppi, il video di una situazione conflittuale da loro in precedenza simulata chiedendogli di identificare ciascun commento all'interno delle cinque strategie. La discussione all'interno del gruppo e le intuizioni che da essa emergeranno avranno come risultato di motivare i partecipanti a provare nuove tecniche. Inoltre insegnerà ad auto valutarsi poiché ciascun membro del gruppo vedrà il proprio comportamento comunicativo valutato da esterni anziché assumerne il senso da sé attribuito. La divergenza tra la propria intenzione comunicativa e quanto percepito da esterni condurrà inoltre a chiarificare o rettificare il messaggio conducendo i partecipanti a sforzarsi di

modificare le proprie abitudini comunicative conflittuali (Coleman, Gerson e Raider, 2000, pp. 510-513).

A questo riguardo D. Cowman, S. Palomares e D. Schilling riconoscono lo strumento delle strategie importante perché aiuta a riconoscere come la maggior parte delle persone risponda ai conflitti sempre secondo lo stesso modello comportamentale. In questo senso esso incoraggia a sviluppare coscientemente un repertorio di strategie conflittuali e insegna a differenziare il comportamento assertivo da quello aggressivo e quello passivo (Schilling, Cowman e Palomares, 1994, p. 5). Un interessante esercizio da loro elaborato si chiama “Identifica gli ostacoli alla comunicazione”. In esso gli studenti devono sperimentare l’effetto di alcune tattiche che ostacolano la comunicazione come l’interruzione, l’accusa, la contraddizione, la critica e la derisione. Chiedendo a un volontario di parlare di qualsiasi argomento e di cercare di proseguire nonostante le interferenze si creerà una situazione che condurrà, al termine dell’esercizio, la classe a discutere intorno agli effetti di questi singoli “ostacoli” (Schilling, Cowman e Palomares, 1994, p. 17).

Più completo è un altro esercizio da loro pensato e volto a esplorare le singole strategie. Scrivendo sulla lavagna le diverse strategie o alcune tattiche a esse proprie si divide la classe in piccoli gruppi. A ciascun gruppo si assegna una situazione conflittuale fittizia e si chiede di scegliere dalla lavagna una delle strategie o tattiche elencate. Ciascun gruppo dovrà quindi simulare il conflitto agendo il comportamento scelto mentre il resto della classe cercherà di indovinare quale tattica stanno usando (Schilling, Cowman e Palomares, 1994, p. 95).

Rahim propone di dividere i partecipanti in sottogruppi di cinque o sei membri e di far scrivere tre situazioni in cui ciascuna delle strategie risulta appropriata. In seguito le liste saranno confrontate tra loro e sarà incoraggiata la discussione intorno alle soluzioni considerabili adatte. L’esercizio termina con i partecipanti che esprimono quali nuove possibilità di comportamento hanno imparato (Rahim, 1992, pp. 173-174).

Riconoscendo che i comportamenti conflittuali rappresentano gradi diversi di cooperazione e di assertività, D. Borisoff e D. Victor strutturano molti dei loro esercizi sul modello delle strategie. Per stimolare negli studenti l'auto-valutazione dello stile conflittuale è presentato un semplice esercizio in tre fasi: (a) chiedere di ricordare con quali individui hanno avuto un conflitto; (b) far indicare, per ogni conflitto, se hanno reagito o se l'hanno evitato, e cosa può averli portati a reagire o a evitarlo; (c) far scrivere una lista degli obiettivi o dei potenziali cambiamenti comportamentali per migliorare il modo di affrontare i conflitti (Borisoff e Victor, 1998, pp. 30-31). Più coinvolgente è invece un loro esercizio che richiede agli studenti di valutare, date alcune situazioni, quale strategia sia la più efficace. Scelta la strategia, la situazione sarà rappresentata e chi non vi prenderà parte, valuterà l'efficacia della scelta. Infine, se al termine della rappresentazione questo gruppo ritenesse altre strategie più efficaci o appropriate l'incontro sarà ripetuto secondo tale suggerimento (Borisoff e Victor, 1998, pp. 33-34). Più impegnativo ma più divertente è l'esercizio che, data una situazione conflittuale che coinvolge tre persone, Alberto, Antonio e Chiara, chiede agli studenti prima di rappresentarla come se Alberto, Antonio e Chiara competessero, poi come se Alberto e Antonio competessero e Chiara cercasse il compromesso, infine come se Alberto fosse competitivo, mentre Antonio e Chiara collaborativi (Borisoff e Victor, 1998, pp. 71-73).

Interessante strumento per acquisire abilità controversiali e integrative come l'assertività e il *problem solving* è la controversia costruttiva. Ideata da D. e R. Johnson, la controversia costruttiva, per quanto simile al dibattito regolamentato che condurrebbe, secondo tali autori, a grettezza mentale e a rigettare qualsiasi altro punto di vista e informazione dissonante (Johnson e Johnson, 1985, 1992, pp. 3:1 e 3:31; Johnson, Johnson e Tjosvold, 2000, p. 76)³⁹, dispone a un approccio

³⁹ Johnson e Johnson sembrano non aver preso in considerazione tipologie di dibattito che richiedono alle squadre di confrontarsi su una stessa questione per mesi e con costante inversione di posizione come il *Lincoln-Douglas* (Cfr. § 1.4.4.). Inoltre, e pertanto, sembrano aver utilizzato un metodo non

cooperativo ai conflitti educando al mutuo *problem solving* (Johnson, Johnson e Tjosvold, 2000, p. 76). Cinque sono le sue fasi e quattro gli studenti coinvolti: durante la prima ciascuna coppia di studenti sviluppa la posizione che tra due contrapposte gli è stata assegnata; nella seconda le coppie passano a presentare la loro posizione; durante la terza, l'intero gruppo discute la questione seguendo una procedura che permette di criticare le idee senza criticare le persone e di valutare le prove a supporto di tali idee; nella quarta le coppie s'invertono di posizione, espongono i loro discorsi e iniziano ad elaborare un testo in cui indicano le migliori prove e ragioni avanzate da entrambe le squadre durante le fasi precedenti; durante il quinto e ultimo periodo tale testo viene valutato dal professore, le conclusioni del gruppo vengono presentate alla classe e una riflessione su quanto svolto viene avviata (Johnson e Johnson, 1994, pp. 122-123).

Possibilità di impiego delle nozioni fornite dalla griglia di gestione si possono trovare nelle esercitazioni relative alla negoziazione. Situazioni negoziali fittizie, utilizzate per l'acquisizione diretta di tali competenze, oppure di competenze linguistiche (Jevremović, 2006, pp. 58-68), sono il contesto più adatto per condurre chi vi prende parte ad acquisire coscienza del loro impiego e delle motivazioni a esse sottostanti.

dissimile a quello del dibattito regolamentato per la gestione/risoluzione dei conflitti. Tuttavia, saper gestire un conflitto significa saper ricomporre un'incompatibilità di obiettivi e non un'incompatibilità di interpretazioni della realtà, obiettivo a cui invece sembrano tendere con l'adozione del loro metodo, come emerge da un esempio da loro stessi fornito in cui la discussione verteva su: la disobbedienza civile è costruttiva per la democrazia (Johnson e Johnson, 1994, p. 122)? Tale loro confusione, pertanto, implica che non sia né possibile né auspicabile convivere in disaccordo senza che ci sia conflitto, o risolvendo i conflitti a cui il disaccordo può condurre.

4.6. Ipotesi formulate per il quasi-esperimento

Da quanto finora preso in considerazione, poiché il *dibattito regolamentato* è una metodologia educativa frequentemente impiegata a livello internazionale e in rapida diffusione anche in Italia, ma al medesimo tempo presenta ricadute da minimizzare o evitare soprattutto in riferimento alle situazioni conflittuali, quali rigidità mentale o aggressività (Cfr. § 2.2.), risulta fondamentale chiedersi se l'adozione del dibattito regolamentato non promuova conoscenze, abilità o attitudini controproducenti alla gestione dei conflitti, soprattutto nel contesto in cui viene proposto: la scuola.

Il *framework* teorico adottato in questa ricerca appartiene all'ambito disciplinare della negoziazione ed è denominato *dual concern* o modello del duplice interesse (Cfr. § 4.1.). Secondo questa teoria, in funzione dell'interesse che il negoziatore ha nel realizzare i propri obiettivi e quelli della controparte, egli può reagire o agire secondo cinque differenti stili o strategie comunicative (Figura 20): controversiale quando interessato solo ai propri obiettivi, accomodante se interessato più agli obiettivi della controparte che ai propri, cooperativo se interessato sia ai propri obiettivi sia agli obiettivi della controparte, compromissorio quando poco interessato sia ai propri obiettivi sia a quelli della controparte o elusivo quando non interessato né ai propri obiettivi né a quelli della controparte (Rahim, 1995).

La strategia controversiale è adottata per sopraffare la controparte ed è spesso espressione d'aggressività. In questa strategia rientrano minacce, promesse, avvertimenti – falsi o veri che essi siano –, l'umiliazione, l'offesa e l'interruzione dell'interlocutore. La strategia accomodante permette alla controparte di soddisfare i propri bisogni. Nella strategia accomodante ritroviamo l'offerta, la promessa e le scuse. Obiettivo della strategia cooperativa è d'esplorare ed espandere le possibilità d'azione, piuttosto che controllarle. In questa strategia s'annoverano l'incremento delle risorse disponibili, la compensazione, lo scambio interessato e le domande

finalizzate a comprendere gli altrui interessi e obiettivi. La strategia elusiva è adottata per evitare il conflitto. Nella strategia elusiva rientrano l'interruzione della discussione o della relazione, la negazione dell'esistenza di un conflitto e il dirottamento della discussione verso una questione differente dalla principale. La strategia compromissoria, infine, sarebbe solamente una forma "pigra" della strategia cooperativa (Cfr. § 4.3.).

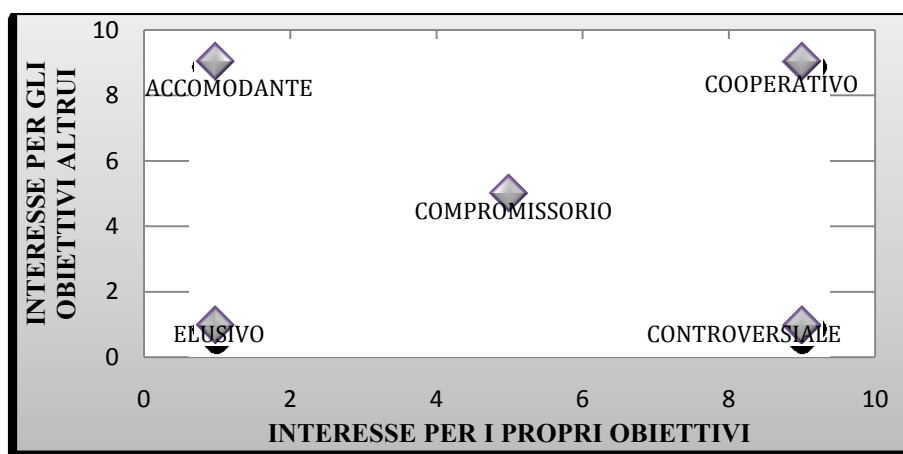


Figura 20 - Strategie comunicative in situazioni conflittuali

Pertanto, all'interno del quadro teorico qui tratteggiato emerge l'aspettativa per cui se il dibattito regolamentato conduce i partecipanti a polarizzarsi (Cfr. § 2.6.) e conseguentemente a diventare più aggressivi (Kennedy et al., 2008, 2012), allora i partecipanti a quest'attività dovrebbero sviluppare un atteggiamento favorevole all'impiego di strategie comunicative controversiali e sfavorevole rispetto alle strategie cooperative. Volendo valutare questi cambiamenti in relazione al contesto classe, le ipotesi H_0 messe alla prova da quest'indagine furono:

- a) i partecipanti a dibattiti regolamentati, nel rapporto con i loro compagni di classe, non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di strategie comunicative controversiali;**
- b) i partecipanti a dibattiti regolamentati, nel rapporto con i loro compagni di classe, non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di strategie comunicative cooperative.**

4.7. Metodo

4.7.1. Partecipanti

I gruppi coinvolti in quest'indagine quasi-sperimentale contavano 42 studenti, il gruppo di controllo, e 87 studenti, il gruppo sperimentale. Tutti gli studenti frequentavano il IV o V anno della scuola secondaria superiore; i componenti del gruppo di controllo appartenevano a tre differenti istituti, mentre quelli del gruppo sperimentale a dieci differenti istituti. La loro età, al momento della somministrazione pre-, era compresa tra i 16 e i 19 anni (Tabella 16).

GRUPPO	ETÀ				TOTALE
	16	17	18	19	
CONTROLLO	2	32	3	5	42
	4,8%	76,2%	7,1%	11,9%	100,0%
SPERIMENTALE	18	48	18	0	84
	21,4%	57,1%	21,4%	0,0%	100,0%

Tabella 16 - Distribuzione età

La distribuzione di genere tra i due gruppi era del 64% di femmine nel gruppo di controllo e del 63% nel gruppo sperimentale. Il gruppo sperimentale fu così definito rispetto al gruppo di controllo per aver partecipato al progetto di

dibattito regolamentato *Palestra di Botta e Risposta 2011-2012*. *Palestra di Botta e Risposta* è il progetto di dibattito regolamentato che l'Università di Padova propone agli Istituti di Istruzione Secondaria Superiore della Regione Veneto. Tale progetto si compone di due fasi: la formazione e il torneo. La formazione viene svolta durante i mesi di novembre e dicembre. In questo periodo gli studenti seguono un percorso di formazione dibattimentale caratterizzato da diverse lezioni teoriche e una simulazione pratica di dibattito. Da gennaio a maggio, invece, le squadre composte dai vari istituti si confrontano in un vero e proprio torneo con vari incontri. Orientativamente ciascuna squadra, ogni mese, incontra in dibattito la squadra di un diverso istituto (Cfr. § 2.4.1.).

4.7.2. *Strumento e procedura*

Uno stesso questionario fu somministrato pre- e post- progetto di dibattito. Costituito da 28 item su scala Likert a 5 modalità, il questionario, denominato ROCI-II o *Rahim Organizational Conflict Inventory II*, permise di misurare gli atteggiamenti rispetto alle cinque strategie comunicative in precedenza illustrate. Tale questionario, validato negli Stati Uniti e successivamente tradotto, validato e reso disponibile anche in Italia (Rahim, 1995), permise di contestualizzare ciascun item a uno specifico tipo di relazione intrattenuta dal soggetto, ad esempio quella con i compagni di classe, con i professori o con i genitori. La scelta si orientò sui compagni di classe. Un item d'esempio per la strategia controversiale fu: "Generalmente sono irremovibile nell'affermare il mio punto di vista". Per la strategia cooperativa, invece: "Collaboro con i miei compagni di classe per prendere una decisione soddisfacente per tutti" (Cfr. § *Allegato B* per prendere visione del questionario ROCI-II adottato).

4.8. Risultati

In riferimento alle strategie rilevanti per quest'indagine, ossia quella controversiale e quella cooperativa, il test si dimostrò affidabile (Tabella 17). Infatti, il valore dell' α di Cronbach della scala per misurare l'atteggiamento nei confronti della strategia controversiale fu pari a $\alpha_{\text{PRE}} = 0,753$ e $\alpha_{\text{POST}} = 0,697$, mentre per la scala cooperativa a $\alpha_{\text{PRE}} = 0,842$ e $\alpha_{\text{POST}} = 0,78$.

STRATEGIE	α di Cronbach	
	PRE	POST
COOPERATIVA	0,842	0,78
CONCESSIVA	0,668	0,632
ELUSIVA	0,78	0,767
COMPROMISSORIA	0,661	0,749
CONTROVERSALE	0,753	0,697

Tabella 17 - α di Cronbach delle scale per la misurazione delle strategie

Inoltre, i gruppi, all'analisi dell'uguaglianza delle varianze mediante il test di Levene (Tabella, 18), risultarono identici rispetto sia alla strategia controversiale ($p = 0,949$) sia a quella cooperativa ($p = 0,425$).

L'analisi per campioni appaiati sulla strategia controversiale, fornì un risultato significativo ($p = 0,027$). L'ipotesi H_0 (a) secondo la quale i partecipanti a progetti di dibattito regolamentato non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di strategie comunicative controversiali, è da rigettare.

Tuttavia, a una più approfondita analisi di questo risultato mediante la lettura delle medie e delle deviazioni standard, emerse che il cambiamento avvenuto non fu in direzione di un più favorevole atteggiamento verso l'impiego di strategie controversiali, bensì in direzione di un più avverso atteggiamento riguardo il loro impiego.

STRATEGIA	GRUPPO	\bar{x}	σ	Test di Levene
				Sig.
COOPERATIVA	CONTROLLO	4,1201	0,52811	0,425
	SPERIMENTALE	4,0843	0,64548	
ELUSIVA	CONTROLLO	3,0794	0,80668	0,435
	SPERIMENTALE	2,8851	0,91581	
CONCESSIVA	CONTROLLO	3,3373	0,444	0,035
	SPERIMENTALE	3,0969	0,64447	
CONTROVERSALE	CONTROLLO	3,1429	0,86367	0,949
	SPERIMENTALE	3,4115	0,80945	
COMPROMISSORIA	CONTROLLO	3,7262	0,55713	0,065
	SPERIMENTALE	3,7443	0,71627	

Tabella 18 - Uguaglianza delle varianze mediante il test di Levene

Al termine del progetto di dibattito regolamentato il gruppo sperimentale era, nei confronti dei propri compagni di classe e in modo statisticamente significativo ($p = 0,027$), meno favorevole all'adozione della strategia comunicativa controversiale ($\bar{x} = 3,22$; $\sigma = 0,78$) di quanto non fosse all'inizio del progetto ($\bar{x} = 3,41$; $\sigma = 0,81$). Il cambiamento del gruppo di controllo, invece, pur mostrando anch'esso una direzionalità avversa all'impiego delle strategie controversiali ($\bar{x}_{pre} = 3,14$; $\sigma_{pre} = 0,86$; $\bar{x}_{post} = 2,97$; $\sigma_{post} = 0,75$), non fu significativo ($p = 0,125$).

Riguardo alla strategia cooperativa, l'analisi per campioni appaiati permise di rilevare che al termine del progetto di dibattito regolamentato, sebbene in modo non statisticamente significativo ma comunque come forte tendenza ($p = 0,064$), il gruppo sperimentale considerava l'adozione della strategia cooperativa con un atteggiamento più favorevole ($\bar{x} = 4,21$; $\sigma = 0,53$) di quanto non facesse all'inizio del progetto ($\bar{x} = 4,08$; $\sigma = 0,64$). Situazione diversa fu rilevata nel gruppo di controllo. L'analisi delle medie e delle deviazioni standard permise di capire che

nel gruppo di controllo, tra pre- ($\bar{x} = 4,12$; $\sigma = 0,53$) e post- ($\bar{x} = 4,01$; $\sigma = 0,54$), diminuì il favore rispetto all'impiego della strategia cooperativa, anziché aumentare. Tale risultato, all'analisi per campioni appaiati, non fu comunque significativo ($p = 0,207$). In base a questi esiti l'ipotesi H_0 (b), secondo la quale i partecipanti a dibattiti regolamentati non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di strategie comunicative cooperative, non può essere rigettata. Ciononostante è possibile rilevare una forte tendenza in direzione favorevole alle strategie cooperative nel gruppo sperimentale.

Sebbene non pertinente alla presente indagine, il questionario somministrato prevedeva la rilevazione dell'atteggiamento rispetto anche ad altre tre strategie comunicative oltre a quelle controversiale e cooperativa. I dati relativi alle strategie elusiva, accomodante e compromissoria tuttavia, quando affidabili – la scala relativa alla strategia compromissoria presenta una affidabilità abbastanza inferiore a 0,70 e specificatamente di $\alpha_{pre} = 0,661$ – non presentano risultati significativi (Tabella 19).

STRATEGIA	GRUPPO DI CONTROLLO			GRUPPO SPERIMENTALE		
	\bar{x}	σ	Sig. (doppia coda)	\bar{x}	σ	Sig. (doppia coda)
CONTROVERS. PRE	3,14	,86	,125	3,41	,81	,027*
CONTROVERS. POST	2,97	,75		3,22	,78	
COOPERAT. PRE	4,12	,53	,207	4,08	,64	,064**
COOPERAT. POST	4,01	,54		4,21	,53	
ELUSIVA PRE	3,08	,81	,506	2,89	,92	,435
ELUSIVA POST	3,16	,79		2,96	,86	
ACCOMOD. PRE	3,34	,44	,533	3,10	,64	,353
ACCOMOD. POST	3,39	,46		3,16	,59	
COMPROMIS. PRE	3,73	,56	,220	3,74	,72	,166
COMPROMIS. POST	3,86	,71		3,86	,68	

* $p < 0,05$ ** $p < 0,1$

Tabella 19 - Significatività dei cambiamenti pre/post intervento

4.9. Discussione e conclusione

La partecipazione a progetti di dibattito regolamentato promuove, in rapporto ai compagni di classe, avversione verso la modalità comunicativa controversiale, e, sebbene solo come forte tendenza, un atteggiamento favorevole verso la strategia cooperativa. Letti nel quadro teorico che informa quest'indagine, tali risultati permettono di rafforzare una conclusione generale: la partecipazione a dibattiti regolamentati favorisce l'acquisizione dell'abilità di gestione dei conflitti. Atteggiamenti favorevoli a strategie comunicative cooperative e avversi a quelle controversiali sono infatti vantaggiosi per la gestione delle situazioni conflittuali. Questi risultati, in riferimento al contesto classe, contribuiscono a rafforzare l'idea che il dibattito regolamentato favorisca un miglior ambiente per l'apprendimento.

Assieme agli esiti di indagini già citate e che espongono la miglior capacità critica, argomentativa e comunicativa acquisita dai partecipanti a progetti di dibattito (Colbert, 1995; Inoue et al., 2011; Korcok, 1997), i risultati ottenuti da questo studio permettono una seria critica alla posizione che attribuisce rigidità mentale e aggressività ai partecipanti ai progetti dibattimentali. Se infatti chi partecipa a tali attività diventa meno aggressivo e più critico, le critiche avanzate devono essere deboli o inconsistenti.

Molteplici sono i fattori a sostegno di questa conclusione. Il primo è rinvenibile in ragionamenti per analogia non plausibili. Molto spesso, infatti, il dibattito regolamentato è criticato solo perché altre tipologie di dibattito ad esso simili hanno caratteristiche negative. Ad esempio le caratteristiche negative dei dibattiti pubblici o dei dibattiti televisivi (Tannen, 1999, 2002) o quelle dei dibattiti accademici (Moulton, 1983; Tannen, 2002) sono trasferite al dibattito regolamentato. Questo, quindi, come i primi implicherebbe rigidità mentale e un atteggiamento ostile. Tuttavia il dibattito regolamentato ha regole precise (Cfr §

1.4.) ed è adottato per finalità molto differenti rispetto alle tipologie di dibattito da cui l'analogia prende le mosse.

In altre occasioni, singoli casi di ostilità o di scorrettezza durante i dibattiti (Cfr. Ehninger, 1952 Ulrich, 1986) sono considerati come la regola (Johnson & Johnson, 1994; Tannen, 1999, 2002). Ad esempio, D. Walton (1995) confonde le caratteristiche accidentali del dibattito come qualcosa di essenziale. Secondo Walton, infatti, i "dibattenti possono guadagnare punti e convincere una giuria o un pubblico anche impiegando argomenti fallaci" (Walton, 1995, p. 126) concludendo così che il dibattito regolamentato, in realtà, non sia altro che un tipo di scambio di carattere eristico. Tuttavia, come la definizione fornita all'inizio di questo testo suggerisce (Cfr. § 1.2. e § 1.3.), se il dibattito presenta alcune caratteristiche dello scambio eristico, ciò non significa che il dibattito sia essenzialmente uno scambio eristico, come invece Walton sembra suggerire (1992, 2008).

Altre volte l'inconsistenza delle critiche rivolte al dibattito regolamentato consiste nella confusione tra la modalità di interazione determinata dalle regole del dibattito e le ricadute della partecipazione a tornei di dibattito. Più sinteticamente un effetto procedurale, o il rispetto delle regole del gioco, viene considerato come ricaduta educativa della stessa attività. Ad esempio, R. Johnson e D. Johnson (1994) dipingono i dibattenti come tesi a negare "la legittimità degli altrui bisogni e sentimenti guardando la situazione solamente dal proprio punto di vista" (p. 118) o come "incapaci di fare concessioni alla controparte e di integrare qualsiasi elemento della posizione opposta entro la propria" (Johnson e Johnson, 1992, 3:22). Tuttavia, ciò che viene indicato da Johnson e Johnson con queste citazioni non sono ricadute del dibattito regolamentato ma comportamenti prescritti dalle regole del dibattito stesso. Sviluppare un problema dal proprio punto di vista, ignorare le prospettive degli altri se non per contestarle, ed evitare di fare concessioni rischiose per le proprie posizioni sono comportamenti legittimi in un incontro di dibattito. Cionostante, questo non implica che un dibattente si comporti in questo modo in qualsiasi occasione. Sostenere questa idea, come fanno gli autori indicati,

significherebbe concludere che una judoka è violento solo perché durante le competizioni lui o lei lotta contro un avversario.

Confondere effetti procedurali (cioè i comportamenti determinati dal rispetto delle regole del gioco) con una ricaduta educativa al fine di contestare le attività competitive è un errore commesso spesso da chi si occupa di *cooperative learning*. Secondo questi autori, l'apprendimento cooperativo sarebbe preferibile al competitivo poiché il primo motiverebbe a concordare, anziché dissentire. Per esempio, Johnson and Johnson (1992) asseriscono che i dibattenti non incorporano nessun aspetto del punto di vista antagonista e M. Felton et al. (2009) ritengono che gli studenti che partecipano ad attività deliberative considerano gli argomenti opposti molto di più di quanto facciano gli studenti partecipanti ad attività dibattimentali. Tuttavia tali risultati descrivono semplicemente il comportamento assunto dagli studenti in conseguenza del rispetto delle regole dell'attività a cui partecipano, piuttosto che le ricadute stesse della partecipazione. Inoltre, da un punto di vista argomentativo, il raggiungimento di un accordo con implicita integrazione del punto di vista opposto, non può essere un criterio affidabile né per considerare un'attività migliore di un'altra né per ritenere alcuni argomenti più forti di altri. Infatti, è sempre possibile raggiungere un accordo anche con argomenti fallaci e questo si può presumere tanto più probabile quanto più l'accordo è la necessaria conclusione del gioco a cui gli studenti partecipano e quanto più questo obiettivo è atteso dal professore che guida e che deve valutare gli studenti. Come F. van Eemeren e R. Grootendorst (1992) indicano "il principale obiettivo della discussione critica non è di massimizzare l'accordo ma di valutare le posizioni controverse in modo quanto più analitico possibile" (p. 188). Come invece afferma C. Willard (§ 5.1.5.) promuovere il consenso al di sopra del disaccordo significa promuovere la conformità e con ciò la perdita della nostra libertà (Willard, 1987, pp. 145-146).

Inoltre, un'altra confusione concettuale non rara si verifica quando da implicazioni teoriche del dibattito vengono derivate, come scontate e senza alcuna

indagine empirica, conseguenze educative. R. Andrews (1995) e N. Tumposky (2004), considerando la struttura dialettica del dibattito una semplificazione della natura della conoscenza, concludono che i dibattenti semplificano i problemi. Tuttavia, come abbiamo visto in precedenza (Cfr. § 1.5.1.) i dibattenti comprendono meglio gli aspetti problematici delle questioni affrontate.

Ciò che viene trascurato da tutti questi autori è che mentre l'incontro di dibattito dura un'ora, gli studenti collaborano per la sua preparazione più di due settimane per ciascun incontro o, per quanto riguarda il contesto statunitense, tra ciascun torneo. Potrebbe essere questo ambiente educativo favorevole all'apprendimento collaborativo e cooperativo a condurre gli studenti a sviluppare un atteggiamento positivo verso una strategia di comunicazione cooperativa e a mantenere un atteggiamento sorvegliato nei confronti della strategia controversiale. Capire quale aspetto della partecipazione a progetti dibattimentali – formazione, preparazione dei dibattiti o dibattiti – conduce a questi risultati, in funzione di un loro maggior rafforzamento, richiederà il passaggio da un'impostazione orientata al *prodotto* ad una orientata al *processo* (Pontecorvo, 1997a) e sarà oggetto d'ulteriori e future indagini.

Quest'indagine consolida anche un altro risultato precedentemente ottenuto (Cfr. § 2.6.) precisando il rapporto tra polarizzazione e intensificazione dell'aggressività nelle situazioni conflittuali. Se è dato per assodato che partecipare a dibattiti regolamentati conduce a polarizzarsi (Budesheim et al., 1999; Lao e Kuhn, 1996; Green e Klug, 1990, Sears, Freedman e O'Connor, 1964), ma non a intensificare l'aggressività, la polarizzazione non può essere considerata una condizione sufficiente per l'intensificazione dei conflitti come invece sembrano suggerire gli studi di Pronin e Kennedy (2008, 2012). A questo riguardo i progetti di dibattito regolamentato potrebbero offrire un'occasione per comprendere quali elementi dell'attività dibattimentale influiscono positivamente sulla gestione della polarizzazione.

Infine, è opportuno sottolineare due punti di debolezza di questa ricerca. Il primo riguarda il non aver sottoposto il gruppo di controllo ad alcun alternativo trattamento. Tale mancanza, che potrebbe aver influito sulla comparazione tra i due gruppi, non influisce tuttavia sul miglioramento del gruppo sperimentale che dimostra una maggior avversione verso la modalità comunicativa controversiale, e, sebbene solo come forte tendenza, un maggior favore verso la strategia cooperativa, rispetto al periodo precedente al progetto. Il secondo punto di debolezza, invece, caratterizza più in generale qualsiasi indagine sul dibattito regolamentato: la diversità dei progetti di dibattito stessi (Cfr. § 1.4.). Sebbene qualsiasi progetto sia costituito da una fase di formazione, una di preparazione degli incontri e una dai dibattiti stessi, l'estensione che queste hanno può variare notevolmente da progetto a progetto. Basti pensare ai progetti intensivi i quali riducono il periodo di preparazione di ciascun incontro a pochi minuti, anziché a settimane. Tale caratteristica conduce pertanto ogni generalizzazione alle opportune precisazioni.

IL DISACCORDO

Le minacce poste al nostro mondo, inteso come proiezione di un sistema di credenze, dalle posizioni diverse dalle nostre, sono per H. Johnstone, Jr., l'origine del bisogno di una teoria del disaccordo. Tuttavia, in opposizione al realismo morale, Johnstone nota che tale esigenza è spesso, ed erroneamente, diretta dall'intenzione di squalificare le pretese del nostro antagonista: tra due disputanti, è l'*altro* ad essere considerato non a conoscenza di alcuni fatti, e quindi ignorante, o più semplicemente ostinato a non riconoscere la falsità delle proprie credenze, e quindi testardo (Johnstone, 1959, pp. 8-9). Anche gli studi psicologici riconoscono a questa tesi solidità: due interlocutori tendono a considerarsi tanto più in errore quanto più divergono le loro interpretazioni della realtà (Kennedy e Pronin, 2008, pp. 833-848).

Tali parole, ben si prestano a indicare l'oggetto preso in analisi dalla presente trattazione teorica: *il disaccordo*, così come si presenta nella comunicazione linguistica. È dal disaccordo, o dall'opposizione più o meno decisamente espressa, che il ragionamento e l'argomentazione si sviluppano, procedono e si approfondiscono. Il "non essere d'accordo" è un contesto socio-comunicativo in cui anche bambini in età pre-scolare si sentono "obbligati" a rispettare la norma del dare ragioni e offrire giustificazioni (Pontecorvo, 1997b, pp. 83-85). Delineare le sue caratteristiche e struttura sarà il primo passo verso una classificazione delle sue varie tipologie. Le categorie così elaborate saranno poi utilizzate per analizzare le varie teorie che ne propongono una sua composizione o risoluzione. Infine, si valuterà come il dibattito regolamentato possa influire sulle abilità di risoluzione dei disaccordi stessi.

5.1. Disaccordo e teorie dell'argomentazione

Il principale contesto in cui il disaccordo può essere avvertito è quello dialettico (Walton, 1996, p. 37). Discussione, dibattito, disputa, controversia, polemica, sono solo alcuni dei contesti comunicativi originati dal disaccordo e che, da esso, possono essere compresi e orientati. A tal fine, negli ultimi decenni si sono sviluppati due principali orientamenti teorico e pratico argomentativi che pongono il concetto di «disaccordo» al centro della loro riflessione e lo tematizzano: il movimento pragma-dialettico, riconducibile a F. van Eemeren e R. Grootendorst e cui si ispirano anche S. Jackson e S. Jacobs e il movimento dell'*Informal Logic*, che può essere riportato a D. Walton. Parallelamente alle loro riflessioni emergono anche quelle di M. Gilbert e di C. Willard. Il primo affronta spesso il rapporto tra argomentazione e conflitto, invece, trascura gli aspetti normativi del dialogo poiché il disaccordo è considerato un valore in sé.

5.1.1. La pragma-dialettica di F. H. van Eemeren

Per l'orientamento pragma-dialettico il disaccordo è considerato come un'*incompatibilità di punti di vista* (Eemeren, Grootendorst, Jackson e Jacobs, 1993, p. 11), *una divergenza di opinioni* (Eemeren, Grootendorst e Straaten, 2009, p. 15) o, più frequentemente, come una *differenza di punti di vista o opinioni* (Eemeren e Grootendorst, 1992, p. 13; Eemeren, Grootendorst e Henkemans, 2002, p. 4; Eemeren, Grootendorst e Kruiger, 1987, p. 4) per la composizione della quale, o per una sua minimizzazione, deve essere rispettata una serie di regole dialettiche (Eemeren e Grootendorst, 1988, pp. 281-282). Tali regole mirerebbero a escludere o minimizzare il disaccordo nello scambio argomentativo e a stabilire un clima in cui i due antagonisti coopererebbero al fine di raggiungere la composizione della loro divergenza.

Per F. van Eemeren, R. Grootendorst e F. Henkemans una differenza di opinioni coinvolge sempre due parti. Tuttavia non è necessario che uno degli interlocutori sostenga un punto di vista e l'altro sostenga il punto di vista opposto. Affinché ci sia un disaccordo è sufficiente che il secondo interlocutore abbia dubbi o sia incerto su quanto detto dal primo (2002, p. 4): il dubbio, infatti, cela la negazione di quanto asserito dall'interlocutore ma non conduce a difendere il proprio punto di vista. Il dubbio, significa non dare per scontata l'accettabilità di un punto di vista. Per questi autori, quindi, il seguente scambio comunicativo esprimerebbe la presenza del disaccordo:

Paula: Penso che le scuole dovrebbero impiegare più tempo all'insegnamento delle competenze di scrittura.

Jack: Non so, non ci ho mai pensato.

Per la pragma-dialettica esistono differenti tipi di disaccordo: *semplice*, se la divergenza implica una sola proposizione, come ad esempio «Gli uomini danesi sono romantici»; *multipla* se le proposizioni sono più di una, come nel caso «Gli uomini danesi non sono né romantici né spirituali, ma almeno si può far conto su di loro». Oltre a *semplice* e *multipla* la differenza di opinioni può anche essere *unilaterale* o *bilaterale*: nel primo uno degli interlocutori sostiene un punto di vista mentre l'altro esprime il suo dubbio; nel secondo entrambi gli interlocutori sostengono punti di vista che sono tra loro opposti. Infine il disaccordo può essere *esplicito* o *implicito*: *esplicito* quando entrambi i punti di vista degli interlocutori sono espressi assieme ad un chiaro rifiuto del punto di vista opposto; *implicito* quando solamente una parte esprime il proprio punto di vista anticipando lo scetticismo o i dubbi dell'interlocutore. Tale situazione si verifica specialmente nei testi scritti.

5.1.2. L'approccio conversazionale di S. Jacobs e S. Jackson

Assumendo un approccio conversazionalista, S. Jacobs e S. Jackson applicano una più estesa analisi pragmatica dell'argomentazione di quanto abbiano fatto F. van Eemeren e R. Grootendorst. Infatti, mentre per Emeren e Grootendorst il disaccordo è analizzato solo in termini proposizionali, Jacobs e Jackson considerano fondamento del disaccordo una contraddizione delle condizioni presupposte dagli atti linguistici (Jacobs e Jackson, 1982, pp. 226-227).

Per questi due autori la conversazione può incorrere in differenti problemi. Uno di essi è il disaccordo. Gli atti linguistici, infatti, tenderebbero a esibire una strutturale preferenza per l'accordo. Prova di questa caratteristica è che l'esecuzione di una richiesta è in sé stessa ragione d'accondiscendenza per il ricevente che, rifiutandola, assume su di sé una sorta di "onere della prova", ossia l'onere di giustificare il suo rifiuto (Jacobs e Jackson, 1981, pp. 83-84). Il disaccordo, pertanto, non nascerebbe dal considerare una proposizione vera o falsa; il disaccordo sulla verità o falsità di un'asserzione sarebbe solo un caso limitato del principio generale che il disaccordo sia tra atti linguistici (Jacobs e Jackson, 1982, pp. 226-227). Infatti, alle volte, il contenuto proposizionale non è messo in questione. Ad esempio, facendo una domanda, il mittente intende: che voglia far eseguire al destinatario una certa azione, ossia la risposta; che il destinatario voglia e sia capace di eseguire l'atto richiesto e che il destinatario non lo eseguirebbe in assenza di domanda (Jacobs, 1989, pp. 345-365). Il destinatario, però, qualora si rifiutasse di eseguire l'atto richiesto, inficerebbe la validità dell'atto linguistico dell'interlocutore contraddicendo una o più condizioni presupposte dalla sua esecuzione (Jacobs e Jackson, 1982, pp. 226-227), dando vita al disaccordo.

Tuttavia, sempre per Jacobs e Jackson, alcuni atti linguistici più di altri invitano al disaccordo. Accusare, criticare, insultare e reclamare sono atti linguistici che sembrano contraddire una o più convinzioni assunte dal mittente forzandolo a rispondere in disaccordo con essi, oppure a contraddire le proprie convinzioni.

Questa conclusione si accorda in parte anche con i risultati della pragmatica e psicologia della comunicazione. Per esse, infatti, ai fini della presenza o assenza del disaccordo è rilevante anche, oltre all'aspetto di contenuto, l'aspetto della relazione (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971), ossia l'idea della relazione che ciascun parlante trasmette quando si esprime, l'aspetto della rivelazione di sé e quello dell'appello⁴⁰, ossia dell'effetto che un parlante si propone di ottenere con il proprio messaggio.

5.1.3. *L'informal logic di D. Walton*

Come per la pragma-dialettica anche per il movimento dell'*Informal Logic* il disaccordo, inteso come *differenza di opinioni* e talvolta come *opposizione di punti di vista* (Walton, 2006, p. 173 e p. 239), è all'origine di ogni tipo di dialogo. Tuttavia, spesso, in riferimento al dialogo persuasivo è impiegata anche l'espressione «conflitto di opinioni» (Walton, 2008, pp. 8-9) e tale scelta, su quella del termine «disaccordo», può essere forse dipesa dal fatto che Walton è interessato più all'obiettivo dei partecipanti al dialogo, ossia alla persuasione, che all'obiettivo del dialogo persuasivo, ossia la risoluzione o chiarificazione di un problema o controversia (Walton, 1996, p. 256). Detto diversamente, mentre la scuola pragma-dialettica si concentra principalmente sull'aspetto normativo del discorso argomentativo in funzione di una minimizzazione del disaccordo (Cantù e Testa, 2006, p. 81), Walton, non trascurando la normatività, sembra focalizzarsi maggiormente sulle strategie che gli interlocutori devono adottare per persuadere (Walton, 2008, pp. 4-10). Questa differente impostazione può condurre Walton a

⁴⁰ L'aspetto dell'appello in psicologia della comunicazione indica una particolare caratteristica della maggior parte dei messaggi: la loro funzione di esercitare un'influenza sul destinatario a fare o non fare, a sentire o pensare, determinate cose (Thun, 1997, pp. 19-24).

dichiarare può che da un dialogo persuasivo si può uscire vincitori o sconfitti (Walton, 1998).

Tuttavia nel prosieguo di questa esposizione, e in riferimento alla posizione di Walton, il termine «conflitto» sarà reso con «disaccordo», per diversi motivi: in primo luogo gli stessi D. Walton e C. Krabbe sembrano implicare questa differenza. In *Commitment in Dialogue* i due autori indicano che durante una discussione il passaggio da un tipo di dialogo a un altro sottostà a una regola principale: il tipo dialogo verso cui ci si sposta deve essere funzionale al soddisfacimento degli obiettivi dell'originale contesto dialogico. Per Walton e Krabbe questo slittamento non è lecito tra una discussione persuasiva (per affrontare un'incompatibilità di punti di vista) e la negoziazione (per affrontare un'incompatibilità di obiettivi). In tal caso, infatti, s'incorrerebbe nella *fallacia della contrattazione* che consiste nel sostituire a un argomento un'offerta. In secondo luogo, a giustificare l'impiego del termine «disaccordo», rispetto a quello di «conflitto», c'è l'affermazione stessa di Walton e Krabbe secondo i quali il dialogo persuasivo si distinguerebbe dalla negoziazione anche perché il primo è un tipo di scambio più imparziale, sereno e meno personale del secondo (Walton e Krabbe, 1995, pp. 102-105).

Le tipologie di disaccordo individuate da Walton ricalcano esplicitamente quelle menzionate da Eemeren e Grootendorst, ossia semplice, multiplo, unilaterale e bilaterale (Cfr. § 5.1.1.). Tuttavia sono evidenziate anche delle distinzioni contenutistiche: il disaccordo può, infatti, essere *sostanziale*, ossia riguardare i fatti, o *verbale*, ossia causato da una differente definizione dei termini da parte degli interlocutori (Walton, 2006, pp. 240-241). Sebbene non rientrino esplicitamente in questa distinzione Walton individua anche un terzo tipo di disaccordi, ossia quelli sui *piani d'azione politici*.

5.1.4. M. Gilbert e la coalescent argumentation

La riflessione teorico-argomentativa di M. Gilbert è più consapevole della differenza esistente tra disaccordo e conflitto. Nonostante ciò, Gilbert non definisce mai esplicitamente il concetto di disaccordo e in diversi passaggi la confusione tra i due termini continua a persistere.

Partendo dalla definizione di dialogo argomentativo come scambio d'informazioni centrato sul disaccordo (Gilbert, 1997, p. 39), Gilbert indica che il disaccordo non è tra proposizioni e centrato sulla loro verità o falsità bensì tra posizioni: le prime sono icone delle seconde, le quali sono invece più ricche e profonde (Gilbert, 2000). Le proposizioni sono un po' come la punta di un iceberg che, oltre ad essere una minima parte di un oggetto più grande, ne indicano la presenza (Gilbert, 1997, p. 105); la posizione, invece, è una matrice di credenze, atteggiamenti, emozioni, intuizioni e valori connessi a una proposizione. A questo riguardo la nozione di «posizione» è simile a quella wittgensteiniana di «forma di vita», ossia le attività, ma anche la sensibilità, le attese, i dubbi, le anticipazioni e i valori, strutturati dalle particolari regole del gioco linguistico adottato (Wittgenstein, 1983).

Il disaccordo può essere una mera questione di fraintendimento o di errate informazioni ma può anche essere più radicale o, impiegando gli stessi termini di Gilbert, più intenso e profondo (Gilbert, 1995b, pp. 840-843). Questo riferimento alla dimensione della profondità, che rimanda ai disaccordi denominati *di fondo*, tuttavia non si riferisce alle premesse prime su cui l'intera posizione si fonda (Fogelin, 1985, pp. 1-8), ma o a quei componenti della posizione conosciuti ma non rivelati per questioni strategiche, oppure agli elementi della posizione di cui il proponente non è consapevole (Gilbert, 1995b, p. 840).

5.1.5. C. Willard e il disaccordo come valore in sé

C. Willard considera la tolleranza del disaccordo fondamentale per la stabilità di una comunità e per la sua apertura al cambiamento (Willard, 1989, p. 11). In contrapposizione con l'impostazione pragma-dialettica, che considera il disaccordo come un problema, e quella conversazionale, per la quale la conversazione presuppone l'accordo, per Willard, quando si argomenta, la preferenza per l'accordo può essere subordinata ai propri bisogni di esplorare un problema, alla deliberazione su un corso d'azione, a salvare la faccia e a mantenere il predominio sociale. La preferenza per l'accordo è inoltre contraddetta e rimpiazzata dal presupposto del dibattito in cui un interlocutore è a favore di una proposta e l'altro contrario a essa (Willard, 1989, p. 43). Il disaccordo non sarebbe quindi uno spiacevole rito di passaggio verso l'armonia, il successo e il progresso, come prospettato dalle attuali teorie dell'argomentazione bensì un valore a sé; infatti, promuovere il consenso al di sopra del disaccordo significa promuovere la conformità e con ciò la perdita della nostra libertà (Willard, 1987, pp. 145-146).

Il disaccordo, coerentemente con i precedenti punti di vista discussi, è considerato un'*incompatibilità di posizioni*. Willard sceglie attentamente i termini che impiega: «incompatibilità» è preferito a «mutualmente esclusivo». «Mutualmente esclusivo», infatti, rimanda alla logica formale e si riferisce a una contrapposizione eccessiva che non sempre si manifesta in un disaccordo. Ad esempio, quando si dichiara un punto di vista marginalmente migliore di un altro non necessariamente ci troviamo di fronte a posizioni mutualmente esclusive. «Incompatibile», per contro, include sia i casi di posizioni mutualmente esclusive sia differenze meno drammatiche; «posizione» è invece preferito a «proposizione» poiché il disaccordo non si manifesta su una proposizione. Infatti, spesso, capita di discutere con persone senza essere in grado di capire quale sia l'assunzione o l'insieme di assunzioni evocate e che rendono il disaccordo inevitabile (Willard, 1989, pp. 63-65).

5.2. Disaccordo nel linguaggio comune

Per F. van Emmeren e R. Grootendorst, l'argomentazione, per presentarsi, oltre a presumere il disaccordo, richiede un'ulteriore condizione: l'esternalizzazione del disaccordo stesso. Essa, infatti, richiede che i punti di vista incompatibili siano espressi e messi a confronto tra loro: argomentare, all'interno di un orientamento pragmatico, presuppone un punto di vista e, almeno potenzialmente, un'opposizione a tale punto di vista. Da queste parole si evince pertanto che il disaccordo può esistere anche se esso non è esplicitamente espresso.

Il fatto che il disaccordo possa esistere anche se non esplicitamente espresso, e la possibilità che una persona sia in disaccordo con un'altra ma che la seconda non lo sia con la prima, permettono di considerare il disaccordo anche come uno *stato cognitivo* del soggetto, oltre a una *situazione* di oggettiva incompatibilità di punti di vista. Ma vediamo in cosa consiste questo particolare stato cognitivo analizzando l'oggetto del disaccordo o, più semplicemente, ciò su cui si può essere in disaccordo.

L'attribuzione all'avversario di tesi o argomenti difformi, e spesso più deboli rispetto a quelli realmente sostenuti, è infatti codificata come fallacia o "*argomento del fantoccio*", dove per fallacia intendiamo un ragionamento apparentemente giusto ma che in seguito ad un esame si dimostra sbagliato. Tale fraintendimento del pensiero del nostro interlocutore, sia esso intenzionale o non intenzionale, ci permette di individuare una prima tipologia di disaccordo, quello relativo alla sua «connotazione» o «senso». Per «connotazione» intendiamo qui «l'insieme degli attributi che definiscono l'oggetto stesso» (AA.VV. Enciclopedia filosofica, 2006, pp. 2191-2192), mentre per «senso» intendiamo «la mediazione cognitiva tra un'espressione verbale e l'oggetto cui essa si riferisce» (AA.VV. Enciclopedia filosofica, 2006, pp. 10479-10482).

Che sia la connotazione attribuita agli enunciati a essere spesso fonte di disaccordo lo confermano le numerose fallacie tra cui, ad esempio, (1) la *falsa*

analogia, dove si dichiara la similitudine di due elementi in base alle sole proprietà comuni, trascurando quelle diverse, e magari essenziali, (2) l'*anfibia*, dove la costruzione di un enunciato consente due diverse interpretazioni, (3) la *post hoc ergo propter hoc*, secondo cui si presenterebbero elementi che si succedono temporalmente come elementi tra cui ci sarebbe un rapporto causale, e (4) il *linguaggio ingiurioso*, riconosciuto, biasimato e sanzionato, che vede alcuni termini di un enunciato connotati emotivamente per suggerire un giudizio di consenso o dissenso (Boniolo e Vidali, 2002), implicando, a volte, anche ciò che non è vero.

Oltre al senso attribuito agli enunciati, altro elemento di disaccordo è individuabile nella denotazione dei termini presenti negli enunciati stessi. Intendiamo qui «denotazione» come «l'oggetto o la classe di oggetti indicati dal termine in questione» (AA.VV. Enciclopedia filosofica, 2006, p. 2693). Anche in questo caso le fallacie, poiché sono considerate come argomenti non accettabili e quindi come ragionamenti sui quali non si può essere d'accordo, ci vengono d'aiuto a delineare i contorni di questa seconda causa. *Definizione troppo ampia*, *definizione troppo ristretta*⁴¹, ma anche la *falsa disgiunzione*, che si presenta quando una delle premesse dell'argomento presenta un numero limitato di scelte, mentre le alternative possibili sono più numerose, sono esempi di come spesso il disaccordo verta sulla quantità degli elementi che si pensa debbano appartenere a una classe, piuttosto che sulla qualità.

⁴¹ In effetti queste due fallacie possono essere considerate come espressione o di un disaccordo sul senso, o di un disaccordo sulla denotazione, intendendo qui il connettivo «o» in senso esclusivo. Nel primo caso il disaccordo verta sulla non rilevanza dei caratteri espressi nella definizione per rappresentare il *definiendum*, nel secondo caso il disaccordo verte direttamente sulla quantità degli elementi che dovrebbero appartenere ad una data classe. Esempio del primo caso può essere quello di due interlocutori che sono d'accordo su quali elementi formano l'insieme dei libri, ma non essere d'accordo sulle rispettive definizioni per caratterizzarli, mentre esempio del secondo caso si ha quando non solo non c'è accordo sulla definizione di libro, ma non c'è neanche accordo su quali elementi dovrebbero costituire la classe dei libri.

L'ippogrifo, spesso utilizzato dai logici, secondo i quali non sarebbe corretto derivare dall'affermazione «Tutti gli ippogrifi sono alati», la conclusione «esiste un ippogrifo», senza commettere quella che va sotto il nome di *fallacia esistenziale*, ci permette di individuare un altro caso di disaccordo questa volta di carattere *procedurale*. Se infatti non esistessero altre tipologie di disaccordo oltre a quelle di connotazione e denotazione, ciascuna delle fallacie potrebbe essere fatta rientrare in una di queste due classi. Ma questo non avviene soprattutto per le fallacie considerate classiche come l'*ad hominem*, che consiste nell'attacco alla persona anziché alla sua tesi e l'*ad baculum*, per cui si utilizzerebbe la minaccia anziché il ragionamento per persuadere. Esse sono solo alcuni esempi di quello che, dal punto di vista argomentativo, riferendosi a una discussione critica, può essere considerato un errore procedurale, ossia un errore relativo al rispetto o applicazione delle regole riconosciute valide per lo svolgimento di una data attività o per il raggiungimento di un determinato fine.

I disaccordi sulla connotazione possono essere indicati anche con il nome di disaccordi sul senso, mentre i disaccordi sulla denotazione sono indicati anche come disaccordi sul riferimento. Connotazione e denotazione sono infatti solo alcuni dei termini con cui si possono indicare due dei vertici del triangolo semiotico, il triangolo con cui vengono distinti gli elementi propri a ogni processo segnico anche se la varietà terminologica per distinguere i vertici del triangolo semiotico, come riportato nella seguente figura, talvolta cela una radicale differenza di pensiero, talaltra rappresenta infatti solo una pura divergenza di termini (Eco, 1975, pp. 26-27).

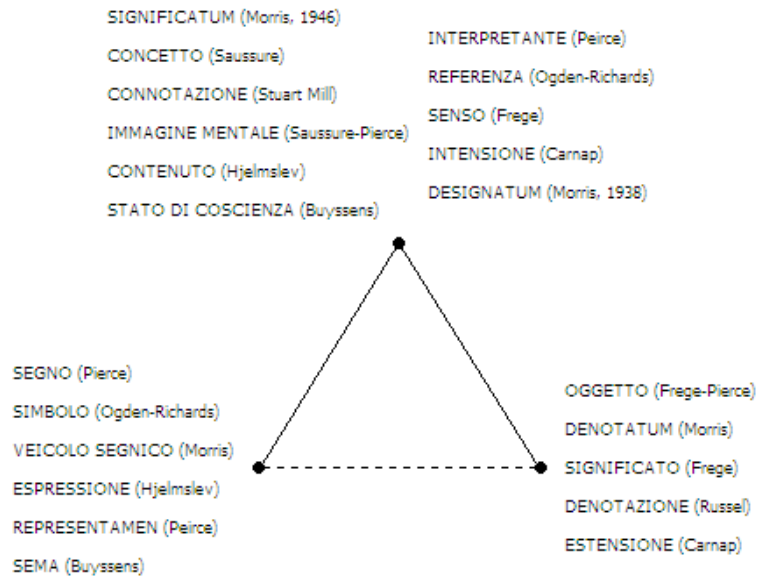


Figura 21 - Varietà terminologica dei vertici del triangolo semiotico

La classificazione dei casi di disaccordo in connotativi, denotativi e procedurali, trova parallelismi nella cultura classica e in parte nella teoria del dibattito. La teoria degli *status* esposta da Ermagora di Temno (II sec. a. C.), ossia uno dei primi metodi per reperire gli argomenti a sostegno delle tesi da sostenere, indica i punti suscettibili di contestazione in ogni disputa, ossia, per ogni controversia, ciò su cui si può essere in disaccordo (Cattani, 2010). Per Ermagora questi punti sarebbero quattro: il primo sarebbe una questione di *congettura*, e quindi se il fatto *sia davvero avvenuto o no*; il secondo sarebbe questione di *definizione*, e quindi *come qualificare* il fatto qualora sia avvenuto; il terzo sarebbe una questione di *qualità*, ovvero *come giudicare* il fatto qualora sia avvenuto e sia stato definito; infine si presenterebbe la questione sulla *correttezza procedurale*, ossia se la legge sia stata applicata o no nel modo giusto. Tuttavia, nonostante gli *status* siano in numero di quattro, le questioni di *definizione* e di *qualità* possono essere considerate, secondo il tipo di argomentazione avanzata, o come questioni di *sensu*, o come questioni *procedurali* conformandosi così alla tipologia di disaccordi in precedenza indicata.

Nell'ambito della teoria del dibattito regolamentato ciò su cui si può essere in disaccordo sono i fatti, i valori o i piani d'azione politica. Nei primi si dibatte se una certa cosa sia vera o falsa; nel disaccordo sui valori, invece, si dibatte se una certa cosa sia buona, virtuosa, ammirabile, vantaggiosa o no; nei dibattiti sui piani d'azione politica se un programma politico debba essere adottato o meno (Huber e Snider, 2006, pp. 12-14). Sebbene questa tripartizione abbia alcune varianti, come nelle proposte di G. Ziegelmueller, S. Harris e D. Bloomingdale (1995, pp. 30-32), la corrispondenza con i disaccordi di riferimento, senso e procedura è comunque possibile: sui fatti si discute principalmente se essi siano avvenuti o meno; riguardo ai valori spesso la discussione riguarda il loro senso; relativamente ai piani d'azione politici si dibatte invece sulla loro capacità di raggiungere o ottenere ciò per cui sarebbero adottati. In ogni caso, per ciascuna di queste tipologie di questioni dibattibili i vari interrogativi che possono essere avanzati rientrano nella tripartizione denotazione, senso e procedura.

La tripartizione si qui sviluppata ci permette di confermare che il disaccordo sia anche considerabile come uno *stato di carattere cognitivo*. Infatti, riferimento, senso e procedure sono elementi propri più della dimensione intellettuale che di quella emotiva, e sono elementi fondamentali del processo di conoscenza: essi sono alla base dell'interpretazione delle situazioni, della strutturazione dell'azione e dell'espressione della conoscenza stessa.

5.3. Le tipologie di disaccordo di I. Copi e C. Cohen

Un'interessante distinzione dei disaccordi, che in parte ricalca la distinzione in precedenza esposta, è proposta nel testo *Introduzione alla logica* di Irving Copi e Carl Cohen. L'idea principale che motiva questi autori nella loro classificazione è che tipi diversi di disaccordo richiedono metodi diversi di soluzione. Nel caso due persone siano in disaccordo sul fatto che sia successo o meno qualcosa si ha un

disaccordo nella credenza. Nel caso invece che queste persone siano d'accordo che un certo fatto si è verificato ma avessero atteggiamenti molto divergenti o addirittura opposti riguardo all'evento, allora si avrebbe un *disaccordo nell'atteggiamento*. Questo secondo tipo di disaccordo non verte su quali *sono* i fatti ma su come debbano essere valutati. Quattro, a questo punto, possono essere le combinazioni: (1) l'accordo su credenze e atteggiamenti; (2) il disaccordo su atteggiamenti ma non sulle credenze; (3) il disaccordo sulle credenze ma non sugli atteggiamenti, come nel caso in cui due interlocutori, pensando a una terza persona, credano: l'una che essa abbia cambiato parere su una data questione e pertanto stimarla per «avere ascoltato la voce della ragione»; l'altra che non abbia affatto cambiato parere pur stimandola per «aver rifiutato di farsi piegare dalle lusinghe»; (4) il disaccordo completo su credenze e atteggiamenti (Copi, 1997, p. 113-114).

Come anticipato ciascun tipo di disaccordo richiede, per la sua soluzione, un metodo particolare. Il disaccordo sulle credenze può essere risolto controllando i fatti. Il disaccordo sugli atteggiamenti richiede invece tecniche differenti, più variate e meno dirette. Una delle possibilità è di fare riferimento a molte questioni di fatto, ma non a quella per cui c'è una differente valutazione oppure potrebbe essere utile considerare le conseguenze di quell'evento e quali felici (o infelici) conseguenze sarebbero derivate dal fatto che l'evento non si fosse verificato. Inoltre si può tentare la persuasione con l'impiego di un linguaggio espressivo (Copi, 1997, pp. 114-115).

Oltre ai disaccordi sulle credenze e sugli atteggiamenti, I. Copi e C. Cohen individuano altri tre tipi di disaccordo non più relativi all'oggetto in discussione ma riguardanti il tipo di opposizione tra gli interlocutori: *genuini* sono quei disaccordi in cui le parti avverse presentano una divergenza esplicita e non ambigua; *meramente verbale* dove la presenza di un termine chiave ambiguo nelle formulazioni nasconde il fatto che non c'è reale disaccordo tra i disputanti; *apparentemente verbale ma in realtà autentica* quando le singole parti, sciolti i

fraintendimenti sull'uso dei loro termini, persistono in un disaccordo autentico (Copi, 1997, pp. 179-180).

5.4. Filosofia e disaccordo

Anche in filosofia il concetto di «disaccordo» è importante. Alcuni autori, infatti, ritengono il disaccordo un aspetto intrinseco e inevitabile della filosofia poiché disciplina intellettuale (Rescher, 1993, p. 13). Tuttavia la prospettiva dalla quale esso è analizzato varia secondo gli obiettivi che essi si pongono: H. Johnstone Jr. e N. Rescher, ad esempio, si focalizzano maggiormente sulla sua natura; Fogelin e il movimento dell'*Informal Logic* si concentrano invece sui limiti che esso impone all'attività argomentativa; gli epistemologi si chiedono invece, come dovremmo modificare la nostra confidenza verso le conclusioni controverse in situazioni di disaccordo con persone altrettanto informate quanto noi; infine, alcuni autori si chiedono se sia ragionevole, tra orientamenti filosofici differenti, essere in disaccordo, arrivando alla conclusione che in alcuni casi ciò sia addirittura incoerente.

In questa rassegna, che ci aiuterà a comprendere meglio il concetto preso in esame, denomineremo e tratteremo i rispettivi orientamenti nel seguente modo: disaccordo filosofico; disaccordo di fondo; epistemologia del disaccordo e disaccordo senza errore.

5.4.1. Il disaccordo filosofico

H. Johnstone Jr., (1920-2000) dedica molto del suo lavoro alla questione del disaccordo, concentrandosi prevalentemente su quelli che lui stesso chiama *disaccordi filosofici* e sulle varie teorie che del disaccordo possono essere elaborate

(Johnstone, 1954a, pp. 245-257). Oltre a presentare delle lucide analisi sui motivi che ne renderebbero difficile la risoluzione, si dedica, a causa del suo passato, anche alla ricostruzione in termini emotivo-cognitivi di «quella sconcertante esperienza che consiste nel diventare consapevoli dell'esistenza del disaccordo filosofico». Secondo Johnstone, infatti, l'individuo, nel vedere che non tutti condividono le sue fondamentali credenze, sentirebbe queste stesse credenze, e il mondo proiettato da esse, minacciato. Ciò lo condurrebbe a vedere la limitatezza delle sue stesse opinioni rendendolo consapevole della possibilità di opinioni alternative (Johnstone, 1959, pp. 8-11).

Il disaccordo può essere definito come *il fatto che qualcuno abbia espresso un'affermazione incompatibile con quella espressa da noi*. Tuttavia il disaccordo filosofico presenta alcune caratteristiche che altri tipi di disaccordo, come ad esempio quello verbale, non presentano. La *controversialità*, intesa come bilateralità del disaccordo, è uno di questi. La controversia è considerata da Johnstone come uno dei canali attraverso i quali una persona può ricercare il potere. Tuttavia il tipo di potere che l'argomentazione filosofica tenta di assicurare è bilaterale perché può essere posseduto solo garantendolo anche agli altri: «Non c'è disputa a meno che ciascuna parte sia disposta a essere corretta precisamente dagli stessi principi che essa usa per correggere gli altri» (Johnstone, 1954b, p. 295). Il potere bilaterale contrasta con gran parte degli usuali tipi di potere quali il ricorso alla forza, il controllo attraverso il sistema di premi e punizioni e la persuasione attraverso la propaganda.

Inoltre nel disaccordo filosofico l'intuizione, che in altri ambiti sarebbe considerata puramente personale, accidentale alla persona, e quindi solamente un capriccio, un pregiudizio, un dogma, come scegliere o rigettare una marca di sigarette piuttosto che un'altra, è trasformata in pura ragione. Ciò perché tale credenza sorge nella ricerca della conoscenza esprimendosi pertanto cognitivamente piuttosto che emotivamente, aspetto, questo, che la porta a poter essere contraddetta. In questo modo il criticismo può rivolgersi a esibire tali

contraddizioni e allo stesso tempo sarebbe conservato il carattere idiosincratico della scelta nel senso che, tra due modi di cercare l'incondizionato, la scelta è puramente personale (Johnstone, 1959, pp. 16-17). Riportando le parole di Crawshay-Williams: «È quasi un'ovvietà che ciò che viene chiamato «intuizione» può essere legittimamente usato nella *ricerca* delle ipotesi, metodi di prova, nuove generalizzazioni, e così via, ma non può essere usato come *test* per ipotesi, metodi di prova, generalizzazioni, etc.» (Crawshay-Williams, 1957, p. 203). Inoltre la possibilità di contestare ciò che deriva da questa intuizione è garantita dall'impegno assunto nell'asserzione della propria tesi considerata come il tentativo di risolvere un problema e tale impegno diventa essenziale alla persona. Pertanto ogni tesi filosofica è disputabile, e l'unica strategia per risolvere il disaccordo filosofico consisterebbe nell'indicare l'incoerenza tra il contenuto del sistema negato e le intenzioni della sua difesa (Johnstone, 1959, p. 121): Johnstone riconosce infatti che è possibile mostrare per ogni tesi la sua falsità ponendola semplicemente in rapporto al problema che l'ha generata.

Ulteriori caratteristiche del disaccordo filosofico emergono nel momento in cui Johnstone individua le differenze tra i sistemi formali e i sistemi ontologici. Secondo Johnstone, le differenze in questione sarebbero tre:

- ❖ mentre in un sistema formale quando sono pretese basi per un'affermazione tali pretese sono soddisfatte esibendo i postulati del sistema che implicano l'affermazione in questione, per un sistema ontologico la pretesa non può essere soddisfatta esibendo i postulati perché essi possono essere altrettanto controversi (Johnstone, 1959, p. 106) delle conclusioni che da essi derivano: che l'esistenza di Dio possa derivare dalla premessa che l'Universo presenta un disegno, non rende la premessa meno aperta al criticismo di quanto lo sia la sua conclusione;
- ❖ un sistema ontologico se criticato come inconsistente o ambiguo può essere riformulato in modo tale da evitare il criticismo in questione

(Johnstone, 1959, p. 108). L'esempio che qui Johnstone adduce è quello dell'argomento ontologico per dimostrare l'esistenza di Dio: se tale argomento presenta difetti logici, esso può essere riformulato in modo da evitare la critica rivoltagli, ripristinando così la credibilità logica del sistema che su tale argomento, per certi versi, si poggia. La riformulazione di un sistema formale, invece, non può che essere equivalente al sistema stesso, e quindi difettare se il primo difetta. Il ruolo della logica in un sistema ontologico è così *regolativo* e non *costitutivo* (Johnstone, 1954b, p. 297);

- ❖ mentre in un sistema formale la questione della prova per un'affermazione non è strettamente legata alla questione se questa sia vera o falsa, la questione della verità o falsità di un'affermazione ontologica può sorgere senza riguardo a come tale affermazione sia correlata con le altre affermazioni del sistema cui appartiene; lo scopo di tale sistema non è di provare ogni affermazione ma di mostrare che esse sono vere (Johnstone, 1959, p. 109). La questione della verità dei postulati per un sistema formale non è rilevante per la valutazione del sistema stesso in quanto è formale, mentre la questione dei "postulati" di un sistema ontologico è invece direttamente rilevante alla valutazione del sistema stesso.

Seppur non numerata, Johnstone considera un'ulteriore, e diremo essenziale, differenza tra sistemi formali e sistemi ontologici: per la valutazione di un sistema formale, i logici si avvarrebbero di un modello, che dal loro punto di vista si distingue dal sistema poiché è una situazione che deve essere colta intuitivamente. La possibilità di un sistema di essere consistente dipenderebbe dalla possibilità di scoprire un modello per il sistema. Tale condizione conduce Johnstone a considerare la relazione tra sistema formale e modello, una *relazione contingente*. I sistemi ontologici presenterebbero invece una *relazione necessaria* con il loro modello: questo non solo perché il sistema impiegato determina il loro proprio

modello, e allo stesso tempo il modello determina il sistema, ma soprattutto perché il modello proprio del sistema ontologico è il *mondo* stesso, inteso come *ogni cosa che esiste*. L'affermazione «Essere è essere un individuo» è l'espressione di un'intuizione del mondo come collezione d'individui. L'intuizione del modello regolata direttamente dal sistema è quella caratteristica delle posizioni filosofiche che permette a Johnstone di dire: «La difesa di un sistema ontologico non è più qualificata ad appellarsi ai fatti rispetto a quanto lo sia chi la critica. Gli unici fatti disponibili per chi asserisce «Essere è essere un individuo», per esempio, sono resoconti d'individui. Ma il tentativo di stabilire o difendere l'asserzione in questione attraverso tale resoconto è giusto una *question-begging* o petizione di principio come lo è il tentativo di criticarla attraverso l'appello a resoconti di altro tipo» (Johnstone, 1959, pp. 114-119).

Il disaccordo filosofico secondo Johnstone risulta pertanto: (1) bilaterale; (2) tra credenze genuine e non puramente apparenti; (3) tra posizioni sistematiche intese come orientamenti totali, o sistemi ontologici, (4) la cui verità sarebbe solamente un ideale, (5) in cui i presupposti sarebbero tanto controversi quanto le conclusioni, (6) e che sarebbe immune dalla critica di ambiguità o inconsistenza, (7) immune dai fatti, (8) dove gli antagonisti si riconoscerebbero epistemologicamente pari, (9) dai quali si pretende l'impegno di sostenere la verità dei presupposti propri del proprio sistema ontologico, (10) e per i quali l'impegno verso una determinata tesi deriverebbe da un'idiosincrasia che può tuttavia essere criticabile poiché sorge nella ricerca della conoscenza e si propone di risolvere un problema.

N. Rescher (1928-) ritiene che il disaccordo filosofico, oltre ad essere un fatto di vita in filosofia, sia irrisolvibile. Il fondamento ultimo della discordia filosofica è individuato nella natura delle sue questioni concettuali: il disaccordo in filosofia sarebbe un semplice *fatto di vita*, un aspetto intrinseco e inevitabile della filosofia in quanto disciplina intellettuale (Rescher, 1993, p. 13). Questa condizione dipenderebbe dal tentativo di impartire una chiarezza *astrattamente teorica* a

concetti basati su presupposti *concretamente fattuali*. Infatti, i concetti centrali della filosofia come «la natura», «la realtà» o «la mente» sarebbero presi a prestito dalla vita quotidiana e dalla scienza, ambiti in cui questi concetti funzionerebbero ai fini della manipolazione cognitiva dell'esperienza. In quanto sarebbero coordinati dai fatti, ossia riposerebbero su una fondazione empirica e dipenderebbero dai fatti, e in quanto sarebbero elaborati per maneggiare i dati della nostra esperienza in questo mondo, l'accettabilità e l'applicabilità dei concetti dipenderebbero dal presupporre certi fatti come reali. Tuttavia, come i filosofi scettici sottolineerebbero da sempre, i nostri termini e concetti, siccome sono prodotti di definizioni artificiali, si accorderebbero solo imperfettamente alla realtà del mondo poiché si baserebbero su idee circa la natura delle cose che sono in sé stesse incomplete, incomplete e soggette a mutamento. Chiarificare e sistematizzare tali concetti con precisione teorica condurrebbe a forzarli oltre la potenza coesiva dei meri fatti e legare i loro svariati elementi logico-semantiche in un'unità compatta porterebbe a conseguenze infelici. Tuttavia questo sarebbe ciò per cui lotta la filosofia: la liberazione dei concetti dalla dipendenza dai «meri fatti» al fine di raggiungere la «comprensione razionale» attraverso l'eliminazione dell'elemento di contingenza (Rescher, 1993, pp. 58-63).

A fini della chiarezza, generalità e precisione teorica, il filosofo si spingerebbe contro i limiti imposti dalla natura fattualmente coordinata dei concetti cercando di separare nella teoria ciò che la contingenza avrebbe unito assieme. Facendo così, tuttavia, il filosofo separerebbe questi concetti dal loro contesto e cercando di renderli invarianti o liberi rispetto a esso li destabilizzerebbe, conducendoci all'inconsistenza. Il filosofo, infatti, pretenderebbe che fossimo decisi intorno a quali siano gli elementi fattuali teoricamente decisivi o, se non ce n'è alcuno, quale dovrebbe godere di preminenza e priorità, cosa che, secondo Rescher, non possiamo determinare in modo preciso. Conseguenza di questo sforzo sarebbe lo sviluppo di quelli che Rescher chiama *grappoli aporetici* (Rescher, 1993, p. 66).

Un grappolo aporetico è un insieme di proposizioni reciprocamente contraddittorie. Tali proposizioni sebbene non siano tutte *corrette* sarebbero comunque tutte *plausibili*. A causa di ciò la soluzione di un *grappolo aporetico* non può avvenire attraverso il semplice appello all'evidenza bensì con l'abbandono di almeno una delle tesi, o proposizioni, che generano la contraddizione. Tuttavia, proprio perché queste tesi avrebbero argomenti plausibili a loro favore, per ogni *grappolo aporetico* sarebbero possibili diverse soluzioni al fine di evitare la contraddizione in cui esso ci immette.

Questa linea di considerazioni secondo Rescher renderebbe conto dell'importanza nella letteratura filosofica delle controargomentazioni e delle discussioni confutatorie dato che ciascuna delle soluzioni al *grappolo aporetico* rappresenterebbe la scelta operata da un orientamento filosofico ben distinto.

Un *grappolo aporetico* si può esemplificare nel seguente modo:

- (1.1) Se la virtù non reca felicità/piacere, allora è inutile.
- (1.2) La virtù non è inutile – in realtà è estremamente importante.
- (1.3) La virtù non sempre produce felicità.

Tre sono i modi per evitare l'inconsistenza del grappolo aporetico presentato a pagina precedente: negare (1.1): Sosteniamo che la virtù è interamente degna, anche se non produce felicità/piacere (gli stoici, Epitteto, Marco Aurelio); negare (1.2): Sosteniamo che la virtù è fundamentalmente inutile e che può essere rigettata perché follia del debole (i sofisti nichilisti, ad esempio Trasimaco nel dialogo *Il Sofista* di Platone); negare (1.3): Sosteniamo che la virtù deve automaticamente produrre felicità (produce sempre *autentico* piacere) – cosicché virtù e felicità sono inseparabilmente interconnesse (Platone e gli epicurei).

Per Rescher di fronte ad un *grappolo aporetico* vogliamo eliminare la contraddittorietà perché la non-contraddittorietà sarebbe il requisito fondamentale della razionalità filosofica (Rescher, 1993, p. 77). Essa tuttavia non verrebbe

raggiunta semplicemente mediante rifiuti, bensì facendo ricorso a *modifiche*, ossia sostituendo le credenze abbandonate con qualcosa di simile e tuttavia innocuo per la consistenza. Solo *modificando* (anziché rifiutando) le tesi possiamo sperare di dare il giusto riconoscimento all'intera gamma delle considerazioni che hanno condotto a un *grappolo aporetico*.

Strumenti cruciali per la soluzione dei problemi filosofici sarebbero quindi le *distinzioni*: esse sarebbero i mezzi naturali per eliminare l'inconsistenza. Secondo Rescher, infatti, le antinomie possono essere sempre risolte in questo modo: si possono sempre «salvare i fenomeni» o conservare i nuclei cruciali delle nostre diverse credenze introducendo le dovute distinzioni, proprio perché, come detto in precedenza, i nostri concetti sarebbero solamente un'*astrazione teorica*, ossia una semplificazione, di ciò che è “*carico fattualmente*”.

Vediamo un esempio del funzionamento delle distinzioni:

- (2.1) Tutti gli eventi sono causati.
- (2.2) Se un'azione scaturisce da una libera scelta, non è determinata causalmente.
- (2.3) La libera volontà esiste – la gente può fare, fa e opera libere scelte.

Se tutto ciò che ci interessa è evitare la contraddittorietà, in questo caso l'inconsistenza può essere eliminata lasciando cadere la tesi (2.2). Tuttavia se dobbiamo mantenere posizioni informative e fornire risposte alle nostre domande le distinzioni sono necessarie. Anziché abbandonare la tesi (2.2) potremmo considerare infatti la «causalità» del «causalmente non determinato» come causalità *esterna*. Attraverso la dicotomia filosofica *esterno/interno* la tesi (2.2) può essere così distinta nelle seguenti parti:

- (3.1) Le azioni basate sulla libera scelta non sono determinate da cause *esterne*.
- (3.2) Le azioni basate sulla libera scelta non sono determinate da cause *interne*.

Così ripartito il grappolo aporetico può essere risolto rigettando (3.2) e mantenendo (3.1). In questo modo una distinzione rifletterebbe sempre una *concessione*, ossia il riconoscimento di qualche elemento di accettabilità nella tesi che sta per essere rigettata, e inoltre, conducendo sempre a considerare un nuovo concetto, invita a sviluppare la discussione aprendo nuove questioni prima inaccessibili.

Le innovazioni filosofiche sarebbero quindi innovazioni creative: non elaborerebbero idee preesistenti ma ne produrrebbero di nuove. In questo consisterebbe il progresso in filosofia: un progresso non inteso come *consenso* secondo soluzioni di problemi che soddisfino tutti, bensì come *sviluppo tecnico* e *sofisticazione* al fine di rimediare alle deficienze interne dei progetti. Tuttavia lo stesso problema del progresso in filosofia è un problema squisitamente filosofico e perciò dipendente dai valori cognitivi (Rescher, 1993, p. 240-241).

Secondo Rescher le questioni filosofiche, sempre a causa dell'astrattezza dei concetti impiegati, sono tali da permettere argomenti *plausibili* per ciascuna delle tesi di uno stesso *grappolo aporetico*. In filosofia, quindi, l'argomentazione a sostegno di una tesi non precluderebbe mai alternative: l'elaborazione di un buon caso per rispondere a una questione filosofica non sarebbe mai una ragione valida per negare la possibilità di un altrettanto buon caso a favore di risposte incompatibili alla stessa questione (Rescher, 1978, p. 217). Inoltre, il collegamento di una tesi filosofica a un *grappolo aporetico*, in quanto sorgerebbe dal rapporto con le sue rivali, renderebbe plausibile sostenere, sempre secondo Rescher, che gli argomenti pro e contro un'affermazione filosofica sarebbero sempre parte del suo significato.

Come abbiamo visto in precedenza la fase di argomentazione a sostegno di una dottrina filosofica condurrebbe sempre a questioni di contraddittorietà. Risulta così cruciale per l'impresa filosofica una seconda fase di eliminazione delle alternative plausibili: la controargomentazione. In matematica argomentare che 14 o 32 non sarebbero soluzioni soddisfacenti per il problema del risultato di 4+4 sarebbe per Rescher senza senso perché il numero di risposte non corrette a questo problema è senza fine. Quando però il numero delle alternative candidate è limitato, l'«argomentazione eliminativa» giocherebbe invece un ruolo più sostanziale (Rescher, 1993, 217-224).

Tuttavia la sola valutazione della forza degli argomenti a sostegno delle tesi di un *grappolo aporetico* non sarebbe sufficiente: mentre in matematica l'accettabilità di una conclusione dipenderebbe dai meriti dell'argomentazione, in filosofia l'accettazione dell'argomentazione ruoterebbe intorno alla conclusione cui porta. Per Rescher non sarebbe infatti possibile valutare la forza di un argomento filosofico indipendentemente dalla valutazione della plausibilità delle conseguenze che produce. Infatti, il modo con cui valutiamo una dottrina filosofica non è solo quello dell'accettabilità delle sue basi, ma anche quello dell'accettabilità delle sue conclusioni. Si impone a questo punto una metodologia per valutare i *costi* e i *benefici* che sono impliciti nell'adozione o abbandono delle posizioni dottrinali alternative (Rescher, 1993, pp. 217-218).

L'argomentazione a favore della propria tesi e la critica alle tesi antagoniste può avvenire, secondo Rescher, solo dall'esterno della propria cornice sistemica: partire dalle proprie premesse o dai propri principi non sarebbe infatti corretto poiché sarebbero essi stessi in discussione. Il *modus operandi* adatto consisterebbe così nella valutazione dei *costi* e dei *benefici* delle nostre e delle altrui tesi attraverso parametri di merito e demerito caratterizzati non solo da criteri formali come la non-contraddittorietà, l'uniformità, l'eleganza sistemica, la semplicità o l'economicità, ma anche da criteri materiali quali la vicinanza al senso comune, l'adeguatezza esplicativa o la plausibilità intrinseca (Rescher, 1978, p. 225). Questi

sarebbero i fattori pre- o sub-sistemici sui quali dovrebbe fondarsi l'argomentazione filosofica. Per Rescher quindi le argomentazioni filosofiche vanno sviluppate in base ad un orientamento circa i valori cognitivi, sintetizzati nella Tabella 20, la cui valutazione deve dipendere da standard appropriati e da criteri di merito.

ELENCO DI VALORI COGNITIVI	
<i>Pragmatico</i>	<i>Sistemico</i>
Centrale/periferico	Coerenza-consistenza
Immediato/remoto	Uniformità-omogeneità
Stabile/fragile	Comprensività-inclusività
Fondamentale/superficiale	Completezza-autosufficienza
Fecondo/sterile	Autosupportività-autonomia
Profondo/superficiale	Economia-efficienza
Importante/trascurabile	Eleganza-armonia
Pressante/rinviabile	Regolarità-ordine

Tabella 20 - Elenco di valori cognitivi

Tuttavia tali standard, potendo differire da persona a persona in quanto queste sarebbero caratterizzate da diversi corsi di esperienza, renderebbero la valutazione delle ragioni una questione puramente orientativa e prospettica (Rescher, 1993, p. 155). Proprio per questo Rescher conclude che i filosofi non comporranno effettivamente mai le loro controversie, e che l'argomentazione filosofica sarebbe inconclusiva: essa non potrebbe mai bloccare la possibilità che una diversa posizione possa ragionevolmente essere assunta da chi ha un differente atteggiamento circa questioni valutative.

5.4.2. Il disaccordo di fondo

All'interno del movimento dell'*Informal Logic* il disaccordo filosofico prende il nome di *disaccordo di fondo*. Tale denominazione si può attribuire alla pubblicazione di R. Fogelin, "*The Logic of Deep Disagreement*" (Fogelin, 1985), nella quale il termine è trattato con estrema chiarezza.

Prendendo le mosse dall'esame di una discussione della vita quotidiana, Fogelin ritiene che i partecipanti a essa possano capirsi, nonostante molto rimanga implicito, perché condividono una gran quantità di credenze e preferenze. Tali credenze e preferenze, che rimarrebbero non menzionate, riposerebbero nel *background* di ciascun parlante fornendo la struttura entro la quale le ragioni possono essere ordinate. Condizione di possibilità di uno scambio argomentativo autentico, questo insieme di credenze, qualora ampiamente condiviso, permetterebbe uno scambio argomentativo chiamato da Fogelin *normale*. Addirittura la possibile accusa di errore indirizzata al nostro interlocutore o l'accusa di essere un *pig-headed*, ossia che continui a tenersi stretto a una posizione nonostante che delle ragioni obbligatorie siano state addotte contro la sua tesi, è sensato solo in un *normale* contesto argomentativo poiché in ogni caso si fa appello a basi comuni. Ulteriore condizione affinché uno scambio argomentativo sia considerato *normale* è l'esistenza di procedure condivise per la risoluzione del disaccordo; le persone, infatti, sono spesso in disaccordo su questioni di fatto ma concordano sul metodo per risolverlo⁴² come ad esempio la condivisione dei test per la verifica della presenza o assenza di funzioni cerebrali nel paziente al fine di prendere decisioni sull'interruzione o meno delle cure. L'esistenza di accordo intorno alle procedure per l'elaborazione delle prove assicura che il disaccordo non sia *di fondo*, così come non sarebbe *di fondo* il disaccordo per il quale esistono parti

⁴² Fogelin adduce l'esempio del ricorso ai dati della IAAF, l'*International Association of Athletics Federations*, per *dirimere* la discussione su quale sia il record del mondo nella gara di corsa dei 100 m piani maschili.

contrastanti ma assenza di prove a sostegno delle rispettive tesi: il disaccordo intorno a chi avrebbe ucciso il presidente Kennedy è sì praticamente irrisolvibile, ma con ciò non significa sia *di fondo* (Adams, 2005, pp. 68-70).

Man mano che lo scambio argomentativo diventa meno *normale*, le condizioni per l'argomentazione diminuiscono fino a svanire: il linguaggio dell'argomentazione può persistere, ma diventa inutile perché fa appello a qualcosa che non esiste: una base condivisa di credenze o preferenze. Il disaccordo che nasce dallo scontro di principi impliciti, dove per principi impliciti Fogelin intende ciò che H. Putnam intende con *framework proposition*⁴³ o Wittgenstein con *regole*, è chiamato *disaccordo di fondo*. Nel delinearne le caratteristiche Fogelin indica che mentre un disaccordo normale può essere intenso o irrisolvibile senza essere tuttavia *di fondo*, nel *disaccordo di fondo*, invece, le parti possono essere libere da pregiudizi, coerenti, precise e rigorose, ma ancora in disaccordo. Sue caratteristiche principali sono: (1) il suo persistere anche quando si è risposto a una normale serie di obiezioni, (2) il non dipendere dall'ostinazione a non accettare la stringenza delle argomentazioni addotte e (3) l'essere immune dall'appello ai fatti: parti opposte relativamente all'aborto possono essere d'accordo su molti fatti biologici, come l'inizio del battito del cuore nel feto e sul momento in cui le onde cerebrali appaiono, ma ancora essere in disaccordo sulla questione morale. Inoltre tale tipologia di disaccordo può persino sopravvivere a un generale accordo su questioni morali come la santità della vita.

Secondo Fogelin l'impostazione del dibattito su basi razionali richiede di far emergere le proposizioni di fondo per discuterle direttamente. Tuttavia, quando andiamo a indagare queste proposizioni, ci troviamo di fronte ad un intero sistema di proposizioni mutualmente supportate (paradigmi, modelli, stili di agire e pensare (Cfr. Liu, 2008, pp. 217-232) che per Fogelin costituiscono una "*forma di vita*"

⁴³ H. Putnam non impiega mai l'espressione *framework proposition* bensì *framework principles* o di proposizioni *quasi-necessarie, relative ad uno schema concettuale*, (Putnam, 1975a, pp. 237-249; Putnam, 1975b, pp. 33-69) .

(Fogelin, 1985, p. 6): ogni persona parteciperebbe a più forme di vita che si sovrappongono e s'incrociano in vari modi.

La domanda che si pone Fogelin a questo punto è: non esistendo procedure razionali per la sua risoluzione, ma ritenendo che esso possa essere invece risolto, dicendo con Wittgenstein⁴⁴, solo attraverso argomentazioni persuasive (Wittgenstein, 1978, § 612), che male ci sarebbe a usare l'argomentazione persuasiva fin dall'inizio?

L'aver sostenuto che il *disaccordo di fondo*, non solo tra sistemi di pensiero ma anche tra singole proposizioni (Devson-Galle, 1992, pp. 147-156), sia irrisolvibile mediante l'argomentazione razionale ha trovato diverse critiche. Per alcuni autori i dibattiti, infatti, non si conformerebbero a principi logici poiché le basi comuni non sarebbero una "corte cui fare appello" ma il risultato della discussione stessa (Adams, 2005, pp. 65-77). Altri considerano l'irrisolvibilità più un problema pratico che teorico: spesso sarebbe la mancanza di specifiche competenze a far risultare intrattabili questi disaccordi (Turner, 2005, pp. 25-35; Philipps, 2008, pp. 86-101). Altri ancora contestano la descrizione del disaccordo di fondo di Fogelin considerandola: *incompleta* poiché o elimina l'aspetto emotivo dalla discussione quando in realtà non è questo tipo di disaccordo il problema ma la sua corretta gestione (Friemann, 2005, pp. 51-63), o non offre criteri validi per capire quando un disaccordo è di fondo o non lo è, conducendo alla conclusione che per sapere se uno scambio argomentativo è normale si debba procedere come lo fosse; *non corretta* o perché sarebbe sempre possibile valutare le prove avanzate a favore delle premesse prime (Gilbert, 2011; Freeman, 2011) e, nel caso in cui non ce ne siano di valide, sospendere il giudizio (Feldman, 2005), o perché non riconoscerebbe la possibilità di un accordo dinamico o disposizionale a cooperare, che potrebbe condurre anche al cambiamento degli obiettivi dei partecipanti alla

⁴⁴ Sul rapporto tra il pensiero di Wittgenstein e l'interpretazione che Fogelin ne dà *cfr.* Godden e Brenner, (2010, pp. 41-80).

discussione (Cantù e Testa, 2006). Questi accordi sarebbero inoltre risolvibili inserendo nel dibattito una terza parte, ossia l'uditorio: è esso, più dei partecipanti alla discussione, a poter essere aperto alla persuasione (Memedi, 2007) o meglio disposto a comprendere il problema (Kraus, 2011). Infine D. Zarefsky presenta una serie di strategie che possono essere adottate e che vanno dal riconoscere le incompatibilità interne della posizione antagonista, all'includere la posizione antagonista nella propria, e quindi mostrando che essa è parziale rispetto alla propria posizione più completa, oppure ricercare una cornice più ampia cui entrambi i punti di vista possano essere sussunti: sebbene un cristiano e un ateo, all'interno del dibattito sull'aborto, possano essere in disaccordo su quando l'embrione possa essere considerato persona, entrambi possono trovare un accordo sui modi per evitare gravidanze indesiderate (Zarefsky, 2011). Questo caso dimostra che è possibile vi sia disaccordo, ossia incompatibilità di punti di vista, senza che occorra il conflitto.

Parte di queste critiche, tuttavia, sembra risentire della confusione tra i concetti di «conflitto» e di «disaccordo». Ricordando, il primo è un'incompatibilità di obiettivi, mentre il secondo, come vedremo, è un'incompatibilità d'interpretazioni della realtà. Lo stesso esempio sull'aborto, presentato da Zarefsky, dimostrerebbe questa confusione; infatti, spostarsi dal disaccordo al piano della risoluzione pratica delle gravidanze indesiderate non conduce il disaccordo a risoluzione ma alla soluzione dell'incompatibilità di obiettivi derivati dalla diversità dei punti di vista. Lo stesso vale per la proposta di P. Cantù e I. Testa poiché la disposizione a cooperare non si limita al rispetto delle corrette regole d'argomentazione ma prevede anche cambiamenti negli obiettivi dei partecipanti qualora essi non siano compatibili.

5.4.3. *Epistemologia del disaccordo*

Tra gli autori che si occupano di disaccordo alcuni si chiedono quale sia il modo razionale di comportarsi quando scopriamo che una persona informata e competente quanto noi, arriva a conclusioni opposte alle nostre.

Per alcuni di questi autori la sospensione del giudizio è il comportamento più razionale soprattutto in casi in cui il disaccordo riguardi questioni percettive o scientifiche; in questi specifici casi, infatti, il disaccordo si presenterebbe all'interno di una base straordinariamente ampia di conoscenze condivise che giustificerebbe, alla luce delle pari competenze, il comportamento di sospensione (Kronblith, 2010, pp. 31-33). Simile alla sospensione del giudizio è la posizione secondo la quale si dovrebbe attribuire alla tesi dell'interlocutore lo stesso "peso" della propria (Sosa, 2008, p. 7).

Entrambe queste posizioni, tuttavia, presenterebbero esiti infelici; esse condurrebbero infatti alla sospensione del giudizio su ogni questione controversa e allo scetticismo (Elga, 2007, p. 484; Elgin, 2010, p. 65). Inoltre, siccome credere non è un atto volontario, non sembra possibile che un attore sospenda il giudizio meccanicamente: accettare e credere sono fenomeni diversi (Elgin, 2010, p. 64).

Altri autori sostengono invece che in tali situazioni il comportamento più razionale sia invece quello di diminuire la fiducia nella propria posizione. La presenza di tale disaccordo sarebbe, in sé, una buona ragione per dubitare della propria (Fumerton, 2010, pp. 91-99) oltre ad offrire l'occasione per un miglioramento epistemico (Christensen, 2007, p. 204). Tale posizione, tuttavia, porterebbe: (1) a modificare la propria opinione anche se il disaccordo è causato da testardaggine (Elga, 2010, p. 176); (2) ad adottare una posizione sbagliata. Infatti, già in precedenza a qualsiasi incontro siamo a conoscenza che altre persone sostengono l'opposto della nostra posizione (Frances, 2011, p. 73).

A questo punto il comportamento più razionale sembra quello che, a prima vista, appare irragionevole, ossia mantenere la propria posizione. In filosofia, ad

esempio, non essendoci posizioni largamente condivise e non essendo gli stessi filosofi affidabili poiché le loro asserzioni sono epistemicamente ingiustificate, mantenere la propria posizione è ragionevole. La filosofia, infatti, a differenza delle scienze non presenta una storia del progresso filosofico (Kronblith, 2010, p. 52). Inoltre le nostre prospettive non si esaurirebbero nelle ragioni e prove a favore o contro una determinata posizione: le intuizioni, l'esperienza percettiva e la memoria contribuirebbero anch'esse a costruire la nostra razionalità giustificando le differenti attitudini. In questo senso la nozione di *peer*, ossia di persona competente quanto noi, è una condizione ideale. Per questo motivo è ragionevole mantenere la propria posizione (Conee, 2010, pp. 69-90).

Sembra giusto persistere nella propria posizione anche in altri casi. T. Kelly considera che la nostra posizione dovrebbe essere mantenuta quando siamo sicuri di aver risposto correttamente all'insieme delle prove a disposizione (Kelly, 2010, pp. 155-156). Inoltre una posizione può sempre essere giustificata da condizioni epistemiche di cui possiamo non essere consapevoli: come nel caso dell'avvocato che difende il proprio cliente da un'accusa di disonestà senza sapere se esso sia disonesto, così noi possiamo difenderci dalle accuse di errore anche se non abbiamo prove di esserlo (Kraft, 2009, p. 14). Infine il fatto di trovarsi in disaccordo con una persona competente quanto noi non fornisce una ragione per la sospensione del giudizio o l'agnosticismo: il modo in cui il disaccordo deve essere considerato risiede invece nelle prove che avevamo prima di essere venuti a conoscenza del disaccordo stesso (Kelly, 2005, pp. 167-196).

5.4.4. Il disaccordo "senza errore"

I filosofi si sono interessati anche a un tipo di disaccordo diverso da quelli in precedenza visti: il *faultless disagreement*. Un *disaccordo senza errore* si ha quando le seguenti condizioni sono soddisfatte:

- (1) A asserisce *p* e B asserisce *non-p*;
- (2) né A né B hanno commesso un errore (Kölbel, 2004a, p. 53).

Tuttavia esso non sembra presentarsi in tutti gli ambiti; l'estetico, il culinario, il morale, in riferimento a predicati di gusto personale, a predicati valutativi in generale e all'attribuzione di conoscenza (De Sa, 2010, p. 327), costituiscono i contesti in cui principalmente si manifesta.

La gran parte degli autori non sembra esprimersi in merito all'esistenza o alla non esistenza del *faultless disagreement*; la conclusione principale alla quale tendono arrivare è che le varie correnti filosofiche non siano in grado di dare un resoconto di questo tipo di disaccordo. Solo alcuni tra loro affermano che il disaccordo senza errore non esiste e motivano tale conclusione in base al fatto, appunto, che nessuna corrente filosofica riesca a darne un resoconto (Stojanovic, 2007, pp. 691-706).

Per i *realisti* gli enunciati sono o veri o falsi. Da questo punto di vista non è possibile che una persona sostenga che «Matisse è meglio di Picasso» e un'altra che «Picasso è meglio di Matisse», senza che nessuno dei due sia in errore: uno dei due deve aver sbagliato (Schafer, 2010, pp. 296-271). Il disaccordo senza errore è impossibile (Rosenkranz, 2008, pp. 225-237).

Per i *contestualisti* gli enunciati sono sensibili al contesto: enunciati apparentemente contraddittori, se riferiti a contesti differenti, possono essere entrambi veri. Tuttavia, in questo caso, proprio perché riferiti a contesti differenti, non ci sarebbe neanche disaccordo.

Per gli *espressivisti*, i disaccordi senza errore si presentano in ambiti in cui non è possibile una valutazione in termini di verità: il giudizio che vede Matisse migliore di Picasso non sarebbe candidato a una valutazione in termini di vero o falso. Essa non esprime un enunciato valutabile in termini verofunzionali bensì un giudizio non valutabile verofunzionalmente (Kölbel, 2004a, p. 65). Anche in questo

caso, se non è possibile considerare questi giudizi o veri o falsi, allora non si dà disaccordo.

Per un *relativista* il significato di un enunciato non varia al variare del contesto. A variare il valore di verità attribuito agli stessi contenuti sarebbero i parametri di valutazione assunti da ciascun interlocutore (Kölbel, 2004b, p. 298). Il relativismo sembra così capace di dare spiegazione del *faultless disagreement*; in questo caso si potrebbero avere enunciati contraddittori senza che ci sia errore: nessuno crede in qualcosa di falso rispetto al proprio punto di vista (Kölbel, 2004a, p. 72). Alcuni autori, però, ritengono che anche in questo caso, si perderebbe il senso del disaccordo: anche se nessuno è in errore rispetto al proprio punto di vista, non si capisce perché debbano essere in disaccordo (MacFarlane, 2009).

Ma chi sostiene l'idea di un disaccordo senza errore? Crispin Wright sembra essere uno di questi sostenitori. Per Wright asserire che in casi in cui la discussione raggiunge un dilemma o difficoltà, ossia quando non sappiamo cosa dire circa *p*, non sappiamo come scoprirlo e non possiamo produrre ragioni per pensare che ci sia un modo per scoprirlo, ci troviamo ad affrontare un *faultless disagreement* (Wright, 2001, pp. 45-98). Queste situazioni si presenterebbero principalmente in presenza di concetti vaghi e soprattutto nelle situazioni limite in cui essa entra in gioco. Anche a questa posizione sono però state avanzate obiezioni rilevanti. Infatti, come esprime Kölbel, se ci troviamo nella situazione descritta sopra, entrambi i disputanti sarebbero in errore poiché l'unica posizione giustificata da adottare sarebbe quella agnostica. Qualora essi assumessero tale disposizione il senso del disaccordo sarebbe perso.

I fallimentari tentativi di sostenere l'esistenza di questo disaccordo e l'elevato numero di repliche che a questa posizione vengono continuamente avanzate, hanno condotto alcuni autori a interessarsi più che al *disaccordo senza errore*, a quali tipi di disaccordi le varie correnti filosofiche riescono a dare un resoconto.

L'unico disaccordo cui il *realista* riesce a dar conto è:

- ❖ non è possibile che la verità della mia attitudine o credenza (valutata dal mio punto di vista) sia compatibile con la verità della tua credenza (anche se valutata dal tuo punto di vista).

L'unico disaccordo cui il *relativista* riesce a dar conto è:

- ❖ non è possibile che la verità della mia attitudine o credenza (valutata da qualsiasi punto di vista) sia compatibile con la verità della tua credenza (se valutata dallo stesso punto di vista).

L'unico disaccordo a cui l'*espressivista* riesce a dar conto è:

- ❖ io ho un'attitudine, tu ne hai un'altra ma nessuno di noi è contento di lasciare l'altrui attitudine inalterata.

L'unico disaccordo a cui il *contestualista* riesce a dar conto è:

- ❖ io ho una credenza, tu ne hai un'altra, ma nessuno di noi due può accettare quello che l'altro dice senza abbandonare la propria posizione. Le rispettive credenze hanno, in questo caso, intensionalità incompatibile (MacFarlane, 2009).

5.5. Argomentazione e disaccordo

Le varie teorie dell'argomentazione sopra menzionate attribuiscono all'attività argomentativa un ruolo fondamentale rispetto al disaccordo. Per S. Jacobs e S. Jackson l'argomentazione funge da meccanismo regolatore della conversazione nel momento in cui il disaccordo si presenta (Jacobs, 1987, p. 229). Più in generale l'argomentazione è considerata non un processo attraverso il quale un singolo individuo privatamente arriva a una conclusione, bensì un gioco linguistico composto da mosse, con funzione di regolare la comparsa dell'accordo e disaccordo (Jacobs e Jackson, 1982, p. 207) e fondamentale per gestire il disaccordo stesso (Jacobs, 1987, p. 229). L'argomentazione può essere impiegata, quindi, per evitare, produrre o risolvere il disaccordo (Jacobs e Jackson, 1980, p. 254). In altri passi, l'argomentazione è invece considerata anche una procedura attraverso la quale due o più individui arrivano pubblicamente all'accordo (Jacobs e Jackson, 1982, p. 215).

Ma Jacobs e Jackson si spingono oltre. La loro ricerca empirica li conduce a considerare che pur essendoci casi di aperto disaccordo in cui l'argomentazione non è esercitata, quando l'argomentazione è presente, lo è sempre in un contesto di disaccordo (*disagreement-relevant speech*) (Jacobs e Jackson, 1982, pp. 219-220). Pertanto non solo l'argomentazione è funzionale alla risoluzione del disaccordo ma quando c'è argomentazione occorre anche il disaccordo.

Un aspetto che Jacobs e Jackson non affrontano è se anche la dimostrazione implichi sempre il disaccordo. Probabilmente quest'aspetto è trascurato in base alla distinzione tra dimostrazione e argomentazione presentata da Perelman: la natura stessa dell'argomentazione si oppone alla necessità ed evidenza proprie della dimostrazione; dove la soluzione è necessaria non si delibera così come non si argomenta contro l'evidenza. Il campo dell'argomentazione è quello del verosimile e del probabile, nella misura in cui quest'ultimo sfugge alle certezze del calcolo (Perelman e Olbrechts-Tyteca, 2001, p. 3). Tuttavia anche se la dimostrazione

possiede i caratteri della necessità ed evidenza intuitiva il suo impiego pragmatico può rientrare nella risoluzione del disaccordo, o elusione di un possibile disaccordo, su proposizioni non immediatamente evidenti.

Il modello normativo ideato da van Eemeren e Grootendorst da un lato ha la funzione di rendere efficace la verifica delle rispettive posizioni degli interlocutori, dall'altro quello di minimizzare, se non risolvere, il disaccordo (Eemeren e Grootendorst, 1988, pp. 285-286). In questo quadro l'argomentazione è considerata parte dell'esperienza di ciascun individuo ed è ritenuta: (1) un'attività sociale, poiché diretta alle persone. Anche se quest'attività è diretta ad altri poiché è possibile che una persona discuta in sé stessa, ad esempio quando soppesa i pro e i contro di una questione; (2) un'attività intellettuale, perché fondata sul pensiero: se il comportamento fosse regolato interamente da impulsi inconsci, l'atto di argomentare non si manifesterebbe; (3) un'attività verbale, perché richiede l'uso del linguaggio: una persona coinvolta nell'attività argomentativa fa asserzioni, avanza dubbi o nega qualcosa. L'argomentazione senza l'impiego di linguaggio sarebbe impossibile; (4) una questione di opinioni, poiché si riferisce a un particolare tema sul quale le opinioni sono o possono essere differenti; (5) un'attività il cui obiettivo è di giustificare o contestare le opinioni; (6) un'attività che consiste in un insieme di affermazioni; (7) un'attività orientata all'ottenimento dell'approvazione da parte di un uditorio (Eemeren, Grootendorst e Kruiger, 1987, pp. 1-7).

L'argomentazione, pertanto, intesa come attività sociale, intellettuale e verbale caratterizzata da un insieme di affermazioni orientate a ottenere l'approvazione di un uditorio ma finalizzata a giustificare o contestare un'opinione, secondo Eemeren e Grootendorst, non sarebbe presentata solo con la finalità di risolvere una differenza di opinioni, come a volte alcuni autori considerano (Cfr. Cantù e Testa, 2006, p. 84). Anche se essa è impiegata nella risoluzione di un disaccordo, la soluzione o minimizzazione di questo dipende dalle regole attraverso cui una discussione è condotta (Eemeren e Grootendorst, 1988, pp. 285-286).

Per M. Gilbert l'argomentazione è identificata con la comunicazione in un contesto di reale o immaginario disaccordo e il suo fine è di influenzare il disaccordo (Gilbert, 1994b, pp. 165-172): argomentare può infatti condurre alla persuasione ma anche a irritare, provocare, verificare, esplorare, minare, ferire, etc. etc. (Gilbert, 1995a, pp. 128-129). L'ideale normativo sviluppato da Gilbert, denominato *Coalescence Argumentation*, dove *coalescence* indica la *fusione* di posizioni divergenti ha però come obiettivo l'enfasi dei metodi e delle tecniche euristiche e l'attenuazione dell'attitudine eristica (Gilbert, 1995b, pp. 837-841) orientando l'argomentazione verso l'accordo (Gilbert, 1994b, p. 172), piuttosto di occuparsi del giusto o dell'errato (Gilbert, 1995a, pp. 127-128). Questa posizione implica un concetto di argomentazione differente rispetto a quelli indicati in precedenza: in primo luogo l'argomentazione, così intesa, diversamente dall'approccio critico, non ricerca principalmente ciò che è giusto o sbagliato in un discorso ma si orienta soprattutto agli obiettivi ai quali i partecipanti alla discussione mirano, per raggiungere l'accordo (Gilbert, 1995b, p. 841); in secondo luogo, intesa come comunicazione, l'argomentazione arriva a riferirsi anche ad aspetti non verbali della comunicazione quali, ad esempio, dimostrarsi innervositi o preoccupati, oppure eseguire un massaggio (Gilbert, 1997, pp. 84-85).

La teoria sviluppata da Gilbert conduce ad un'interessante osservazione: se si riferisce all'accordo tra gli obiettivi dei partecipanti piuttosto che all'interesse per la verità o falsità di proposizioni e posizioni, essa delimiterebbe l'argomentazione alla negoziazione. Gilbert, però, risponde che comunemente obiettivi relazionali, se non strategici, interferiscono con l'indagine e la determinazione della verità. Ma da questa replica, che si fonda su nozioni pragmatiche riconosciute secondo le quali la comunicazione avverrebbe sempre su almeno due piani, uno contenutistico e uno relazionale (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971), l'approccio di Gilbert risulta essere addirittura poco utile quando non negoziale. Infatti, nel caso in cui due interlocutori siano in accordo sulla reciproca idea della loro relazione, l'impostazione da lui presentata non fornisce alcun orientamento a chi argomenta;

nel caso invece in cui ci sia un'incompatibilità d'obiettivi relazionali, e quindi un *conflitto*, la sua teoria non solo delimita l'argomentazione a quest'ambito, ma non riconosce neanche altre importanti procedure che impiegano l'argomentazione come la metadiscussione sulla relazione (Mizzau, 1974, p. 108; Gigli, 2000, pp. 92-93), oppure l'adozione di metodi che implicano la verifica delle proprie impressioni sulla relazione stessa.

Willard afferma che l'obiettivo dell'argomentazione, intesa come disciplina, è di identificare e ricostruire le condizioni del discorso dissensuale, obiettivo che avviene principalmente su tre piani: epistemico, analitico e critico. Sul piano epistemico l'interesse è per la costruzione sociale di conoscenza e i metodi attraverso i quali le comunità raggiungono la loro confidenza nelle credenze da esse condivise; ciò che interessa è spiegare come i gruppi presentino stabilità intellettuale pur essendo capaci di cambiamenti. Sul piano analitico l'interesse è per la coerenza, i processi e i contesti di asserzione e ragionamento. Il punto, qui, è di comprendere come gruppi, organizzazioni e individui creano significati partendo da significati condivisi. Sul piano critico, infine, l'interesse è diretto alle condizioni e possibilità del discorso pubblico tra una comunità o tra le comunità stesse. L'interesse è, qui, di identificare le condizioni necessarie e i presupposti del discorso pubblico partendo dall'inevitabile relatività (Willard, 1989, pp. 11-12).

In questa cornice argomentare è comunicare, e non logica. Più in particolare argomentare rimanda a una conversazione in cui è presente opposizione: un tipo d'interazione nella quale due o più persone considerano le loro posizioni incompatibili. Attraverso la lente di una teoria della comunicazione l'argomentare è considerato: un'attività *cooperativa* che coinvolge un'azione congiunta, significati condivisi intersoggettivamente e una contestualizzazione secondo persone e consuetudini; un'attività *intenzionale* poiché coinvolge persone che intendono esprimere significati precisi; un'attività *creativa e strategica*, poiché non implica solo l'adattamento a persone e situazioni ma anche la traduzione in messaggi dei propri obiettivi. Chi argomenta cerca di bilanciarsi tra i bisogni di assimilare gli

eventi nella propria prospettiva e di conformarsi ai codici pubblici, alle etichette e agli standard (Willard, 1989, pp. 40-42).

Tuttavia, coerentemente con la sua visione del disaccordo, Willard considera l'argomentazione uno strumento non tanto per raggiungere l'accordo bensì per permettere al disaccordo di fiorire; e a Jacobs e Jackson che considerano l'accordo un presupposto della conversazione e il disaccordo come un suo problema, risponde: non è la conversazione a presupporre l'accordo ma le persone che, desiderandolo, seguono le regole conversazionali. In questo modo Willard cerca di riabilitare l'attitudine argomentativa, denigrata dalle moderne teorie dell'argomentazione che considerano appunto il disaccordo come un problema, al limite della malattia, della conversazione sottolineando con Laing, Lee e Phillipson che: alcune persone sono capaci d'essere in disaccordo, di comprendere l'altrui posizione e, sebbene in disaccordo, mantenere una relazione reciprocamente soddisfacente.

5.6. Il disaccordo: una sintesi

A differenza di quanto avviene per il concetto di «conflitto», il termine «disaccordo» gode tra gli autori di una certa omogeneità. Infatti, incompatibilità di punti di vista, divergenza di opinioni, differenza di punti di vista (§ 5.1.2.), opposizione di punti di vista (§ 5.1.4.) o incompatibilità di posizioni (§ 5.1.6.) sono definizioni tra loro molto simili. Tuttavia, per conformità alla definizione di conflitto assunta, ossia incompatibilità di obiettivi (§ 3.6.), e poiché il termine «opposizione» è più corretto impiegarlo in riferimento a persone piuttosto che a “punti di vista”, assumeremo per «disaccordo» la definizione di «incompatibilità di punti di vista».

Il disaccordo, inoltre, ha uno stretto legame con il conflitto poiché spesso i conflitti hanno alla base un'incompatibilità di punti di vista o di interpretazioni

della realtà. Ad esempio, dalla incompatibilità di punti di vista riguardo la strada migliore per raggiungere casa, può aprirsi un conflitto sulla strada da scegliere per raggiungere effettivamente casa. Inoltre, i conflitti possono ampliare il numero di punti su cui essere in disaccordo poiché influiscono sulla percezione della controparte e la percezione delle sue azioni (§ 3.2.).

La distinzione qui posta tra conflitto e disaccordo trova conferme indirette anche da situazioni studiate nell'ambito della psicologia. Infatti, l'analisi delle interazioni oppositive rileva che tra i bambini l'impiego dell'argomentazione è più frequente e articolato quando sono in gioco asserzioni sulla verità di fatti o interpretazioni, e quindi situazioni di incompatibilità di punti di vista, piuttosto che per l'utilizzazione di un giocattolo o per l'attribuzione del turno di un'attività, e quindi di incompatibilità di obiettivi, (Pontecorvo, 1997b).

La relazione tra conflitto e disaccordo, o meglio il suo non discernimento, può essere proprio la causa della diffusa confusione di questi due fenomeni da parte di molti autori i quali o non li distinguono mai esplicitamente o, addirittura, li identificano (Cfr. 5.1.5.; Mizzau, 2002).

Se però esistono disaccordi senza conflitti, poiché i primi non implicano necessariamente i secondi (§ 5.5.2.), e molti conflitti implicano disaccordi, come appena esplicitato, esistono anche rare situazioni in cui può occorrere un conflitto senza che vi sia disaccordo. È il caso di incompatibilità di obiettivi protrate, ad esempio da rappresentanti di partiti politici, solo per finalità strategiche e senza che vi sia una reale incompatibilità di punti di vista (Figura, 22).

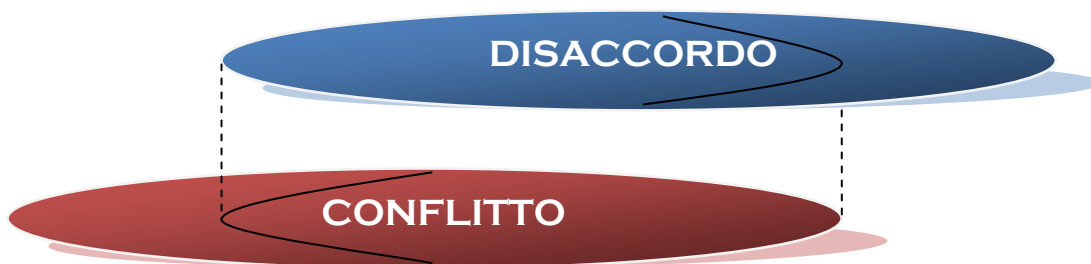


Figura 22 - Rappresentazione del rapporto tra disaccordo e conflitto

5.8. Ipotesi formulate per il pre-esperimento

Come esposto in precedenza (§ 5.5.), argomentare serve per regolare la conversazione nel momento in cui si presenta il disaccordo (Jacobs, 1987, p. 229) e per gestirlo (Jacobs, 1987, p. 229) o minimizzarlo, se non risolverlo (Eemeren e Grootendorst, 1988, pp. 285-286), nonché per verificare le rispettive posizioni degli interlocutori. Saper argomentare si configura pertanto come un'abilità complessa in cui l'identificazione degli argomenti fallaci, ossia quelle mosse o quei ragionamenti considerati validi ma che tali non sono (Cattani, 2011; Eemeren, Grootendorst e Henkemans, 2002; Copi, 1997), ricopre un ruolo fondamentale.

Il concetto di fallacia è proprio uno dei concetti fondamentali dell'impostazione pragma-dialettica dove *pragma* deriva dal criterio di accettabilità, pratico e non metafisico, delle regole di discussione proposte, ossia la minimizzazione del disaccordo, mentre *dialettica*, dal concetto di ragionevolezza assunto, ossia la dialettica socratica, che tiene in considerazione la fallibilità della ragione umana ed eleva la discussione critica a principio guida della risoluzione dei problemi (Eemeren e Grootendorst, 1988). All'interno di questo orizzonte le fallacie non sono considerate errori logici bensì violazioni di regole dialogiche (Cantù e Testa, 2006). Tali regole, che ne costituiscono l'ideale normativo, indicano principalmente come il protagonista (chi sostiene una tesi) e l'antagonista (chi contesta tale tesi) devono agire in una discussione critica per minimizzare o risolvere il loro disaccordo (Eemeren e Grootendorst, 1984).

Al di fuori della prospettiva pragmatica, ed entro una prospettiva epistemica, individuare le fallacie è comunque funzionale alla risoluzione dei disaccordi. Questo perché la violazione delle regole inferenziali logico-formali e informali minaccia la validità e la plausibilità delle conclusioni asserite e caratterizzanti i punti di vista in discussione durante un disaccordo. Inoltre, poiché alla base dei conflitti è altamente probabile vi sia anche un disaccordo (§ 5.6.) saper individuare le fallacie non potrà che favorire la risoluzione anche dei conflitti.

Pertanto, vista l'importanza di evitare o riconoscere le fallacie per la minimizzazione o risoluzione dei disaccordi, nonché per impedire che i dibattiti scadano in scambi eristici, fu fondamentale verificare se la partecipazione ai dibattiti regolamentati influisse sull'abilità di individuare questi errori. L'ipotesi così $H_0(a)$ formulata per questo pre-esperimento fu:

a) la partecipazione ai dibattiti regolamentati non migliora l'abilità di individuare le fallacie argomentative.

Inoltre, come alcune precedenti ricerche mostrano (Turchi et. al., 2008), la partecipazione ad un progetto di dibattito da parte di studenti novizi può condurli a modificare l'idea che essi hanno del dibattito. Pertanto, se dalla somministrazione *ex ante* alla somministrazione *ex post* gli studenti cambiano sensibilmente idea sullo scambio discorsivo che affrontano, e se, come da quadro teorico presentato in apertura (§ 1.1.), uno stesso argomento può essere considerato fallace o meno a seconda del tipo di interscambio in cui compare (Walton, 2008; Cattani, 2001), allora risulta importante verificare che non ci sia un'influenza di questo cambiamento sull'identificazione delle fallacie. Pertanto, l'ipotesi $H_0(b)$ formulata fu la seguente:

b) l'idea che i partecipanti ai dibattiti regolamentati hanno del dibattito non influisce sull'abilità d'individuare le fallacie

Infine, una terza ipotesi fu posta. Come emerse dalla prima indagine esplorativa (§ 2.6.) la partecipazione ai dibattiti può determinare in alcuni studenti polarizzazione (§ 2.2), ossia un movimento nella direzione della propria iniziale tendenza o atteggiamento (Petty & Wegener, 1998) che rafforza la confidenza nella propria originaria posizione (Sears, Freedman, & O'Connor, 1964) e radica in essa (Lord et al., 1979; Lord et al., 1984). Tale fenomeno si verificherebbe quando una

persona crede fortemente nella propria posizione (Lao & Kuhn, 1996; Pomerantz, Chaiken, e Tordesillas, 1995; Raden, 1985) e questa viene difesa oppure ne viene ascoltata la difesa (Budesheim & Lundquist, 1999; Lao & Kuhn, 1996; Sears et al., 1964) e implicherebbe la svalutazione di prove e ragionamenti a sostegno delle posizioni incompatibili (Lord et al., 1979). Pertanto, se il dibattito può indurre a rafforzare la confidenza nella tesi che si condivide, e se una forte confidenza nelle tesi in cui si crede può condurre a svalutare i ragionamenti a sostegno delle posizioni incompatibili o a pregiudicare l'abilità di valutazione degli argomenti (Newstead, Pollard, Evans e Allen, 1992; Oakhill, Johnson-Laird e Garnham, 1989; Thouless, 1959), allora è necessario verificare che i risultati ottenuti con la somministrazione del questionario non siano influenzati dalle credenze degli studenti sui temi degli scenari dibattimentali elaborati. Pertanto è stata formulata l'ipotesi $H_0(c)$:

- c) l'abilità di individuare le fallacie non dipende dal grado di adesione degli studenti agli argomenti su cui gli scambi dibattimentali sono costruiti.**

5.8.1. Insegnare le fallacie: pro e contro

L'indagine empirica intrapresa pone l'attenzione sulle fallacie, ovvero su ciò che in una discussione o in un ragionamento va male. Questa prospettiva, la cui conoscenza è a volte considerata sufficiente per saper argomentare, è avversata da molti autori nonostante abbia radici nobili e antiche. Infatti, ingannare ed evitare d'essere ingannati sembrano gli obiettivi intrinseci ma opposti dell'apprendimento delle fallacie sin dai tempi dell'antica Grecia. Aristotele sviluppa il suo *Le confutazioni sofistiche* dicendo che "coloro che vogliono essere sofisti ricerchino il genere dei discorsi che abbiamo detto" (Conf. Sof. 165a 27-29), ossia i sillogismi e

le confutazioni che danno a vedere di esserlo, ma che tali non sono (Conf. Sof. 165a 18-19). Tali argomenti fallaci dovrebbero aiutare i sofisti a mostrare una saggezza apparente al fine di fare soldi (Conf. Sof. 165a 20-26; cfr. Hamblin, 1970, pp 50-51). Diversamente Schopenhauer assume, per scopi scientifici, che gli obiettivi della dialettica siano la vittoria e la verità non oggettiva, ma si occupa principalmente di catalogare e analizzare stratagemmi disonesti affinché, in un vero e proprio dibattito, possano essere riconosciuti e sconfitti (Schopenhauer, 2005, p. 13).

Attualmente commettere fallacie in modo deliberato è ancora sostenuto da qualche autore per insegnare a vincere le discussioni (Whitman, 2001), o a reagire efficacemente alle fallacie stesse (Cfr. Cattani, 2012; Pilgram e Polcar, 2008). Tuttavia, uno degli obiettivi più importanti dell'educazione all'individuazione delle fallacie è quello di evitare d'essere ingannati dagli altri (Cattani, 2011) a cui lo stesso dibattito introduce. Infatti, negli stessi incontri di dibattito, i dibattenti sono tenuti a individuare i punti deboli negli argomenti della controparte e a respingerli riconoscendone la non validità (Ulrich, 1993). Tale operazione può essere intrapresa anche in precedenza allo stesso dibattito, ossia durante la fase di ricerca. Infatti, pensando con quali ragionamenti gli avversari sosterranno la loro tesi si sarà in grado di anticipare le fallacie che commetteranno (Fedrizzi & Ellis, 2008).

Oltre ad evitare d'essere ingannati dagli altri, un'educazione argomentativa che concede spazio alle fallacie è utile anche per istruire ad evitare di essere ingannati dalle nostre stesse credenze. In riferimento agli errori di ragionamento, J. S. Mill dice che nella vita ragionare in modo sbagliato è inevitabile e per salvarci da esso non è inutile considerare quali sono i comuni tipi di cattivo ragionamento (1846, p. 449). Secondo D. Zeidler (1997), inoltre, non essere in grado di valutare e integrare correttamente ragionamenti e prove contrari ai propri atteggiamenti, e che possono emergere nei contesti controversiali etici o scientifici (Zeidler et al., 2003), dipenderebbe dalle preconoscenze. Questa tendenza può essere attenuata proprio imparando come funziona il pensiero fallace. Infatti, come

riporta D. Hitchcock (1995), apprendendo gli errori di ragionamento, gli studenti saranno più abili nel monitorare i loro prodotti intellettuali, nell'evitare distorsioni nelle procedure di campionamento (pp. 321-322), e nel discutere (Blair, 2006).

Un'educazione argomentativa improntata alle fallacie è fondamentale anche per evitare di violare le regole della discussione critica. F. van Eemeren e R. Grootendorst (1987) affermano chiaramente che le fallacie classiche e altre mosse possono mettere in pericolo il livello della discussione impedendo la risoluzione della controversia: individuare le fallacie "implica che si individuino i punti in una discussione in cui le regole sono violate [...] regole che devono essere tenute in considerazione al fine di risolvere il disaccordo "(p. 61).

L'educazione al riconoscimento delle fallacie può anche essere utile per un altro obiettivo, ossia per mettere in grado di capire quale tipo di dialogo si sta affrontando (Cattani, 2001, 2012). Infatti, anche se la minaccia, o argomento *ad baculum*, è un argomento fallace in una discussione critica esso è accettabile nella negoziazione il cui obiettivo è la riconciliazione degli obiettivi (Walton, pp 2008; 124-128). Pertanto, comprendere la natura dell'interscambio in cui siamo coinvolti a partire dalle fallacie che più spesso si verificano in esso (Cattani, 2011, pp 206-209) consentirà una corretta valutazione degli argomenti durante lo scambio stesso, nonché la comprensione delle strategie argomentative più idonee da adottare (Cattani 2001, pp 78-84).

I benefici, tuttavia, non si fermano qui. Infatti, insegnare a riconoscere le fallacie può servire per interpretare gli argomenti (Blair, 1995, p. 331), per promuovere il *fair play* (Griffin, 1997), per capire ciò che serve ad un argomento per essere accettato da una persona razionale (Facione, 1987), per promuovere responsabilità etica (Baker e Martinson, 2001; Marietta-Brown, 2011), per rendere le interazioni più efficaci (Vasilyeva, 2010) e per evitare l'indottrinamento e ogni forma di asservimento cognitivo (Cfr. Santi, 2006, p. 75).

Alcuni autori, però, come anticipato, non considerano questo approccio in un'ottica positiva. Addirittura molti sembrano considerarlo dannoso. L'approccio

alle fallacie fornirebbe infatti un insieme troppo restrittivo delle regole di ragionamento e discussione conducendo gli studenti a diventare ipercritici inibendone così lo sviluppo del pensiero critico (Wijze, 2003), orientandone l'attenzione su ogni lieve difetto (Blair, 1995) e allontanandoli dall'idea che un argomento fallace non possa essere riformulato in forma plausibile (Hundleby, 2010).

Inoltre, sempre secondo i detrattori di questo approccio, la didattica delle fallacie è molto complessa. Per identificare correttamente una mossa argomentativa come fallacia, è necessario un sofisticato apparato analitico: i criteri riguardanti l'irrilevanza sono complessi e l'apparato analitico, a volte, deve essere insegnato prima d'introdurre le fallacie (Hitchcock, 1995). Inoltre, secondo Facione (1987), le fallacie informali non si integrano concettualmente con gli altri elementi dei corsi di logica, e una classificazione soddisfacente delle fallacie non è considerata possibile da tutti (Cfr. Schlecht, 1991) perché le fallacie si sovrappongono (Hundleby 2010). W. Ulrich (1993) afferma anche che "i dibattenti che studiano le fallacie devono prestare attenzione a non utilizzare queste nozioni in modo semplicistico. [...] Più si studiano le fallacie più risulta evidente la difficoltà di distinguere gli argomenti fallaci dai buoni argomenti" (p. 5).

La dottrina delle fallacie è così complessa che alcuni studiosi ritengono che separare le buone prove dalle fallacie sia in molti casi un errore. D. Ehninger e W. Brockriede (1978) sottolineano che anche se alcuni argomenti sono valutati buoni da quasi tutti coloro che sono dotati di spirito critico, e altri sono quasi universalmente considerati non plausibili, molti argomenti lungo lo spettro possono essere accettati da alcuni e respinti da altri. A volte, pertanto, la stima della forza di un argomento è un giudizio personale e da ciò consegue che anche se le regole possono a volte essere utili, regole universali che ignorano il giudizio personale, come quelle proposte dagli studiosi, non lo sono (1978).

Inoltre, apprendere a riconoscere le fallacie non aiuterebbe a costruire buoni argomenti. Infatti, secondo D. Hitchcock (1995) "apprendere le fallacie non è di

alcun aiuto a costruire buone argomentazioni ed è di poco aiuto ad apprezzare i loro meriti. [...] Al contrario, imparare a costruire buoni argomenti, o almeno apprezzare i meriti dei buoni argomenti, è di grande aiuto per riconoscere e rispondere agli errori di ragionamento"(p. 326).

Per quanto queste preoccupazioni siano legittime, alcuni di questi stessi autori sottolineano che le ricadute negative da loro menzionate potrebbero dipendere da un insegnamento non adeguato, da corsi troppo brevi, da abilità di ragionamento critico non ancora radicate, o da un'interpretazione troppo dogmatica e riduttiva delle regole teoriche sulle fallacie (Wijze, 2003). Secondo J. Blair (1995), le fallacie sono così complesse che destinare a loro solo breve tempo significa distorcere e banalizzare il loro studio ed il loro uso (p. 335). Infatti, per esempio, l'insegnamento in modo non banalizzato di un apparentemente semplice fallacia come l'attacco al fantoccio, richiede almeno di distinguere, il che non è sempre semplice, tra una semplificazione legittima degli argomenti avversari e un errore di interpretazione. Tutte queste considerazioni portano a comprendere che le ricadute negative avanzate non sono intrinseche ad un'educazione argomentativa che si concentra sulle fallacie ma dipendono prevalentemente da una didattica superficiale.

5.9. Metodo

5.9.1. Strumento

Il questionario adottato per questa indagine ricalca, sebbene parzialmente, la forma del questionario predisposto da Y. Neuman (2003) e adottato anche da molti altri autori (Cfr. Neuman et. al., 2004, Neuman and Weizman, 2003; Ricco, 2007; Weinstock et al., 2004; 2006) per valutare l'abilità di individuare le fallacie. Gli item rappresentarono scambi dibattimentali tra due soggetti, uno schierato a favore

e l'altro contro un determinato tema. Tale elemento, assente in molti altri questionari sulle fallacie d'impianto eminentemente logico, piuttosto che dialogico (Cfr. Black, Mills e Forde, 2009; Ennis et al., 1964; Dreyfus e Yungwirth, 1980; Hample, Sells e Velásquez, 2009), riproduce quanto più fedelmente possibile il contesto nel quale si ritiene che l'abilità valutata sia stata affinata. Assente invece dal questionario predisposto da Y. Neuman è il riferimento a fallacie rilevanti per le situazioni dibattimentali quali l'*ignoratio elenchi*, l'attacco al fantoccio e la falsa pista. Siccome queste tre fallacie riguardano rispettivamente una funzione *costruttiva e fondativa* per la prima, *offensiva* per la seconda e *difensiva* per la terza e sono caratterizzate dall'irrelevanza verso ciò che è in discussione. Tali errori sono in realtà tra i più pertinenti alla definizione di dibattito che richiede d'*avanzare*, *contestare* e *difendere* argomenti rilevanti alla questione dibattuta, e che minacciano il dibattito di scadere in un confronto eristico (§ 1.2.). Fu pertanto necessario definire tali errori argomentativi per elaborare scenari dibattimentali che li riproducessero. L'*ignoratio elenchi* consiste nell'argomentare una conclusione diversa e irrilevante rispetto a quella che si sarebbe dovuto; l'*attacco al fantoccio* occorre quando si attacca una posizione diversa e più debole di quella sostenuta dall'interlocutore storcendola o facendola apparire implausibile; la *falsa pista*, invece, si presenta quando si distrae l'uditorio dalla vera questione, argomentando senza provare alcuna conclusione e quindi solo divagando.

Ciascuno di questi 18 item fu provvisto di due domande. Queste domande non avevano come obiettivo di rilevare quanto questi argomenti apparissero ragionevoli o meno (Cfr. Eemeren, Garssen e Mueffels, 2009, 2012; Eemeren et al., 2000) ma di *identificare*, mediante una domanda chiusa, se il partecipante considerasse quel particolare scambio problematico o non corretto e di *chiarificare*, mediante una domanda aperta, l'errore identificato al fine di comprendere se fosse stata individuata la fallacia.

Inoltre, il questionario, per poter sondare quanto proposto con l'ipotesi H₀(b) secondo la quale l'idea dello scambio discorsivo non avrebbe influito sull'abilità

d'individuare le fallacie, incluse la seguente domanda aperta «Definisci in poche parole cos'è per te il dibattito».

Infine, per sottoporre a prova l'ipotesi $H_0(c)$ e capire se l'abilità d'individuare le fallacie è influenzata dal grado di adesione ai temi su cui gli scambi dibattimentali furono costruiti, è stato misurato il grado di accordo o disaccordo di ciascuno studente nei confronti dei temi affrontati negli scambi dibattimentali mediante 18 item con scala Likert a 5 modalità.

Il questionario così composto e integrato da una necessaria sezione socio-demografica (Cfr. § *Allegato C*) fu validato, nella sezione riguardante gli scambi dibattimentali, prima della somministrazione. Questa scelta fu ritenuta opportuna perché nessun questionario in precedenza considerato riguardava le stesse fallacie selezionate per questa indagine. La validazione pertanto prevede la somministrazione di un questionario caratterizzato da 36 item, 18 scambi argomentativi fallaci e 18 corretti, a 83 studenti del IV e V anno del liceo e di età compresa tra i 15 e i 19 anni ($\bar{x} = 16,75$).

Dall'analisi dell' α di Cronbach sui dati così ottenuti fu possibile selezionare gli item per il questionario sperimentale. Tuttavia mentre per le scale riguardanti le fallacie dell'*attacco al fantoccio* (7 item, $\alpha = 0,8$) e della *falsa pista* (6 item, $\alpha = 0,76$) fu possibile raggiungere una buona affidabilità, per la scala relativa all'*ignoratio elenchi* questo non fu possibile (5 item, $\alpha = 0,44$). Ciononostante nel questionario sperimentale furono inseriti item anche su questo errore argomentativo.

5.9.2. *Partecipanti e procedura*

Il questionario fu somministrato ad una parte degli studenti partecipanti al progetto Palestra di Botta e Risposta 2012/2013 (Cfr. § 2.4.1. e § 4.7.1.) prima e dopo al solo torneo di dibattito. La formazione seguita dagli studenti, per problemi

organizzativi, non fu possibile includerla nella presente ricerca. La somministrazione pre-torneo avvenne a dicembre, al termine della formazione, e raggiunse 40 studenti di tre differenti istituti ed età compresa tra i 16 e i 18 anni ($\bar{x} = 16,9$). Tuttavia, durante il progetto, un gruppo composto da 22 di questi studenti, tutti iscritti in uno stesso istituto, espressero il desiderio di non procedere nel torneo perché ritennero ingiusto il verdetto del loro secondo confronto. Sebbene questo gruppo fu successivamente, e non facilmente, indotto a svolgere gli ulteriori dibattiti del torneo, fu ritenuto inopportuno procedere con la sperimentazione con loro. La somministrazione post-torneo, pertanto, avvenne a maggio per i soli soggetti rimanenti, ossia 18 ($N = 18$) studenti di due diversi istituti e di età media, al tempo della somministrazione *ex post*, di 18 anni.

5.10. Risultati

Per mettere alla prova l'ipotesi $H_0(a)$ fu effettuato un *t*-test per campioni appaiati secondo le scale predisposte dalla validazione del questionario. I risultati (Tabella 21) mettono in evidenza come non ci sia significatività tra la somministrazione *ex ante* e la somministrazione *ex post*. Infatti il test mostra come per la fallacia d'*ignoratio elenchi* ($p = 0,871$), per quella dell'attacco al fantoccio ($p = 0,782$) e per quella della falsa pista ($p = 0,816$) non si possa rigettare l'ipotesi $H_0(a)$. Pertanto, la sola partecipazione agli incontri di dibattito non sembra aver migliorato l'abilità di individuare le fallacie argomentative negli studenti considerati⁴⁵.

⁴⁵ È fondamentale ricordare che la scala relativa alla fallacia di *ignoratio elenchi* non era comunque affidabile (Cfr. § 5.9.1.).

Fallacia	\bar{x}	σ	Sig. (2-code)
<i>Ignoratio elenchi</i> PRE-POST	,00952	,24504	,871
Attacco al fantoccio PRE-POST	,00949	,14315	,782
Falsa pista PRE-POST	,00910	,16338	,816

Tabella 21 - Significatività nell'individuazione delle fallacie

Anche analizzando solamente le domande di *identificazione* che componevano gli item (Cfr. § 5.9.1.), ossia le domande che chiedevano al rispondente se considerava il particolare scambio dibattimentale come problematico o non corretto, la probabilità che i cambiamenti avvenuti siano determinati dal caso è molto alta (Tabella 22).

Domanda di identificazione	\bar{x}	σ	Sig. (2-code)
<i>Ignoratio elenchi</i> PRE-POST	,04444	,25257	,466
Attacco al fantoccio PRE-POST	-,00794	,16596	,842
Falsa pista PRE-POST	-,00926	,16639	,816

Tabella 22 - Significatività per le domande di identificazione

L'assenza di significatività del *t*-test, inoltre, non può essere attribuita all'eccessiva facilità o difficoltà degli item componenti il questionario poiché, soprattutto per le scale affidabili – ossia quelle relative all'attacco al fantoccio e alla falsa pista – e relativamente alle domande di identificazione delle fallacie, la

difficoltà⁴⁶ degli item, calcolata in fase di validazione del questionario, può essere considerata accettabile (Tabella 23).

Difficoltà item	<i>Ignoratio elenchi</i>	Attacco al fantoccio	Falsa Pista
1	86,52	80,72	39,68
2	72,86	77,78	86,21
3	95,18*	45,12	58,82
4	86,59	32	47,06
5	93,88*	76,54	62,96
6	-	89,92	86,76
7	-	92,59*	-

Tabella 23 - Difficoltà degli item

In base ai risultati ottenuti dal *t*-test e in base alle ricerche che hanno condotto a formulare l'ipotesi $H_0(b)$ – secondo le quali esisterebbe una correlazione tra l'individuazione di una fallacia l'idea dell'interscambio dialogico in cui la fallacia compare – non fu atteso alcun cambiamento rispetto alla definizione che gli studenti avevano del dibattito.

Da un'analisi dei più ricorrenti termini in cui il dibattito fu definito nei questionari della pre-somministrazione e delle rispettive proposizioni da cui tali termini furono estrapolati emerse l'idea che il dibattito, per gli studenti, era (1) *un momento di confronto* e (2) *scambio di idee tra persone che* (3) *sostengono tesi o* (4) *posizioni* (5) *tra loro opposte* e (6) *che a volte non condividono personalmente*

⁴⁶ L'indice di difficoltà degli item, ossia la percentuale degli studenti che hanno risposto correttamente all'item, permette di riconoscere quali item vadano eliminati e quali mantenuti affinché un questionario possa essere affidabile. Sebbene non ci sia pieno accordo su quali siano i margini entro cui gli item debbano attestarsi al fine di una rilevazione educativa gli item con indice di difficoltà compreso tra i 0,20 e i 0,90 possono essere considerati accettabili (Fotiu, n.d.; Shroeder, 1999).

(7) *al fine di imparare a* (8) *sostenere una tesi o* (9) *argomentare* (Tabella 24; Figura 23).

Termine	Ricorrenza	Termine	Ricorrenza
Confronto	8	Idee	3
Momento	5	Imparare	3
Posizioni	4	Opposte	3
Sostenere	4	Proprie	3
Tesi	4	Scambio	3
Argoment-	4		

Tabella 24 - Termini con maggior ricorrenza nelle definizioni *ex ante*



Figura 23 - Nuvola di termini emersa dalle definizioni *ex ante*

La definizione così composta fu ulteriormente arricchita mediante l'analisi delle etichette di codifica delle definizioni. Dai codici emerse una più semplice ma pregnante definizione di dibattito regolamentato inteso come un (1) *confronto costruttivo*, (2) *rispettoso e civile* (3) *in cui gruppi in disaccordo* (4) *condividono idee con il fine di* (5) *approfondire o ampliare le conoscenze e* (6) *imparare ad argomentare* (Tabella 25).

Confronto costruttivo

...scambio di idee e ... confronto
...confronto tra due persone o gruppi di persone che non la pensano allo stesso modo
...confronto civile
...confronto tra due gruppi
...confronto costruttivo
...confronto su determinati argomenti che offre la possibilità sia di imparare a difendere la propria tesi, sia di approfondire il proprio pensiero
...confronto dal quale ne trai una conclusione comune
...discutere e formarsi un'opinione (ragionata)
...discussione costruttiva
...mettono in gioco la propria persona, idee e convinzioni

Rispettosità e civiltà del confronto

...nel pieno rispetto da parte di ciascuna dell'altra
...nel tentativo di comprenderla
...al fine di ottenere la soluzione migliore il dibattito deve essere tenuto in maniera civile e oggettiva
...confronto civile

Condivisione di idee

...momento di scambio di idee
...scambio di opinioni
È un momento in cui si condividono le proprie idee con gli altri

Disaccordo

...posizioni opposte
...gruppi che cercano di sostenere una tesi opposta
...posizioni differenti
...discutere sui punti di contrasto
...rappresentano due posizioni opposte
...persone che non la pensano allo stesso modo su un dato argomento

Approfondire o ampliare le conoscenze

...imparare a ... capire meglio le ragioni opposte
...formarsi un'opinione (ragionata)
...opportunità per ampliare le proprie conoscenze
...occasione per riflettere su tematiche
...ampliando così sia la propria conoscenza
...imparare a ... approfondire il proprio pensiero

Imparare ad argomentare

...giustificare delle sensazioni su una data questione
...imparare a ragionare e argomentare
...imparare come formulare e sostenere adeguatamente la propria tesi

...provare le proprie capacità logiche e retoriche
 ...imparare a difendere la propria tesi

Tabella 25 - Codifica delle definizioni della somministrazione *ex ante*

Leggermente differente la definizione emersa nei questionari della somministrazione *ex post*. L'analisi dei più ricorrenti termini condusse all'idea che il dibattito, per gli studenti, fu (1) *un momento di confronto*, (2) *discussione* (3) *e scambio* (4) *tra opinioni* (5) *o tesi* (6) *su di un tema* (7) *il cui fine è convincere delle* (8) *proprie* (9) *posizioni* (10) *argomentando* (Tabella 26; Figura 24).

Termine	Ricorrenza	Termine	Ricorrenza
Confronto	10	Convincere	3
Opinioni	5	Discussione	3
Tesi	5	Idee	3
Argoment-	5	Momento	3
Posizione	4	Tema	3
Proprie	4		

Tabella 26 - Termini con maggior ricorrenza nelle definizioni *ex post*

accordo affermare affinare aiuta all'interlocutore argomentandole argomentate argomentazioni argomento attualità basato capacità capire cercando chiaro
 civile coincide comune condividono **confronto** confutando contrastanti controparte **convincere** costruttivo crescere dell'avversario
 dialogo difesa difese differenti **discussione** discute discutere diverse diversi efficace esponeneti formativa giungere giuria grande gruppi **idee**
 imparare interesse logiche medesimo mettendosi **momento** necessariamente occasione **opinioni** opportunamente opposta opposte palestra parte
 partecipa parti persuadere **posizione** posizioni predefinito proprie proposto **proprie** punti punto ragionare ragionevolezza retoriche riguardo
 risposta scambiano scambiare scambio scaturisce scontrano scopo soprattutto sostenere squadre **tema** tematiche **tesi** un'esperienza valere
 verbalmente

Figura 24 - Nuvola di etichette emersa dalle definizioni *ex post*

Da un confronto di questa definizione con la definizione emersa sul questionario somministrato ad inizio torneo si evinsero diversi cambiamenti:

- ❖ la scomparsa del riferimento alla natura formativa del dibattito regolamentato. La finalità del dibattito regolamentato non è più formativa bensì persuasiva, come la ricorrenza del termine «convincere» permette di capire;
- ❖ la scomparsa della dimensione del disaccordo tra posizioni incompatibili;
- ❖ la scomparsa del riferimento alle posizioni non condivise personalmente.
- ❖ la comparsa del riferimento alla discussione, che sottolinea la dimensione riflessiva dell'attività;
- ❖ la comparsa del riferimento al tema o questione su cui verte il dibattito, col quale gli studenti di volta in volta dovettero confrontarsi.

Dalla codifica delle definizioni sui questionari *ex post* torneo fu possibile trarre ulteriori elementi per l'arricchimento dei dati (Tabella 26). La definizione si riappropria di alcune componenti semantiche trascurate dalla precedente analisi e si configura come (1) *confronto costruttivo* (2) *tra posizioni in disaccordo* (3) *che condividono idee* (4) *su di una precisa questione con il fine di* (5) *convincere o affermare la propria posizione* (6) *mediante argomentazioni*.

Confronto costruttivo
...discutere
...un confronto tra gruppi
...confronto costruttivo
...confronto delle proprie opinioni o tesi con quelle dell'avversario
...momento di discussione e confronto
...mettendosi in discussione con gli altri
...discussione formativa
Condivisione di idee
...attuare uno scambio di idee
...scambiare opinioni in modo chiaro ed efficace
...si discute e si scambiano opinioni
Disaccordo
...due posizioni differenti sul medesimo tema

<ul style="list-style-type: none"> ...punti di vista diversi ...sostenere tesi opposte ...opinioni diverse
Questione
<ul style="list-style-type: none"> ...su un determinato tema ...tema di attualità ...si discute di un determinato argomento ...argomento predefinito ...tematiche di grande interesse
Fondato sull'argomentazione
<ul style="list-style-type: none"> ...utilizzando argomentazioni logiche ...fanno valere le proprie tesi argomentando ...opportunamente argomentate e difese
Convincere o affermarsi
<ul style="list-style-type: none"> ...di convincere della ragionevolezza ...affermare la propria posizione ...cercando di convincere la parti ...con lo scopo di persuadere e convincere ...far valere le proprie idee

Tabella 27 - Codifica delle definizioni della somministrazione *ex post*

La Tabella 27 permette una lettura più ampia e sintetica delle modifiche nella semantica degli studenti mediante il riferimento alla ricorrenza dei codici tra questionari *ex ante* ed *ex post* torneo. Si può ritenere che tra prima e dopo il trattamento gli studenti abbiano modificato la definizione dello scambio. La definizione *ex ante*, ossia *confronto costruttivo, rispettoso e civile in cui gruppi in disaccordo condividono idee con il fine di approfondire o ampliare le conoscenze e imparare ad argomentare*, oltre ad avere una maggior pregnanza formativa della definizione *ex post*, sembra rimandare al tipo di dialogo denominato *discussione critica*, in cui lo scambio o la ricerca di informazioni durante l'interscambio è possibile (Cfr. Cattani, 2001; Walton, 2008). La definizione *ex post*, ossia *confronto costruttivo tra posizioni in disaccordo che condividono idee su di una precisa questione con il fine di convincere o affermare la propria posizione mediante argomentazioni*, invece rimanda chiaramente e realisticamente allo

scambio dibattimentale così come effettivamente realizzato durante il torneo (Cfr. Tabella 2).

A sostegno di questa conclusione in alcune definizioni del questionario *ex post* torneo compare inoltre una terminologia fortemente connotata in modo competitivo, quale, ad esempio «attacco all'interlocutore», «avversario», «confutare», «afferinarsi» e «scontro», e scompaiono termini o espressioni cooperative quali «nessuna parte possiede la verità», «non faziosità», «*problem solving*» e «momento di riflessione» (Cfr. Tabella 28)

PRE	RELAZIONE	POST		
Approfondire o ampliare le conoscenze (6)	> (5)	Approfondire o ampliare le conoscenze (1)		
Arrivare ad una conclusione comune (1)	=	Arrivare ad una conclusione comune (1)		
Attacco all'interlocutore (0)	< (1) *	Attacco all'interlocutore (1)		
Avversario (0)	< (1) *	Avversario (1)		
Condivisione di idee (4)	> (1)	Condivisione di idee (3)		
Confronto costruttivo (11)	< (3)	Confronto costruttivo (14)		
Confutare (0)	< (1) *	Confutare (1)		
Convincere o afferinarsi (0)	< (5) *	Convincere o afferinarsi (5)		
Disaccordo (6)	> (2)	Disaccordo (4)		
Fondato sull'argomentazione (1)	< (2)	Fondato sull'argomentazione (3)		
Imparare ad argomentare (5)	> (4)	Imparare ad argomentare (1)		
Nessuna parte possiede la verità (1)	> (1) **	Nessuna parte possiede la verità (0)		
Non faziosità (1)	> (1) **	Non faziosità (0)		
Problem solving (1)	> (1) **	Problem solving (0)		
Questione (3)	< (2)	Questione (5)		
Retorica (2)	=	Retorica (2)		
Rispettosità e civiltà del confronto (4)	> (2)	Rispettosità e civiltà del confronto (2)		
Scontro (0)	< (1) *	Scontro (1)		
Sostenere posizioni opposte alle proprie (2)	=	Sostenere posizioni opposte alle proprie (2)		
Un momento di riflessione (1)	> (1) **	Un momento di riflessione (0)		
< aumento	> diminuzione	= identità	* senso che compare	** senso che scompare

Tabella 28 - Modificazioni semantiche tra definizioni pre e post

In merito all'ipotesi $H_0(b)$, posta solamente a fini orientativi dell'indagine, non si può parlare di verifica o falsificazione poiché la metodologia qui impiegata non permette una prova d'ipotesi: la prospettiva assunta non fu tanto *empirico-analitica*, quanto *ermeneutico-fenomenologica* (Striano, 2004). Tuttavia, mentre l'idea di dibattito cambia in modo abbastanza consistente, addirittura permettendo il riferimento a due diversi tipi di scambio discorsivo, l'abilità di individuare le fallacie argomentative non varia. Non sembrerebbe, pertanto, che in questo caso vi sia una correlazione tra l'idea dell'interscambio in cui la fallacia viene presentata e la sua individuazione.

La possibilità invece che tale risultato sia proprio un effetto dell'influenza di questo cambiamento è inoltre da escludere. Infatti entrambi gli interscambi delineati dalle definizioni prima e dopo la partecipazione al torneo prevedono che l'*ignoratio elenchi*, l'attacco al fantoccio e la falsa pista siano da considerarsi fallacie. L'interrogativo sarebbe rimasto se una delle due definizioni avesse compreso una terminologia riferentesi a scambi di tipo eristico o litigioso. Tale conclusione, comunque, dovrà essere sostanziata con maggiori e future indagini visto il ristretto campione a disposizione (Cfr. § 5.9.2.).

Riguardo all'ipotesi $H_0(c)$ si può osservare, dalle rispettive tavole di contingenza con residui standardizzati (Tabelle 29, 30, 31, 32, 33, 34), l'assenza di un'influenza del grado di adesione al tema trattato negli item.

Ignoratio elenchi sommministrazione pre		Item 3		Item 4		Item 7		Item 9		Item 16	
		Libertà espr.		Quote rosa		Tortura		Globalizzazione		Eutanasia	
		Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto
Totale disaccordo	Cont.	4	4	0	1	5	2				
	Residui stnd.	,2	-,2	-,3	,1	1,7	-1,2				
Parziale disaccordo	Cont.	2	1	1	0	0	2	1	4		
	Residui stnd.	,6	-,5	2,6*	-,9	-,8	,6	,6	-,2		
Indeciso	Cont.	1	1	0	6	1	3	0	3	1	2
	Residui stnd.	,1	-,1	-,8	,3	-,3	,2	-,6	,2	1,2	-,4
Parziale accordo	Cont.	1	4	0	6	0	3	1	7	0	7
	Residui stnd.	-,8	,7	-,8	,3	-1,0	,7	,1	,0	-,9	,3
Totale accordo	Cont.			1	2	0	2	0	2	1	7
	Residui stnd.			1,1	-,4	-,8	,6	-,5	,2	,1	,0
Cont.		8	10	2	15	6	12	2	16	2	16

Tabella 29 - Tavola di contingenza *ex ante* della fallacia *Ignoratio elenchi*

Ignoratio elenchi sommministrazione post		Item 3		Item 4		Item 7		Item 9		Item 16	
		Espressione		Quote rosa		Tortura		Globalizzazione		Eutanasia	
		Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto
Totale disaccordo	Cont.	2	4			2	1	0	2		
	Residui stnd.	,0	,0			,8	-,6	-,6	,3		
Parziale disaccordo	Cont.	1	2	0	3	3	3	1	5	1	1
	Residui stnd.	,0	,0	-,6	,2	,4	-,3	,0	,0	,6	-,4
Indeciso	Cont.	1	1	1	6	2	3	1	2	2	1
	Residui stnd.	,4	-,3	,2	-,1	,0	,0	,7	-,3	1,3	-,8
Parziale accordo	Cont.	2	5	0	4	0	3	1	6	2	6
	Residui stnd.	-,2	,2	-,7	,3	-1,1	,9	-,2	,1	-,1	,1
Totale accordo	Cont.			1	2	0	1			0	5
	Residui stnd.			1,1	-,4	-,6	,5			-1,2	,7
Cont.		6	12	2	15	7	11	3	15	5	13

Tabella 30 - Tavola di contingenza *ex post* della fallacia *Ignoratio elenchi*

Attacco al fantoccio somministrazione pre		Item 1		Item 2		Item 5		Item 6		Item 13		Item 14		Item 17	
		Canone		Diversità		Alcolici		Anarchia		Nucleare		Pena di morte		Domeniche s/auto	
		Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.
Totale disaccordo	Cont.	1	3	3	11	2	4	2	5	1	2	2	10	1	1
	Residui stnd.	,8	-,3	-,1	,0	,5	-,3	,4	-,2	,7	-,3	,0	,0	,1	-,1
Parziale disaccordo	Cont.	0	5	1	3	1	3	1	6	1	4	1	2	2	0
	Residui stnd.	-,7	,3	,1	-,1	,1	,0	-,4	,2	,2	-,1	,7	-,3	1,1	-1,0
Indeciso	Cont.	1	3			1	1	1	0	0	4	0	1	0	1
	Residui stnd.	,8	-,3			,8	-,4	1,6	-,9	-,8	,4	-,4	,2	-,7	,6
Parziale accordo	Cont.	0	4			0	4	0	3	0	4	0	1	5	6
	Residui stnd.	-,7	,2			-1,0	,5	-,8	,4	-,8	,4	-,4	,2	-,1	,1
Totale accordo	Cont.	0	1			0	1			1	1	0	1	0	1
	Residui stnd.	-,3	,1			-,5	,3			1,2	-,5	-,4	,2	-,7	,6
Cont.		2	16	4	14	4	13	4	14	3	15	3	15	8	9

Tabella 31 - Tavola di contingenza *ex ante* della fallacia Attacco al fantoccio

Attacco al fantoccio somministrazione post		Item 1		Item 2		Item 5		Item 6		Item 13		Item 14		Item 17	
		Canone		Diversità		Alcolici		Anarchia		Nucleare		Pena di morte		Domeniche s/auto	
		Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.
Totale disaccordo	Cont.	1	4	1	7	2	4	1	6	0	2	3	6	1	0
	Residui stnd.	,6	-,2	-,3	,1	1,0	-,4	-,4	,2	-,7	,4	,7	-,4	1,0	-,8
Parziale disaccordo	Cont.	1	5	1	6	1	3	2	4	1	3	0	3	0	1
	Residui stnd.	,4	-,1	-,2	,1	,4	-,2	,6	-,3	,1	,0	-,8	,4	-,6	,5
Indeciso	Cont.			1	1	0	2	0	2	0	5	1	0	2	1
	Residui stnd.			1,2	-,5	-,6	,3	-,7	,4	-1,1	,6	1,6	-,9	,8	-,6
Parziale accordo	Cont.	0	7	0	1	0	4	1	1	1	3	0	4	2	6
	Residui stnd.	-,9	,3	-,4	,2	-,8	,4	,8	-,4	,1	,0	-,9	,5	-,6	,5
Totale accordo	Cont.					0	2	0	1	2	0	0	1	2	3
	Residui stnd.					-,6	,3	-,5	,3	2,2*	-1,2	-,5	,3	,0	,0
Cont.		2	16	3	15	3	15	4	14	4	13	4	14	7	11

Tabella 32 - Tavola di contingenza *ex post* della fallacia Attacco al fantoccio

Falsa pista somministrazione pre		Item 8		Item 10		Item 11		Item 12		Item 15		Item 18	
		Marijuana		Riscatti		Giornalismo		Acqua		Sigarette		Scuola-lavoro	
		Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto
Totale disaccordo	Cont.	3	1	2	1	0	3	1	5	2	5		
	Residui stnd.	,7	-,7	1,1	-,7	-,7	,3	,4	-,1	,4	-,2		
Parziale disaccordo	Cont.	1	2	1	4	0	2	1	4	1	4	1	7
	Residui stnd.	-,4	,4	-,5	,3	-,6	,3	,5	-,2	-,1	,1	-,4	,2
Indeciso	Cont.	2	0	2	3	0	3	0	2			0	1
	Residui stnd.	1,0	-1,0	,4	-,2	-,7	,3	-,5	,2			-,4	,2
Parziale accordo	Cont.	3	2	0	2	2	3	0	4	0	4	2	5
	Residui stnd.	,3	-,3	-,8	,5	1,2	-,6	-,7	,3	-,9	,5	,6	-,3
Totale accordo	Cont.	0	4	0	1	1	3			1	1		
	Residui stnd.	-1,4	1,4	-,6	,4	,4	-,2			,8	-,4		
Cont.		9	9	5	11	3	14	2	15	4	14	3	13

Tabella 33 - Tavola di contingenza *ex ante* della fallacia Falsa pista

Falsa pista somministrazione post		Item 8		Item 10		Item 11		Item 12		Item 15		Item 18	
		Marijuana		Riscatti		Giornalismo		Acqua		Sigarette		Scuola-lavoro	
		Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto
Totale disaccordo	Cont.	2	0	2	3	1	0	0	3	1	6	1	0
	Residui stnd.	,7	-,9	,8	-,4	1,6	-,9	-,4	,1	1,0	-,2	1,1	-,8
Parziale disaccordo	Cont.	2	1	2	2	1	5	1	8	0	3	2	4
	Residui stnd.	,1	-,2	1,1	-,6	-,3	,2	,6	-,2	-,4	,1	-,1	,1
Indeciso	Cont.	2	2	0	5	1	2	0	3	0	4	1	2
	Residui stnd.	-,3	,4	-1,1	,6	,4	-,2	-,4	,1	-,5	,1	-,1	,0
Parziale accordo	Cont.	4	3	0	3	1	5	0	2	0	2	2	5
	Residui stnd.	-,1	,2	-,8	,5	-,3	,2	-,3	,1	-,3	,1	-,3	,2
Totale accordo	Cont.	1	1			0	2			0	2		
	Residui stnd.	-,2	,3			-,7	,4			-,3	,1		
Cont.		11	7	4	13	4	14	1	16	1	17	6	11

Tabella 34 - Tavola di contingenza *ex post* della fallacia Falsa pista

Solamente in due circostanze, ossia sull'argomento delle *quote rosa*, della somministrazione *ex ante*, ($s > 1,96$, cfr. Tabella 28) e per la modalità «Parziale disaccordo» e su quello del *nucleare*, della somministrazione *ex post*, ($s > 1,96$, cfr. Tabella 31) e per la modalità «Totale accordo», tra grado di adesione al tema e abilità di individuare la fallacia del relativo item ci fu una relazione significativa. Tuttavia, poiché questi risultati sono isolati, presenti esclusivamente in una delle due somministrazioni, riferiti a modalità diverse e nel caso del tema delle *quote rosa* non estreme, e riscontrati solo in uno degli item delle scale considerate – per giunta quello relativo al tema delle *quote rosa* appartiene alla scala non affidabile – non si ritiene possano fornire indicazioni utili rispetto l'ipotesi posta. Pertanto l'ipotesi $H_0(c)$ non sarebbe rigettabile e il grado di adesione al tema su cui furono costruiti gli item non sembrerebbe influenzare l'abilità d'individuare le fallacie, almeno in questo test, anche perché il grado di adesione medio sia per il questionario *ex ante* ($\bar{x} = 2,66$) sia per quello *ex post* ($\bar{x} = 2,73$) non può essere considerato estremo ma anzi vicino al valore medio della scala Likert che nel questionario indicava «nessuna opinione» (Cfr. Tabelle 35 e 36).

Argomento	N	Minimo	Massimo	\bar{x}	σ
Anarchia	27	1	4	1,70	,993
Marijuana	27	1	5	2,81	1,442
Riscatti	26	1	5	2,38	,983
Acqua	27	1	5	2,15	1,199
Pena morte	27	1	5	1,59	1,047
Eutanasia	27	2	5	3,96	,854
Scuola Lavoro	26	2	5	3,19	1,059
Quote rosa	26	1	5	3,46	,989
Diversità	27	1	2	1,22	,424
No auto	27	1	5	3,63	1,115
Sigarette	27	1	5	2,19	1,360
Nucleare	27	1	5	3,00	1,144
Giornalismo	27	1	5	3,33	1,301
Canone	27	1	5	2,52	1,122

Globalizzazione	27	2	5	3,48	1,014
Tortura	26	1	5	2,62	1,359
Alcolici	26	1	5	2,42	1,332
Espressione	27	1	4	2,15	1,262

Tabella 35 - Frequenze e distribuzioni dell'adesione nel questionario *ex ante*

Argomento	N	Minimo	Massimo	\bar{x}	σ
Anarchia post	27	1	5	1,85	1,099
Marijuana post	27	1	5	2,81	1,241
Riscatti post	26	1	5	2,62	1,098
Acqua post	27	1	5	2,41	1,083
Pena morte post	27	1	5	2,15	1,350
Eutanasia post	27	2	5	3,70	,869
Scuola Lavoro post	27	1	4	3,22	,974
Diversità post	27	1	4	1,59	,797
Quote rosa post	27	2	5	3,33	1,038
No auto post	27	1	5	3,81	1,075
Sigarette post	27	1	5	2,41	1,366
Nucleare post	26	1	5	3,00	1,058
Giornalismo post	27	1	5	3,07	1,035
Canone post	27	1	4	2,52	1,252
Espressione post	27	1	4	2,37	1,275
Alcolici post	27	1	5	2,59	1,338
Tortura post	27	1	5	2,63	1,275
Globalizzazione post	27	1	5	3,15	1,064

Tabella 36 - Frequenze e distribuzioni dell'adesione nel questionario *ex post*

Al tempo stesso, un'analisi della deviazione standard delle tabelle 35 e 36 (rispettivamente $\sigma = 1,11$ e $\sigma = 1,13$) e della moda statistica (Tabella 37) permettono di ridimensionare la critica secondo la quale una scala Likert a 5 modalità, come quella adottata in questa indagine, favorirebbe una tendenza dei dati a raggrupparsi verso il centro e ad evitare gli estremi. Se non in rari casi, per di più legati agli item relativi alle quote rosa e al nucleare il cui comportamento è già

stato verificato anomalo, i dati tendono a non presentare altre frequenze di occorrenza per il valore medio della scala Likert, ossia 3 «Indeciso».

Tema	Moda ex ante	Moda ex post
Anarchia	1	1
Marijuana	1	3 ^a
Riscatti	2	3
Acqua	1	2
Pena morte	1	1
Eutanasia	4	4
Scuola Lavoro	4	4
Diversità	1	1
Quote rosa	3	3 ^a
No auto	4	4
Sigarette	1	1
Nucleare	3 ^a	3
Giornalismo	4	2 ^a
Canone	2	4
Espressione	1	1
Alcolici	1	2
Tortura	1	2
Globalizzazione	4	4

a = molteplici mode statistiche di cui il visualizzato è il minore

Tabella 37 - Moda statistica del grado di adesione ai temi

5.11. Discussione e conclusione

Diversamente dalle aspettative, l'analisi dei dati raccolti non conduce ad alcun risultato statisticamente significativo. Mentre infatti si attendeva e auspicava un miglioramento dell'abilità d'individuazione delle fallacie argomentative – come peraltro sembrano attestare indirettamente, perché volti a rilevare l'abilità critica dei dibattenti, diversi studi sull'argomento (Allen et al. 1999; Colbert, 1995; Green e Klug, 1990; Greenstreet, 1993; Korcok, 1997; Semlak e Shield, 1977) – la pratica del dibattito, ossia la semplice partecipazione agli incontri di dibattito, non ha indotto tale miglioramento negli studenti presi in esame. Anche quando gli studenti

risposero correttamente alla domanda di identificazione delle fallacie (§ 5.9.1.), spesso non furono capaci, per l'item di chiarificazione, di vederne l'irrilevanza rispetto a quanto doveva essere sostenuto, contestato o difeso con tali argomenti, valutandoli solamente dal punto di vista dei contenuti. Questa tendenza è simile a quella riscontrata nello studio di A. Dreyfus e E. Jungwirth (1980) secondo il quale, fattori contestuali quali temi familiari agli studenti porterebbero a prestare maggior attenzione ai contenuti delle conclusioni piuttosto che alla forma logica degli argomenti.

Questo risultato permette pertanto di ridimensionare l'idea che la sola pratica del dibattito conduca, in modo scontato, ad un miglioramento delle abilità critico-argomentative, come è l'individuazione delle fallacie. In questo caso un approccio educativo orientato al *learning by doing* sembra avere dei limiti. Sarebbe opportuno quindi ripensare le forme in cui quest'attività viene organizzata e progettata per rendere gli stessi dibattiti formativamente più incisivi.

Tale esito sollecita inoltre un altro interrogativo, ossia come sia possibile che alcune indagini rilevino dei miglioramenti nell'abilità indagata mentre la presente ricerca non conduca a risultati significativi. Trascurate alcune delle debolezze metodologiche della presente ricerca quale ad esempio il ristretto numero di partecipanti all'esperimento, e la somministrazione del questionario solo al termine della fase di formazione per problemi organizzativi (Cfr. § 5.9.2), c'è un'ipotesi ragionevole per spiegare tale discordanza. I test adottati da altri autori per le indagini sui dibattenti (cfr. § 1.5.2.) non possono essere considerati analoghi a quello predisposto per questa indagine. Il *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test*, il test più diffuso nelle indagini indicate (Cfr. Allen et. al., 1999), non include una sezione dedicata all'individuazione delle fallacie informali. Anche quando le domande avanzate riguardano la valutazione di deduzioni⁴⁷ o della forza

⁴⁷ Un esempio di valutazione di deduzioni tratto dalla versione del test per la Gran Bretagna è il seguente: dalle affermazioni «Alcune vacanze sono piovose» e «Tutti i giorni piovosi sono noiosi»

o debolezza delle ragioni presentate⁴⁸, gli item rimandano al massimo all'individuazione di fallacie strettamente logiche oppure alla valutazione della verità di alcune premesse (*Watson-Glaser Practice Test*). Una recente indagine (Fahim e Sa'eepour, 2011), utilizzando un test differente al WGAT, ossia il *Critical Thinking Appraisal Test* (CTA), arrivò a non rilevare alcun cambiamento tra gruppo sperimentale di dibattenti e gruppo di controllo. Tuttavia, l'articolo di M. Fahim e M. Sa'eepour non chiarisce le caratteristiche del CTA e per ora non è stato possibile reperire tale questionario per una sua attenta analisi e comparazione. Pertanto l'osservazione qui mossa si avvicina a quella avanzata da H. Bill (1993, cfr. § 1.5.2.) secondo la quale, per quanto affidabile, il WGAT valuta aspetti limitati dell'abilità critico-argomentativa. Al medesimo tempo, aver riconosciuto la specifica e limitata prospettiva argomentativa, ossia quella *logico-formale*, entro cui si manifesta parte della portata pedagogica attribuita al *dibattito regolamentato*, è un risultato positivo di questa indagine che incrementa la consapevolezza dei limiti raggiunti dalla ricerca finora realizzata dalla comunità scientifica e che permetterà di integrare adeguatamente la didattica dibattimentale.

A differenza di altre indagini che riguardarono il rapporto tra abilità argomentative e familiarità con l'argomento su cui i test vertevano (Hample, Sells e Velásquez, 2009; Kuhn, 1991) – ricerche volte a valutare anche la trasferibilità delle abilità critiche in ambiti tra loro differenti – la presente ricerca aveva come obiettivo di comprendere se il pregiudizio su un determinato tema poteva compromettere la valutazione degli scambi dibattimentali. Tuttavia, come mostrano

deriva: a) «I giorni limpidi non sono noiosi»; b) «Alcune vacanze sono noiose» o c) «Alcune vacanze non sono noiose» (*Watson-Glaser Practice Test*, p. 6).

⁴⁸ Un esempio di valutazione della forza di un argomento è invece: qual è l'argomento più forte dato l'interrogativo «Tutti i giovani in Gran Bretagna dovrebbero iscriversi all'Università?»: a) Sì perché così avrebbero la possibilità d'indossare le sciarpe delle loro università; b) No perché una gran parte dei giovani non ha le abilità o non è interessata a trarre benefici da questo percorso di studi; c) No perché lo studio eccessivo danneggia permanentemente la personalità (*Watson-Glaser Practice Test*, p. 10).

le analisi dei dati, la mancanza di miglioramenti nei confronti dell'individuazione delle fallacie non dipenderebbe dal grado di assenso o dissenso rispetto al tema su cui gli item erano costruiti. Anche in questo caso, in apparenza il risultato sembra essere in contrasto con gli esiti di diverse indagini empiriche che mostrano l'influenza della propria opinione sulla valutazione delle argomentazioni (Newstead, Pollard, Evans e Allen, 1992; Oakhill, Johnson-Laird e Garnham, 1989; Thouless, 1959). Tuttavia la conclusione che le Tabelle 35 e 36 ci permettono di derivare non è che il grado di adesione non influenza la valutazione, bensì che il grado di adesione degli studenti alle tematiche trattate non fu né così favorevole, né così sfavorevole, da compromettere il compito loro richiesto. Si può ritenere pertanto che questo risultato sia garanzia della conclusione secondo cui la partecipazione ai dibattiti non sia sufficiente a garantire il miglioramento nell'individuazione degli argomenti fallaci.

Infine è possibile concludere che la partecipazione alla pratica del dibattito conduce loro a formarsi un'idea dello scambio dialettico più reale di quanto avessero in precedenza. Dal considerarlo un dialogo in cui le parti si scambiano opinioni al fine di approfondire un argomento, il dibattito risulta poi definito attingendo da una semantica competitiva senza tuttavia darne letture polemiche, litigiose o eristiche, appartenenti a diversi tipi di scambi in cui l'attenzione ai contenuti è ridotta (Cfr. § 1.1.). Questo risultato è opposto a quello raggiunto da una precedente indagine realizzata da Turchi, Barbanera e Monaco (2008). In quella ricerca gli studenti modificavano i loro arcipelaghi di significato, intesi come tipologie di contenuto (2008, p. 91), dallo *scontro* al *confronto*. Come esemplificazione dello scontro riportarono la seguente definizione: «il dibattito è uno scontro verbale tra due parti che difendono le loro idee e le fanno prevalere»; come esempio di confronto, invece: «Il dibattito è un confronto tra varie persone che si svolge civilmente senza parlare uno sopra l'altro. Senza dire parolacce e discutendo riguardo ad uno o più argomenti» (pp. 90-91). Tuttavia integrando anche un ulteriore stralcio di testo che secondo gli autori permetterebbe di

esemplificare le competenze sviluppate dagli studenti stessi, e quindi relativi alla loro idea di dibattito *ex post* trattamento, ossia «Una discussione rappresenta un confronto, uno scambio d'idee attraverso l'espressione delle idee di entrambe le parti che dialogano tra loro per trovare un accordo» (p. 92), emerge in modo chiaro che questa definizione non rappresenta la realtà dibattimentale in cui le squadre si trovano a confrontarsi. Per le regole stesse del gioco, infatti, le squadre non devono raggiungere l'accordo tra loro. L'indagine citata (G. P. Turchi, D. Barbanera e C. Monaco, 2008), pertanto, sembra presentare alcune incompatibilità che richiedono un'approfondimento del metodo adottato e della formazione offerta agli studenti durante quel percorso educativo, ma soprattutto un'analisi critica sul modello teorico in essa assunto e riferito agli interscambi dialogici che sembra non essere stabile, specifico e univoco quanto la teoria di elaborata da Walton (2008) e Cattani (2001). Cionondimeno, lo slittamento rilevato da una semantica cooperativa a una competitiva, che non sembra tuttavia compromettere lo sviluppo di un atteggiamento cooperativo a favore di un atteggiamento competitivo (Cfr. § 4.9.), deve mantenere vigili sulla possibilità di assunzione di forme espressive competitive, oggetto questo di ulteriori ricerche, che potrebbero compromettere le reali efficacia e qualità dell'interazione dei dibattenti in contesti extra-dibattimentali (Tannen, 2002).

CONCLUSIONE

Il dibattito regolamentato sempre più capillarmente sta trovando in Italia il favore di differenti istituzioni educative che lo considerano un efficace metodo per favorire le *Competenze Chiave* e la competenza sociale. Poiché alcune ricerche indicano che le sue ricadute possono invece compromettere tali obiettivi educativi, si è resa opportuna un'approfondita indagine per comprendere se il dibattito regolamentato sia un metodo efficace per acquisire competenze di gestione di conflitti e disaccordi ed evitare così una sua adozione acritica.

L'indagine intrapresa purtroppo non è immune da limiti dovuti alla parzialità delle componenti valutate rispetto alle competenze di riferimento. Tuttavia ha conseguito sia risultati statisticamente significativi che accrescono e integrano l'insieme di prove già ottenute da altri ricercatori, sia risultati qualitativi e altri non statisticamente significativi che invece mettono in evidenza come gli apparati teorici di molte indagini di riferimento in campo internazionale siano estremamente parziali e solo in parte di supporto alle nuove esigenze educative per cui spesso vengono invocati.

In particolare nell'indagine esplorativa è emerso che sostenere in un dibattito una posizione conforme alla propria opinione conduce al rafforzamento di quest'ultima, ossia alla polarizzazione, mentre sostenere una posizione opposta alla propria opinione conduce a indebolirla o abbandonarla, ossia alla depolarizzazione. Tali risultati, che confermano e rafforzano le poche indagini in questo ambito, sono serviti metodologicamente anche per confermare che la struttura del progetto di dibattito, nel quale furono programmati i successivi test, producesse effettivamente nei soggetti il fenomeno della polarizzazione accusato di compromettere l'acquisizione della competenza sociale. Inoltre, tali fenomeni non dipenderebbero, come le teorie del condizionamento lascerebbero interpretare, dal rinforzo offerto dalla vittoria o dalla sconfitta subita dai soggetti durante il torneo di dibattito. Non sarebbero la vittoria o la sconfitta a determinare la polarizzazione e

de-polarizzazione, bensì la difesa di una posizione identica alla propria opinione o, viceversa, di una opposta alla propria opinione. Questo risultato non solo aggiunge e approfondisce informazioni sul rapporto tra dibattito e polarizzazione finora in possesso dalla comunità scientifica con cui la presente ricerca si propone di dialogare, ma metodologicamente avvalorata la posizione che sia proprio il metodo dibattimentale, caratterizzato da studenti che difendono posizioni tra esse opposte, a determinare tale fenomeno. Interessanti spunti per approfondire tale ricerca sono offerti dai ruoli rivestiti dagli studenti, i quali sembrano poter influenzare, sebbene solo come forte tendenza, la comparsa della polarizzazione.

Tali risultati acquistano maggior spessore alla luce degli esiti dell'indagine quasi-sperimentale compiuta. Partendo da un solido apparato teorico, ossia quello del *dual concern*, i partecipanti al torneo di dibattito risultarono meno favorevoli all'adozione della strategia comunicativa controversiale nei confronti dei propri compagni di classe, di quanto non fossero all'inizio del progetto, e considerarono l'adozione della strategia cooperativa, sebbene solo come forte tendenza e non in modo statisticamente significativo, con un atteggiamento più favorevole di quanto non facessero all'inizio del progetto. Questi risultati, non rispecchiati dal gruppo di controllo che non manifestò né significativi cambiamenti né forti tendenze tra le due somministrazioni del questionario, permettono di indebolire un'opinione spesso implicita nella letteratura sulla polarizzazione. La polarizzazione non sarebbe una condizione sufficiente per determinare un atteggiamento volto all'intensificazione dei conflitti, poiché, come evidenziano i risultati emersi, sebbene alcuni dibattenti si polarizzino, generalmente non sono favorevoli alla strategia comunicativa controversiale ma diventano favorevoli alla strategia cooperativa.

Atteggiamenti favorevoli alla strategia cooperativa e contrari alla strategia controversiale si pongono in seria contrapposizione con la letteratura, che riconosce il dibattito regolamentato un metodo dannoso per gli allievi, e ne mettono in evidenza alcune limitazioni. Mentre questi studi, spesso solamente aneddotici,

considerano a torto il comportamento assunto dai dibattenti durante gli incontri una ricaduta del progetto di dibattito stesso (il che equivarrebbe a dire che un judoka è una persona violenta solo perché durante gli incontri combatte con altre persone), ad avere un'incisiva ricaduta sugli atteggiamenti potrebbe essere la preparazione agli incontri di dibattito la quale è caratterizzata da un'intensa collaborazione e cooperazione tra i componenti della squadra e con il *coach*/insegnante che tale squadra segue. Il dibattito regolamentato sarebbe pertanto un'attività sì competitiva ma anche, e per la maggior parte, cooperativa e collaborativa, dimensioni che non possono essere minimizzate o ignorate. Pertanto dall'indagine quasi-sperimentale sembra si possa dare risposta affermativa ad uno dei due enunciati che compongono la domanda di ricerca, ossia che il dibattito regolamentato è un metodo efficace per acquisire la competenza di gestione dei conflitti, sebbene nella sua sola componente riferita agli atteggiamenti.

Esito diverso può essere derivato dall'indagine pre-sperimentale. La costruzione di un questionario per valutare se la pratica del dibattito conducesse i dibattenti a migliorare le loro abilità di individuare le fallacie argomentative non ebbe risultati statisticamente rilevanti. Come l'analisi dei dati ha permesso di derivare, la pratica del dibattito non sembrerebbe un metodo efficace per acquisire competenze di gestione dei disaccordi, nella componente riferita all'abilità d'individuare gli argomenti fallaci predisposti nel questionario. Tale risultato permette di guardare con più attenzione sia alle precedenti ricerche sul rapporto tra dibattito e fallacie, sia alla struttura dei progetti o tornei di dibattito spesso ricorrenti in forme tradizionali o di convenienza. Ad una attenta analisi, infatti, la letteratura di riferimento risulta datata ma soprattutto analizza il rapporto tra partecipazione ai dibattiti e fallacie da una prospettiva solamente logica. Tale paradigma, se solo in parte dà conto delle abilità di ragionamento critico, risulta addirittura molto parziale nel rilevare il grado di abilità argomentativa che può essere rilevata in modo più pertinente mediante modelli diversi da quello logico quali quello toulminiano, quello della logica informale e quello pragma-dialettico.

Fallacie come quelle considerate con il questionario proposto, ossia l'*ignoratio elenchi*, l'attacco al fantoccio e la falsa pista, sono rilevabili solamente considerando l'interscambio dialogico nella sua dimensione dialettica e non prettamente logica. L'impiego di apparati teoretici inadeguati oppure poco coerenti da parte della ricerca sul dibattito regolamentato viene rilevato anche dall'indagine qualitativa svolta sulla definizione di dibattito. Tipi diversi di interscambi dialogici sono confusi tra loro e addirittura emergono incompatibilità con la base empirica.

Tali risultati, che non permettono di concludere che la pratica del dibattito sia un metodo efficace per acquisire competenze di gestione dei disaccordi nella componente riferita all'abilità d'individuare gli argomenti fallaci, richiedono anche un ripensamento della didattica argomentativa. Infatti, se gli incontri di dibattito di per sé non sono in grado di stimolare una maggior comprensione del processo argomentativo, si rende opportuno intervallare i dibattiti con lezioni a ciò mirate. Questa opzione, qualora scelta, implicherebbe di ripensare le forme in cui il dibattito regolamentato è per consuetudine o per comodità cristallizzato e di riconoscere i limiti di una pratica che se non supportata da un'opportuna didattica, non è in grado di condurre agli attesi livelli di competenza.

ALLEGATO A - Questionario indagine esplorativa

Questionario di partecipazione al torneo Palestra di Botta e Risposta 2010-2011

*Obligatorisk

Sei maschio o femmina?

- Maschio
 Femmina

Quali delle questioni ha affrontato la tua squadra nel corso del dibattito? *

- Gli Obiettivi di sviluppo del millennio (Mdg) sono un accordo utopistico?
 È accettabile la revisione la revisione della normativa 86/609/CEE sulla sperimentazione animale (DIRETTIVA 2010/63/UE)
 Investire nell'impresa è più importante che investire nella scuola?
 Esistono fenomeni paranormali?
 È giusto limitare la provocatorietà dell'arte?
 È giusto impiegare la violenza per stabilire la democrazia? Le politiche sull'immigrazione sono competenza degli stati sovrani?
 È giusto tollerare gli intolleranti?
 È giusto offrire asilo "virtuale" a Wikileaks?
 È giusto rifiutarsi di negoziare con rapitori e dirottatori?
 È stato giusto attribuire il premio nobel a Liu Xiaobo?
 La diversità culturale è una minaccia?
 La realtà è un prodotto del pensiero?
 La filosofia è la miglior guida nella vita?
 Alcuni precetti morali sono innati?
 La libertà è più importante dell'ordine?
 La democrazia è una forma di stato che contiene in sé il germe della sua autodistruzione?
 La scienza e la religione sono due verità alternative?

Per la questione 1: Che onere ha avuto la tua squadra? *

- PRO
 CONTRO

Per questa questione tu: *

- Sei stato parte della squadra che ha dibattuto?

Hai contribuito alla ricerca del materiale e/o alla stesura dei discorsi?

Avevi già una tua idea personale sulla questione quando è stata assegnata? *

- Sì
- No

Durante il dibattito hai dovuto sostenere una posizione : *

- Opposta a quella a cui aderivi personalmente?
- Identica a quella a cui aderivi personalmente?
- Simile ma più radicale rispetto a quella a cui aderivi personalmente?
- Simile ma meno radicale rispetto a quella a cui aderivi personalmente?

L'idea personale che avevi prima dell'incontro, dal dibattito è stata: *

- Rafforzata
- Confermata
- Rivista (indebolita)
- Abbandonata

Avete vinto o perso in questo dibattito? *

- Vinto
- Perso

Skicka aldrig lösenord med Google Formulär

Tillhandahålls av


Det här innehållet har varken skapats eller godkänts av Google.
[Anmäl otillåten användning](#) - [Användarvillkor](#) - [Ytterligare villkor](#)

ALLEGATO B - Questionario quasi-esperimento



UNIVERSITÀ DI PADOVA

Dipartimento di Scienze Pedagogiche
Dell'Educazione e della Formazione

Gentile studente,
chiediamo la tua collaborazione per un'indagine
dell'Università degli Studi di Padova.

La ricerca riguarda gli *stili comportamentali in situazioni di conflitto*.

Prima di iniziare ripensa per un attimo a situazioni conflittuali che hanno coinvolto te e i tuoi compagni di classe, anche di recente.

Completa il questionario mettendo per ogni affermazione una crocetta su una delle opzioni proposte.

Cerca di rispondere con sincerità a tutte le domande e di non saltarne alcuna: non ci sono risposte giuste o sbagliate e il questionario è anonimo

Grazie per la collaborazione

DATA PSEUDONIMO ETÀ
 ISTITUTO MASCHIO FEMMINA

	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di trovare assieme ai miei compagni di classe una soddisfacente soluzione per tutti	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Generalmente, cerco di soddisfare i bisogni dei miei compagni di classe	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di "tenere per me" il conflitto con i miei compagni di classe, sforzandomi di non farlo vedere all'esterno	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di integrare le mie idee con quelle dei miei compagni di classe in modo da prendere una decisione condivisa	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di lavorare con i miei compagni di classe per trovare delle soluzioni ai problemi che soddisfino le aspettative di tutti	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Di solito evito discussioni aperte sulle mie divergenze con i compagni di classe	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di trovare un compromesso per uscire da una situazione complicata	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Uso la mia influenza per far sì che le mie idee vengano accettate	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Uso la mia autorità per far prendere una decisione a mio favore	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Di solito assecondo i desideri dei miei compagni di classe	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Alla fine, cedo ai desideri dei miei compagni di classe	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Scambio precise informazioni con i miei compagni di classe per risolvere assieme un problema	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Di solito faccio concessioni ai miei compagni di classe	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo

Di solito propongo un compromesso per uscire da una situazione di stallo	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Contratto con i miei compagni di classe così da raggiungere un compromesso	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di evitare disaccordi con i miei compagni di classe	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Evito di affrontare i miei compagni di classe	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Uso la mia competenza per far prendere una decisione in mio favore	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Spesso accetto i consigli dei miei compagni di classe	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di "dare e avere" in modo da giungere a un compromesso	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Generalmente sono irremovibile nell'affermare il mio punto di vista	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di mettere in luce gli interessi di tutti così da risolvere i problemi nel migliore modo possibile	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Collaboro con i miei compagni di classe per prendere una decisione soddisfacente per tutti	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di soddisfare le aspettative dei miei compagni di classe	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Qualche volta uso le mie capacità per vincere una situazione competitiva	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di "tenere per me" il disaccordo con i miei compagni di classe per evitare rancori	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di evitare scambi di parole scortesi con i compagni di classe	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Cerco di lavorare con i miei compagni di classe per giungere ad un'adeguata comprensione del problema	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo

ALLEGATO C - Questionario pre-esperimento

DATA ETÀ GENERE CLASSE SCOL. (SOLAMENTE L'ANNO)

IDENTIFICATIVO

A QUANTI DIBATTITI AVETE PARTECIPATO IN PASSATO?
(CONSIDERARE: I DIBATTITI DI TORNEO; QUELLI DI SIMULAZIONE;
 I DIBATTITI PER I QUALI SI È SVOLTA SOLAMENTE RICERCA)

I PARTE

Segna con una crocetta il tuo grado di accordo rispetto a ciascuna affermazione

Affermazione	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
L'anarchia è un'ideologia politica valida	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
La marijuana deve essere legalizzata	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
È giusto criminalizzare il pagamento dei riscatti	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
È giusto trattare l'acqua come bene economico	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
La pena di morte è giusta	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
L'eutanasia è una scelta ragionevole	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
La scuola è capace di preparare al lavoro	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
La diversità culturale è una minaccia	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Istituire le quote rosa in parlamento è discriminatorio	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo

È opportuno aumentare il numero di domeniche senz'auto per i centri cittadini	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
È giusto proibire la vendita delle sigarette	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
È giusto focalizzarsi sulla produzione di energia nucleare	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Il giornalismo è migliorato grazie a internet	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
Il canone televisivo è una tassa giusta	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
È giusto che in alcuni casi il governo limiti la libertà di espressione	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
È opportuno bandire dalle radio la pubblicità di alcolici	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
È giusto torturare i terroristi per avere informazioni	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo
La globalizzazione è un fenomeno positivo	In totale disaccordo	In parziale disaccordo	Indeciso	In parziale accordo	In totale accordo

II PARTE

Definisci in poche parole cos'è per te il dibattito

III PARTE
Esercizi

ESERCIZIO 1

Siamo ad un dibattito. La questione del dibattito è: «il canone televisivo è una tassa giusta?». **Voi dovete sostenere che:** il canone televisivo non è una tassa giusta. **Il vostro interlocutore sostiene che:** il canone televisivo è una tassa giusta. **Durante il dibattito il vostro interlocutore afferma:**

Il canone televisivo è una tassa giusta;
infatti è importante che la televisione pubblica non sia troppo influenzata dal mercato, dall'audience e dalle aziende pubblicitarie.

Al vostro turno, alle parole dell'interlocutore, replicate:

Il nostro interlocutore ritiene che il canone televisivo debba essere aumentato;
ma non è giusto pagare una tassa del 1938: i tempi sono cambiati!

- 1) Pensate ci sia un problema nella vostra replica? [SÌ] [NO]
 - 2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?
-
-

ESERCIZIO 2

Siamo ad un dibattito. La questione del dibattito è: «la diversità culturale è una minaccia?». **Voi dovete sostenere che:** la diversità culturale non è una minaccia. **Il vostro interlocutore sostiene che:** la diversità culturale è una minaccia. **Durante il dibattito il vostro interlocutore afferma:**

La diversità culturale è una minaccia;
infatti ciò che è diverso ci mette sulla difensiva e ci spaventa.

Al vostro turno, alle parole dell'interlocutore, replicate:

Il nostro interlocutore propone che gli extracomunitari vengano espulsi;
ma non si può negare a nessuno di sottrarsi dalla guerra.

- 1) Pensate ci sia un problema nella vostra replica? [SÌ] [NO]
 - 2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?
-
-

ESERCIZIO 3

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «è giusto che in alcuni casi il governo limiti la libertà di espressione?». **Voi dovete sostenere che:** è giusto che in alcuni casi il governo limiti la libertà di espressione. **Al vostro turno nel dibattito, sostenete tale tesi nel seguente modo:**

Atti linguistici possono condurre ad azioni fisiche anche violente o offensive,
pertanto in alcuni casi è giusto che il governo ponga dei limiti alla libertà d'espressione.

1) Pensate ci sia un problema in questo argomento? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 4

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «istituire le quote rosa in parlamento è discriminatorio?». **Voi dovete sostenere che:** istituire le quote rosa in parlamento è discriminatorio. **Al vostro turno nel dibattito, sostenete tale tesi nel seguente modo:**

Le donne hanno migliori capacità relazionali degli uomini;
perciò le donne sono capaci di fare politica.

1) Pensate ci sia un problema in questo argomento? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 5

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «è opportuno bandire dalle radio la pubblicità di alcolici?». **Voi dovete sostenere che:** non è opportuno bandire dalle radio la pubblicità di alcolici. **Il vostro interlocutore sostiene che:** è opportuno bandire dalle radio la pubblicità di alcolici. **Durante il dibattito il vostro interlocutore afferma:**

Bandire dalle radio la pubblicità di alcolici è opportuno
poiché incoraggia i giovani a bere

Al vostro turno, alle parole dell'interlocutore, replicate:

Il nostro interlocutore pretende che tutti smettano di bere,
ma ciascuno di noi è libero di scegliere liberamente.

1) Pensate ci sia un problema nella vostra replica? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 6

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «l'anarchia è un'ideologia politica valida?». **Voi dovete sostenere che:** l'anarchia è un'ideologia politica valida. **Il vostro interlocutore sostiene che:** l'anarchia non è un'ideologia politica valida. **Durante il dibattito il vostro interlocutore afferma:**

L'anarchia non è un'ideologia politica valida
poiché legittima l'azione violenta compromettendo la protesta pacifica.

Al vostro turno, alle parole dell'interlocutore, replicate:

Il nostro interlocutore ritiene che l'anarchia non sia un'ideologia
politica valida,
ma la violenza non è intrinseca all'anarchica bensì solo alcuni anarchici violenti

1) Pensate ci sia un problema nella vostra replica? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 7

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «è giusto torturare i terroristi per ottenere informazioni?». **Voi dovete sostenere che:** è giusto torturare i terroristi per ottenere informazioni. **Al vostro turno nel dibattito, sostenete tale tesi nel seguente modo:**

Se esiste una reale minaccia per milioni di persone,
allora è giusto torturare i terroristi che possono fornirci informazioni per scongiurare tale attentato.

1) Pensate ci sia un problema in questo argomento? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 8

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «la marijuana deve essere legalizzata?». **Voi dovete sostenere che:** la marijuana deve essere legalizzata. **Il vostro interlocutore sostiene che:** la marijuana non deve essere legalizzata. **Durante il dibattito il vostro interlocutore vi replica:**

Avete affermato che la marijuana deve essere legalizzata,
ma noi riteniamo che non lo debba poiché ci sono ancora prove controverse sui suoi effetti.

Alla replica dell'interlocutore, rispondete:

Le prove controverse dipendono dalla difficoltà di fare ricerca sulle droghe a causa delle limitazioni poste dalla proibizione. Legalizzare la marijuana renderà più semplice la ricerca scientifica e porterà a dati più affidabili.

1) Pensate ci sia un problema nella vostra risposta? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 9

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «la globalizzazione è un fenomeno positivo?». **Voi dovete sostenere che:** la globalizzazione non è un fenomeno positivo. **Al vostro turno nel dibattito, sostenete tale tesi nel seguente modo:**

La globalizzazione implica la standardizzazione culturale;
perciò essa è un processo più lento di quanto si pensi.

1) Pensate ci sia un problema in questo argomento? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 10

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «è giusto criminalizzare il pagamento dei riscatti?». **Voi dovete sostenere che:** è giusto criminalizzare il pagamento dei riscatti. **Il vostro interlocutore sostiene che:** non è giusto criminalizzare il pagamento dei riscatti. **Durante il dibattito il vostro interlocutore vi replica:**

Avete affermato che sia giusto criminalizzare il pagamento dei riscatti,
ma attraverso i riscatti si ottiene proprio ciò che vuole chi paga, e si evita il confronto violento e i traumi delle negoziazioni protratte con i rapitori.

Alla replica dell'interlocutore, rispondete:

In questo modo i numeri dei rapimenti non potranno che aumentare mentre criminalizzando il pagamento dei riscatti il numero dei rapimenti stessi non potrà che diminuire poiché i rapitori sapranno di non poter ricevere soldi o altri beni.

1) Pensate ci sia un problema nella vostra risposta? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 11

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «il giornalismo è migliorato grazie a internet?». **Voi dovete sostenere che:** il giornalismo è migliorato grazie a internet. **Il vostro interlocutore sostiene che:** il giornalismo non è migliorato grazie a internet. **Durante il dibattito il vostro interlocutore vi replica:**

Avete affermato che il giornalismo sia migliorato grazie a internet, ma come lo spiegate l'incessante e acritico copia e incolla da parte dei giornalisti?

Alla replica dell'interlocutore, rispondete:

I giornalisti non sono acritici; loro lavorano duramente e stanno subendo esagerate pressioni, infatti è difficile svolgere tale lavoro nel nostro paese e quindi sarebbe opportuno considerare nuovi cambiamenti.

1) Pensate ci sia un problema nella vostra replica? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 12

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «è giusto trattare l'acqua come bene economico?». **Voi dovete sostenere che:** è giusto trattare l'acqua come bene economico. **Il vostro interlocutore sostiene che:** non è giusto trattare l'acqua come bene economico. **Durante il dibattito il vostro interlocutore vi replica:**

Avete affermato che sia giusto trattare l'acqua come bene economico, ma cosa succederebbe in quei paesi dove già ce ne è poca e dove le risorse finanziarie sono quasi nulle?

Alla replica dell'interlocutore, rispondete:

Non è un problema di scarsità d'acqua e di risorse economiche. Lo abbiamo visto anche in passato, ma ormai nessuno lo considera più allo stesso modo. Infatti, viviamo finalmente in un mondo diverso.

1) Pensate ci sia un problema nella vostra replica? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 13

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «è giusto focalizzarsi sulla produzione di energia nucleare?». **Voi dovete sostenere che:** non è giusto focalizzarsi sulla produzione di energia nucleare. **Il vostro interlocutore sostiene che:** è giusto focalizzarsi sulla produzione di energia nucleare. **Durante il dibattito il vostro interlocutore afferma:**

È giusto focalizzarsi sulla produzione di energia nucleare, perché è l'unica fonte di energia in grado di assicurarci il soddisfacimento delle crescenti esigenze del mercato.

Al vostro turno, alle parole dell'interlocutore, replicate:

Il nostro interlocutore ritiene che sia giusto focalizzarsi sulla produzione di energia nucleare; tuttavia le proiezioni mostrano come questa energia non sarà in grado di soddisfare le richieste future di elettricità che dovranno invece essere soddisfatte mediante la produzione di energie rinnovabili.

1) Pensate ci sia un problema nella vostra replica? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 14

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «la pena di morte è giusta?». **Voi dovete sostenere che:** la pena di morte non è giusta. **Il vostro interlocutore sostiene che:** la pena di morte è giusta. **Durante il dibattito il vostro interlocutore afferma:**

La pena di morte è giusta
poiché diminuisce il numero di crimini violenti

Al vostro turno, alle parole dell'interlocutore, replicate:

Il nostro interlocutore sostiene che la pena di morte diminuisca il numero di crimini violenti; tuttavia, studi empirici in stati che prevedono la pena di morte come il Texas e l'Oklahoma evidenziano come il numero di crimini violenti sia più alto di quello degli stati in cui non è applicata la pena di morte.

1) Pensate ci sia un problema nella vostra replica? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 15

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «è giusto proibire la vendita delle sigarette?». **Voi dovete sostenere che:** è giusto proibire la vendita delle sigarette. **Il vostro interlocutore sostiene che:** non è giusto proibire la vendita delle sigarette. **Durante il dibattito il vostro interlocutore vi replica:**

Avete affermato che è giusto proibire la vendita delle sigarette
ma vi siete chiesti dove andranno a finire le migliaia di lavoratori delle imprese del tabacco?

Alla replica dell'interlocutore, rispondete:

I lavoratori delle imprese di tabacco non avranno problemi;
infatti, a causa delle critiche non sarà facile eliminarle da ogni punto vendita
vendita e quindi l'intervento dovrà essere ponderato.

1) Pensate ci sia un problema nella vostra replica? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 16

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «l'eutanasia è una scelta ragionevole?». **Voi dovete sostenere che:** l'eutanasia è una scelta ragionevole. **Al vostro turno nel dibattito, sostenete tale tesi nel seguente modo:**

Di fronte al dolore cronico o a malattie degenerative che rimuovono il senso di sé, l'eutanasia, allora, risulta una scelta ragionevole.

1) Pensate ci sia un problema in questo argomento? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 17

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «è opportuno aumentare il numero di domeniche senz'auto per i centri cittadini?». **Voi dovete sostenere che:** è opportuno aumentare il numero di domeniche senz'auto per i centri cittadini. **Il vostro interlocutore sostiene che:** non è opportuno aumentare il numero di domeniche senz'auto per i centri cittadini. **Durante il dibattito il vostro interlocutore afferma:**

Non è opportuno aumentare il numero di domeniche senz'auto per i centri cittadini; poiché ciò graverebbe negativamente sull'economia degli stessi centri

Al vostro turno, alle parole dell'interlocutore, replicate:

Il nostro interlocutore vuole eliminare le domeniche a favore del dio denaro; ma la salute e l'ambiente sono più importanti di quattro spiccioli!

1) Pensate ci sia un problema nella vostra replica? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

ESERCIZIO 18

Siamo ad un dibattito. La **questione** del dibattito è: «la scuola è capace di preparare al lavoro?». **Voi dovete sostenere che:** la scuola è capace di preparare al lavoro. **Il vostro interlocutore sostiene che:** la scuola non è capace di preparare al lavoro. **Durante il dibattito il vostro interlocutore vi replica:**

Avete affermato che sia la scuola è capace di preparare al lavoro; tuttavia quando gli studenti terminano il loro percorso di studi devono seguire interminabili tirocini e periodi di prova. Non sarebbe questa una conferma che la scuola non prepara al lavoro?

Alla replica dell'interlocutore, rispondete:

Tutti sappiamo quanto sia duro iniziare un lavoro nuovo. Infatti, questa circostanza è sempre molto stressante e la scuola considera questa possibilità.

1) Pensate ci sia un problema nella vostra replica? [SÌ] [NO]

2) Se sì, in poche parole, quale sarebbe il problema?

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (2006). *Enciclopedia Filosofica*. Milano: Bompiani.
- Adams M. D. (2005). Knowing when Disagreement are Deep. *Informal Logic*, 25(1), 65-77.
- Ajello, A. M. (1997). La prospettiva pedagogica nello studio dei processi sociali a scuola. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutendo s'impura. Interazione sociale e conoscenza a scuola* (pp. 39-52). Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Ajello, A. M., Cevoli, M., & Meghnagi, S. (1992). *La competenza esperta: sapere professionale e contesti di lavoro*. Roma: Ediesse.
- Akerman, R., & Neale, I., (2011). Debating the Evidence: an International Review of Current Situation and Perceptions. Research Syntesis. *The English-Speaking Union*. Retrieved from http://debate.uvm.edu/dcpdf/ESU_Report_debatingtheevidence_FINAL.pdf
- Alden, R. MacD. (1900). *The Art of Debate*. New York: Henry Holt and Company.
- Allen M., Berkowitz S., Hunt S. & Louden, A. (1999). A Meta-analysis of the Impact of Forensics and Communication Education on Critical Thinking. *Communication Education*, 48(1), 18-30.
- Amina, C. (2004). *Conflitto e armonia nel pensiero cinese dell'età classica: il trattato sui riti di Xunzi*. Padova: Unipress.
- Andrews, R. (1995). *Teaching and Learning Argument*. London: Casselli.
- Angelelli, I. (1970). The Techniques of Disputation in the History of Logic. *The Journal of Philosophy* 67, 800-815.
- Antonini, D., & Park, H., (2007). Personality, Reciprocity, and Strength of Conflict Resolution Strategy. *Journal of Research in Personality*, 41, 110-125.
- Arielli, E., & Scotto, G. (2003). *Conflitti e mediazione*. Milano: Mondadori.
- Aristotele (1996). *Retorica*. (Dorati, M., Trad.). Milano: Mondadori.

- Aristotele (2003). *Topici*. In G. Colli (Trad.), *Organon* (pp. 407-643). Milano: Adelphi.
- Aristotele (2002). *Le confutazioni sofistiche*. (Zanatta, M., Trad.). Milano: RCS, Milano.
- Asch S. E. (1951). Effect of Group Pressure Upon the Modification and Distortion of Judgments. In H. Guetzkow (Eds.), *Groups, Leadership, and Men: Research in Human Relations* (pp- 177-190). New York: Russel and Russel.
- Aureli, F., & de Waal, F. B. M. (2000). Why Natural Conflict Resolution? In F. Aureli and F. B. M. de Waal, *Natural Conflict Resolution* (pp. 3-9). Berkley and Los Angeles: University of California Press.
- Axson D., Yates, S. & Chaiken S. (1987). Audience Response as a Heuristic Cue in Persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(1), 30-40.
- Backer, T. (2010). *Teaching Debate in Chile: "Age of Wisdom, Season of Light, Spring of Hope"*. Retrieved from <http://www.scribd.com/doc/35530841/Teaching-Debate-in-Chile-2010-Thomas-Baker>.
- Baker, S. & Martinson, D. L. (2001). The TARES Test: Five Principles for Ethical Persuasion. *Journal of Mass Media Ethics*, 16, 148-175.
- Banzato, M., & Minello, R. (2002). *Imparare insieme. Laboratorio di didattica dell'apprendimento cooperativo*. Roma: Armando Editore.
- Barnard, R. (1937), The Evils of High School Debating. *The Clearing House*, 12(4), 211-213.
- Bellon, J. (2000). A Research-Based Justification for Debate Across the Curriculum. *Argumentation and Advocacy*, 36(3), 161-175.
- Benet-Martinez, Kim-Jo, T., & Ozer, J. D. (2010). Culture and Interpersonal Conflict Resolution Styles: Role of Acculturation (2010). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41(2), 264-296.
- Berti. E. (2001). *Storia della filosofia*. Antichità e Medioevo. Bari: Laterza.
- Berube, D. (2005). *Debate and Professional Training*. Retrieved from <http://www.wcdebate.com/4coach/71defendberube.htm>

- Bianchi, L. (Ed.). (1997). *La filosofia nelle università: secoli XIII-XIV*. Firenze: La Nuova Italia.
- Black, N. C., Mills, P. R., & Forde, D. R. (2009). An Assessment of University of Alabama Students' Reasoning about Social Problems. *The University of Alabama McNair Journal*. Retrieved from <http://graduate.ua.edu/mcnair/journals/2009/Black.pdf>
- Blair, J. A. (1988). What is Bias?. In T. Govier (Ed.), *Selected Issues in Logic and Communication* (pp. 93-103). Belmont: Wadsworth.
- Blair, J. A. (1995). The Place of Teaching Informal Fallacies in Teaching Reasoning Skills or Critical Thinking. In H. V. Hansen & R. C. Pinto (Eds.), *Fallacies: Classical and Contemporary Readings* (pp. 328-338). University Park: Pennsylvania State press.
- Blair, J. A. (2006). Teaching Argument Evaluation Using Fallacies. *Controversia*, 5(1), 13-33.
- Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1969). *The Managerial Grid*. Huston: Gulf Publishing Company.
- Bombi, A.S. & Cannoni, E. (2000). Disegnare le relazioni. In A.S. Bombi e G. Pinto (Eds.), *Le relazioni interpersonali del bambino: studiare la socialità infantile con il disegno* (pp. 31-46). Roma: Carocci.
- Boniolo G., & Vidali P. (2002). *Strumenti per ragionare*. Milano: Mondadori.
- Bonomo H., Mamberti J. M., & Miller J. B. (2010). *Tolerancia crítica y ciudadanía actia. Una introducción práctica al debate educativo*. New York: IDEA.
- Borisoff, D., & Victor, D. A. (1998). *Conflict Management. A Communication Skills Approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bottecchia, C. (2009). Palestra di botta e risposta”: riflessioni su un percorso didattico. In A., Cattani, P., Cantù, I., Testa, P., Vidali (Eds.), *La svolta argomentativa. 50 anni dopo Perelman e Toulmin* (pp. 223-234). Casoria: Loffredo Editore University Press.

- Bottecchia C. (2011). Palestra di Botta e Risposta: un percorso di autentico arricchimento formativo. In A. Cattani (a cura di), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (pp. 139-151), Casoria: Loffredo Editore University Press.
- Branham R. (1991). *Debate and Critical Analysis: the Harmony of Conflict*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brimble, J., & Pritchard, D. (2003). *Guide to Debating: the Principles and Practice of Debate*. Pontypridd: University of Glamorgan.
- Bromley, S. (1918). The Father of Debate: Protagoras of Abdera. *Quarterly Journal of Speech*, 4(2), 196-215;
- Brucker J. J. (1975), *Historia critica philosophiae a mundi incunabilis ad nostram usque aetatem deducta*, Breitkopf: Lipsiae, 1742-1744.
- Bruschke, J., & Johnson, A. (1994). An Analysis of Difference in Success Rates of Male and Female Debaters. *Argumentation and Advocacy*, 30(3), 162-173.
- Budesheim T. L., & Lundquist A. R. (1999). Consider the Opposite: Opening Minds Trough In-Class Debates on Course-Related Controversies. *Teaching of Psychology*, 26(2), 106-110.
- Burnett, A., Brand, J., & Meister, M. (2001). Forensic Education? How the Structure and Discourse of Forensic Promotes Competition. *Argumentation and Advocacy*, 38(2), 106-114.
- Burnett, A., Brand, J., & Meister, M. (2003). Winning is Everything: Education as Myth in Forensics. *The National Forensic Journal*, 21(1), 12-23.
- Cai, A. D., & Fink, L. E. (2002). Conflict Style Differences Between Individualists and Collectivists. *Communication Monographs*, 69(1), 67-87.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma: Laterza.
- Cantore, P. (1855). *Verbum Abbreviatum*. Paris: Migne. (Original work XII sec.)
- Cantù, P. & Testa, I. (2006). *Teorie dell'argomentazione. Un'introduzione alle logiche del dialogo*. Milano: Mondadori.

- Capra, A. (2001). *Agon Logon. Il «Protagora» di Platone tra eristica e commedia*. Milano, LED.
- Cardoso, M. A., & Comoglio, M. (2006). *Insegnare e apprendere in gruppo. Il*
- Castelfranchi, C., & Paglieri, F. (2010). Why Argue? Towards a Cost-Benefit Analysis of Argumentation. *Argument and Computation*, 1(1), 71-91.
- Cattani, A. (2001). *Botta e risposta. L'arte della replica*. Bologna: Il Mulino.
- Cattani, A. (2008). La disputa filosofica: ragion d'essere di un progetto. In S., Nicolli & A., Cattani (Eds.), *Palestra di botte e risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola* (pp. 8-12). Padova: Cleup..
- Cattani A. (2010). Status. L. Vega, & P. Olmos (Eds.), *Compendio de Lógica, Argumentación y Retorica*. Madrid: Trotta.
- Cattani, A. (2011). *50 discorsi ingannevoli. Argomenti per difendersi, attaccare, divertirsi*. Padova: GB Edizioni.
- Cattani, A. (2012). *Dibattito. Diritti e doveri, regole e mosse*. Napoli: Loffredo Editore University Press.
- Chaiken S., Wood, W. & Eagly A. H. (1996). Principles of persuasion. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 702-742): New York, Guilford.
- Christensen, D. (2007). Epistemology of Disagreement: The Good News. *Philosophical Review*, 116(2), 187-217.
- Cicerone (2001). *Dell'Oratore*. Milano: R.C.S. Libri.
- Claxton, N. (2008). *Deliberating Across the Curriculum. Using Deliberative Techniques in the English as a Foreign Language Classroom*. New York: IDEA.
- Clem. Str. (2008). VI 65 (II 464, 14 St.). In M. Bonazzi (Ed.), *I Sofisti* (pp. 111-113). Milano: BUR.
- Clemens, H. (2007 November). *New Rules: Informing Debate and Forensics Pedagogy with Pragma-Dialectics*. Paper presented at the annual meeting of

the National Communication Association 93rd Annual Convention, Chicago.
Retrieved from http://citation.allacademic.com//meta/p_mla_apa_research_citation/1/9/0/7/5/pages190754/p190754-1.php

Cocco, G., & Tiberio A. (2002). *Lo sviluppo delle competenze relazionali in ambito sociosanitario. Comunicazione, lavoro di gruppo e team building*. Milano: Franco Angeli.

Colbert, K (1992). Why Should We Support Debate? In D., Thomas, & J. P., Hart, (Eds.), *Advanced Debate. Readings in Theory, Practice & Teaching* (pp. 2-7). National Textbook Company: Lincolnwood.

Colbert K. R. (1995). Enhancing Critical Thinking Ability Through Academic Debate. *Contemporary Argumentation and Debate*, 16, 52-72.

Coleman, S., Gerson, J., & Raider, E. (2000). Teaching Conflict Resolution Skills in a Workshop. In M., Deutsch, & P. T., Coleman (Eds.), *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice* (pp. 499-521). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Combs, H. W. & Bourne, S. G. (1994). The Renaissance of Educational Debate: Results of a Five-Year Study of the Use of Debate in Business Education. *Journal on Excellence in College Teaching*, 5(1), 57-67.

Commissione Europea (2010). *Il comunicato di Bruges su una maggiore cooperazione europea in materia di istruzione e formazione professionale per il periodo 2011-2020*. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/vocational/bruges_it.pdf

Conee, E. (2010). Rational Disagreement Defended. In R. Feldman & T. A. Warfield (Eds.), *Disagreement* (pp. 69-90). New York: Oxford University Press.

Copi, M. I., & Cohen, C. (1997). *Introduzione alla logica*. Bologna: Il Mulino.

Cox, E. S., & Adams, W. C. (1993). An answer to the Call for Experimentation by the CEDA Assessment Conference: A Descriptive Study of a Peer-Judged Round. *CEDA Yearbook*, 14, 34-53.

- Cousinet, R. (1971). *Un metodo di lavoro libero per gruppi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Crawshay-Williams R. (1957). *Methods and Criteria of Reasoning. An Inquiry into the Structure of Controversy*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Cronin, M. (1990 April). *Debating to Learn Across the curriculum: Implementation and Assessment*. Paper presented at the Southern States Communication Association Convention, Alabama.
- Darwin, C. (2009). *L'origine delle specie*. Torino: Einaudi. (Original work 1859).
- Dascal, M. (2011) Dichotomies and Types of Debate. In F. H. van Eemeren *et al.* (eds.), *Controversy and Confrontation: Relating Controversy Analysis with Argumentation Theory* (pp. 21-34). Amsterdam: John Benjamins, 2008.
- Dascal, M. & Knoll, A (2011). 'Cognitive Systemic Dichotomization' in Public Argumentation and Controversies. In F. Zenker (Ed.). *Argumentation: Cognition and Community* (pp. 1-35). Proceedings of the 9th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation (OSSA). Windsor [CD-ROM].
- De Conti, M. (2009). Palestra di botta e risposta 2008/2009: procedure e strategie. In A., Cattani, P., Cantù, I., Testa, P., Vidali (Eds.), *La svolta argomentativa. 50 anni dopo Perelman e Toulmin* (pp. 235-246). Casoria: Loffredo Editore University Press.
- De Sa, L. (2010). *How to Respond to Borderline Cases*. In R., Dietz, & S., Moruzzi (Eds.), *Cuts and Clouds* (pp. 327-339). Oxford: Oxford University Press.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a Peaceful World. *American Psychologist*, 48(5), 510-517.
- Devson-Galle P. (1992). Arguing, Arguments, and Deep Disagreements. *Informal Logic*, 14(2 & 3), 147-156.
- Dewey, J. (1961). *Come pensiamo: una riformulazione del rapporto fra pensiero riflessivo e l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

- Di Blasio, P., & Redemagni, E. (1992). Il comportamento prosociale nell'adolescenza . In P. Di Blasio, & L. Venini (Eds.), *Competenze cognitive e sociali: processi di interazione e modelli di sviluppo* (pp. 165-182). Milano: Vita e pensiero.
- Di Norcia, A. (2006). *Valutare la competenza sociale nei bambini*. Roma: Carocci.
- Dickson, R. (2004). Developing "Real-World Intelligence": Teaching Argumentative Writing through Debate. *English Journal*, 94(1), 34-40.
- Dreyfus, A., & Jungwirth, E. (1980). A Comparison of the 'Prompting Effect' of Out-of-School with that of In-School Contexts on Certain Aspects of Critical Thinking. *European Journal of Science Education*, 2(3), 301-310.
- Duffin, F. (2006). Collaborative Discourse: Debate Across the Curriculum. *Research and Practice in Social Sciences*, 2(1), 16-39.
- Eco U. (1975). *Il segno*. Milano: Istituto Editoriale Internazionale ISEDI.
- Eemeren van, H. F., Garssen, B., & Meuffels, B. (2009). *Fallacies and Judgmentts of Reasonableness. Empirical Research Concerning the Pragma-Dialectical Discussion Rules*. Dordrecht: Springer.
- Eemeren van, H. F., Garssen, B., & Meuffels, B. (2012). The Disguised Abusive Ad Hominem Empirically Investigated: Strategic Manoeuvring with Direct Personal Attacks. *Thinking & Reasoning*, 18(3), 344-364.
- Eemeren F. H. & Grootendorst, R. (1984). *Speech Acts in Argumentative Discussions: A Theoretical Model for the Analysis of Discussion Directed Toward Solving Conflicts of Opinion*. Dordrecht/Providence: Foris Publications.
- Eemeren, F. H. van & Grootendorst, R. (1987). Fallacies in pragma-dialectical perspective. *Argumentation*, 1(3), 283-301.
- Eemeren F.H. van, & Grootendorst R. (1988). Rationale for pragma-dialectic perspective. *Argumentation*, 2(2), 271-291.
- Eemeren, van F., & Grootendorst, R. (1992). *Argumentation, Communication and Fallacies*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Eemeren, F. H. van, & Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation. The Pragma-dialectical Approach*. New York: Cambridge University Press.
- Eemeren van, H. F., Grootendorst, R., Meuffels, B., e Verburg, M. (2000). The (Un)Reasonableness of Ad Hominem Fallacies. *Journal of Language and Social Psychology*, 19, 416-435.
- Eemeren, van F., Grootendorst, R. & Henkemans, F. S. (2002). *Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation*. London: Mahwah.
- Eemeren, van F., Grootendorst, R. & Kruiger, T. (1987). *Handbook of Argumentation Theory*. Dordrecht-Holland/Providence-U.S.A: Foris.
- Eemeren, van F., Grootendorst, R., Jackson, S. & Jacobs, S. (1993). *Reconstructing Argumentative Discourse*. Tuscaloosa-London: The University of Alabama Press.
- Eemeren, van F., Grootendorst, R. & Straaten, van P., (2009). *L'argomentazione a fumetti. Corso accelerato in 20 lezioni*. Milano-Udine: Mimesis-Il quadrato delle opposizioni.
- Ehninger, D (1952). Six Earmarks of a Sound Forensics Program. *The Speech Teacher*, 1(4), 237-241.
- Ehninger, D., & Brockriede, W. (1978). *Decision by Debate*. New York: Harper and Row.
- Eilerman, D. (2006). *The Use and Misuse of an Avoiding Style in conflict Management*. Retrieved from: <http://www.mediate.com/articles/eilermanD6.cfm>.
- Elga, A. (2007). Reflection and Disagreement. *Nous*, 41(3), 478-502.
- Elga, A. (2010), *How to Disagree about How to Disagree*. In R. Feldman, & T. A. Warfield (Eds.), *Disagreement* (pp. 175-186). New York: Oxford University Press.
- Elgin, C. Z. (2010). Persistent Disagreement. In R. Feldman, & T. A. Warfield (Eds.), *Disagreement* (pp. 53-68). New York: Oxford University Press.

- Elster, J. (2005). *Argomentare e negoziare*. Milano: Mondadori, Milano.
- Ennis, R. H., Gardier, W. L., Morrow, R., Paulus, D., & Ringel, L. (1964). *The Cornell Class Reasoning Text*. Retrieved from <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/cornellclassreas.pdf>
- Ericson, J. M., Murphy, J. J., & Zeuschner, R. B. (2003). *The Debater's Guide*, Carbondale: Southern Illinois University Press,.
- Estaville L. E. Jr. (1988). Debate: A Teaching Strategy for Geography. *Journal of Geography*, 87(1), 2-5.
- Facione, P. A. (1987). Teaching About Fallacies. *Teaching Philosophy*, 10(3), 211-217.
- Fahim, M., & Sa'eepour, M. (2011). The Impact of Teaching Critical Thinking Skills on Reading Comprehension of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 867-874.
- Falbe, C., & Yukl, G. (1992). Consequences for Managers of Using Single Influence Tactics and Combinations of Tactics. *Academy of Management Journal*, 35(3), 638-652.
- Falduti, R. (2009). La pratica dell'argomentazione nella scuola: il progetto "Palestra di botta e risposta" nell'anno scolastico 2007/2008. In A., Cattani, P., Cantù, I., Testa, P., Vidali (Eds.), *La svolta argomentativa. 50 anni dopo Perelman e Toulmin* (pp. 211-222). Casoria: Loffredo Editore University Press.
- Falduti, R. (2011). Palestra di botta e risposta al microscopio: considerazioni teorico-pratiche e analisi di una disputa. In A. Cattani (Ed.), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (pp. 153-183). Casoria: Loffredo Editore University Press.
- Fedrizzi, M. & Ellis, R. (2011). *Debate*. Ohio: South-Western Cengage Learning.
- Feldman R. (2005). Deep Disagreement, Rational Resolutions, and Critical Thinking. *Informal Logic*, 25(1), 13-23.

- Felipe, D. L. (1991). *Post Medieval Ars Disputandi*. (Doctoral dissertation), University of Texas. Retrieved from: <http://disputatioproject.files.wordpress.com/2011/01/post-medieval-ars-disputandi.pdf>
- Felton, M., Garcia-Mila, M., & Gilabert, S. (2009). Deliberation versus Dispute: The Impact of Argumentative Discourse Goals on Learning and Reasoning in the Science Classroom. *Informal Logic*, 29(4), 417-446.
- Fine, G. A. (2001). *Gifted Tongues. High School Debate and Adolescent Culture*. New Jersey: Princeton University Press.
- Fogelin, J. R. (1985). The Logic of Deep Disagreements. *Informal Logic*, 7(1), 1-8.
- Fordham, B. O. (2005). Strategic Conflict Avoidance and the Diversionary Use of Force. *The Journal of Politics*, 67(1), 132-153.
- Foster, D. E. (2004). In Defense of Argument Culture: A Response to Recent Criticism Against the Use of Adversarial Debate as a Method of Societal Decision-Making. *The Forensic of Pi Kappa Delta*, 89, 13-29.
- Fotiu, R. (n.d.). *Item Analysis*. Retrieved from: <https://www.msu.edu/dept/soweb/itanhand.html>
- Frances, B. (2011). Disagreement. In S., Bernecker, & D., Pritchard, (Eds.), *Routledge Companion to Epistemology* (pp. 68-74). New York: Routledge.
- Frank, L. R. (1983). The Abuse of Evidence in Persuasive Speaking. *The National Forensic Journal*. 1, 97-107.
- Freddoso, A. J., & Kelley, F. E., (Eds.). (1991). *Quodlibetal Questions of William of Ockham*. New Haven : Yale University Press.
- Freeley, A. J. (1961). *Argumentation and Debate. Rational Decision Making*. Belmont: Wadsworth, 1961.
- Freeman, J. B. (2011). Can Argumentation Really Deal With Dissensus? In F. H. van Eemeren, et al., (Eds.), *Proceedings of the 7th Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (pp. 510-521), Amsterdam: Rozenberg/Sic-Sat.

- Friedley, S. A. (1983). Ethics and Evidence Usage: Current 'Codes' in Individual Events. *The National Forensic Journal*, 1(2), 109-117.
- Friedley, S. A., & Manchester, B. B. (1985). An analysis of Male/Female Participation at Select National Championships. *The National Forensic Journal*, 3, 1-12.
- Friedman, R. A., Currall, S. C., & Tsai, J. C. (2000). What Goes Around Comes Around: The Impact of Interpersonal Conflict Style on Work Conflict and Stress. *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 32-55.
- Friemann R. (2005). Emotional Backing and the Feeling of Deep Disagreement. *Informal Logic*, 25(1), 51-63.
- Fritz, G. (2008). Communicatin Principles for Controversies: A Historical Perspective. In F. H. van Eemeren & B. Garssen (Eds.). *Controversy and Confrontation: Relating Controversy Analysis with Argumentation Theory* (pp. 109-124). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fuentes B. C. & Santibáñez Y. C. (2011). Desegñando debates: preliminares para un enfoque dialógico y crítico. In A. Cattani (Ed.), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (pp. 111-137). Casoria: Loffredo Editore University Press.
- Fumerton, R. (2010). You Can't Trust a Philosopher. In R. Feldman, & T. A. Warfield (Eds.), *Disagreement* (pp. 91-110). New York: Oxford University Press.
- Furgerson, J. (2013). Research Skill Acquisition in Competitive Forensics: A Pathway for Demonstrating Programmatic Value. *Rostrum*, 88(2), 46-48.
- Galtung, J. (1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*. 27(3), 291-305.
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. London: Sage.
- Galtung, J. (2000). *Conflict Transformation by Peaceful Means (The Transcend Method)*. United Nation Disaster Management Training Programme.

Retrieved from [http://www.reliefweb.int/rw/rwt.nsf/db900SID/LHON-66SN46/\\$File/Conflict_transfo_Trnascend.pdf](http://www.reliefweb.int/rw/rwt.nsf/db900SID/LHON-66SN46/$File/Conflict_transfo_Trnascend.pdf)

- Galtung, J. (2008). *Affrontare il conflitto. Trascendere e trasformare*. Pisa: Pisa University Press.
- Garrett, M., Schoener, L., & Hood, L. (1996). Debate: A Teaching Strategy to Improve Verbal Communication and Critical-Thinking Skills. *Nurse Educator*, 21(4), 37-40.
- Gigli, A. (2000). Esplorare i conflitti in gruppo: un'esperienza di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e apprendimenti* (pp. 91-134). Roma: Carocci.
- Gilbert, M. A. (2000). *Agreement/Disagreement*. In H. Hansen & C. Tindale (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Conference of Ontario Society for the Study of Argumentation*.
- Gilbert, M. A. (1994a). Feminism, Argumentation and Coalescence. *Informal Logic*, 16(2), 95-113.
- Gilbert, M. A. (1994b). Multi-Modal Argumentation. *Philosophy of the Social Sciences*, 24(2), 159-177.
- Gilbert, M. A. (1995a). Arguments and Arguers. *Teaching Philosophy*, 18(2), 125-138.
- Gilbert, M. A. (1995b). Coalescent Argumentation. *Argumentation*, 9(5), 837-852.
- Gilbert, M. A. (1997). *Coalescent Argumentation*. Mahawah : Lawrence Erlbaum Associates.
- Gilbert, M. A. (2011). The Kisceral: Reason and Intuition in Argumentation. *Argumentation*, 25, 163-170.
- Glasl, F. (1982). The process of conflict escalation and roles of third parties. In G. B. J. Bomers *et al.* (Eds.), *Conflict management and industrial relations* (pp. 119-140). The Hague: Kluwer Nijhoff Publishing.
- Glasl, F. (1997). *Confronting Conflict. A First-Aid Kit for Handling Conflict*. Gloucestershire: Hawthorn Press.

- Glick-Smith, J. L. (2007). Conflict Styles and Technical Communications. *Intercom*, July/August, 20-48. Retrieved from https://www.cpp.com/Pdfs/Intercom_Magazine_TKI_and_Conflict.pdf
- Godden, D. M., & Brenner, W. H. (2010). Wittgenstein and the Logic of Deep Disagreement. *Cogency*, 2(2), 41-80.
- Goethals, G. R. & Reckman R. F. (1973). *The Perception of Consistency in Attitudes*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9(6), 491-501.
- Golder, C., & Pouit, D. (1999). For a Debate to Take Place the Topic Must Be Debatable. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Founfations of Argumentative Text Processing* (pp. 137-148). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Goodnight, L. (1987). *Getting Started in Debate*. Illinois: National Textbook Company.
- Goodnight, G. T., & Mitchell, G. R. (2008). Forensics as Scholarship: Testing Zarefsky's Bold Hypothesis in a Digital Age. *Argumentation and Advocacy*, 45, 80-97.
- Green, C. S. & Klug, H. G. (1990). Teaching critical Thinking and Writing Through Debates: An Experimental Evaluation. *Teaching Sociology*, 18(4), 462-471.
- Greenstreet, R (1993). Academic Debate and Critical Thinking: A Look at the Evidence. *The National Forensic Journal*, 11, 13-28.
- Griffin, S. (1997). *Fair Play: Teaching the Logical Fallacies*. Paper presented at the Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Phoenix.
- Hamblin, G. L. (1970). *Fallacies*. London: Methuen & Co.
- Hample, D., Benoit, P. J., Houston, J., Purifoy, G., VanHilfte, V., & Wardwell, C. (1999). Naïve Theories of Argument: Avoiding Interpersonal Arguments or Cutting Them Short. *Argumentation and Advocacy*, 35, 130-139.

- Hample, D., Sells, A. & Velásquez, A. L. I. (2009). The Effect of Topic Type and Personalization of Conflict on Assessments of Fallacies. *Communication Reports*, 22(2), 74-88.
- Hegel, G. W. F. (2008). *Fenomenologia dello spirito*. Roma: Edizioni di storia e letteratura. (Original Work 1807).
- Hensley, D., & Carlin, D. (1994). *Mastering Competitive Debate*. Kansas: Carl Publishing.
- Hill, B. (1982). Intercollegiate Debate: Why Do Students Bother? *The Southern Speech Communication Journal*, 48(1), 77-88.
- Hill, B. (1993). The Value of Competitive Debate as a Vehicle for Promoting Development of Critical Thinking Ability. *CEDA Yearbook*, 14, 1-23.
- Hitchcock, D. (1995). Do the Fallacies Have a Place in the Teaching of Reasoning Skills or Critical Thinking? In H. V. Hansen & R. C. Pinto (Eds.), *Fallacies: Classical and Contemporary Readings* (pp. 319-327). University Park: Pennsylvania State press.
- Hobbes, T. (2002). *De Cive*. Roma: Editori riuniti. (Original work. 1642).
- Hoffman, M. L., (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607-622.
- Holberg L. (1994). *Il viaggio sotterraneo di Niels Klim*. Milano: Adelphi.
- Hoyle R. H. (1999). *Statistical Strategies for Small Sample Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Huber, R. B., & Snider, C. A. (2006). *Influencing through Argument*. New York: IDEA.
- Huckfeldt R., Johnson P. E. & Sprague J. (2004). *Political Disagreement. The Survival of Diverse Opinion Within Communication Networks*. New York: Cambridge University Press.
- Hundleby, C. E. (2010). The Authority of the Fallacies Approach to Argument Evaluation. *Informal Logic*, 30(3), 279-308.

- Huryn, J. S. (1986). *Debating as a Teaching Technique*. *Teaching Sociology*, 14, 266-269;
- Hyde, B., & Bineham, J. L. (2000). From Debate to Dialogue: Toward a Pedagogy of Nonpolarized Public Discourse. *Southern Communication Journal*, 65(2-3), 208-223.
- Infante, D. A., Trebing, J. D., Shepherd, P. E. & Seeds, D. E. (1984). The Relationship of Argumentativeness to Verbal Aggression. *The Southern Speech Communication Journal*, 50(1), 67-77.
- Inoue, N. e Nakano, M. (2011). The Benefits and Costs of Participating in Competitive Debate Activities. In J. P. Zompetti (Ed.), *Reasoned Rationales. Exploring the Educational Value of Debate* (pp. 123-140). New York: IDEA.
- Jackson, S. (1996). Fallacies and Heuristics. In J. van Benthem, F. H. van Eemeren, R. Grootendorst & F. Veltman (Eds.), *Logic and Argumentation* (pp. 101-114). North-Holland: Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences.
- Jackson, S. (2002). Designing Argumentation Protocols for the Classroom. In F. H. van Eemeren (Ed.), *Advances in Pragma-Dialectics* (pp. 105-119). Amsterdam: Sic Sat.
- Jacobs, S. & Jackson, S. (1980). Structure of Conversational Argument: Pragmatic Bases for the Enthymeme. *The Quarterly Journal of Speech*, 66(3), 251-265.
- Jacobs, S. & Jackson, S. (1981). The collaborative Production of Proposals in Conversational Argument and Persuasion: a Study of Disagreement Regulation. *Journal of American Forensic Association*, 18, 77-90.
- Jacobs, S. & Jackson, S. (1982). Conversational Argument: A Discourse Analytic Approach. In R. Cox, & C. A. Willard (Eds.), *Advances in Argumentation Theory and Research* (pp. 205-237). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Jacobs, S. (1987). The Management of Disagreement in Conversation. In F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, A. J. Blair, & C. A., Willard (Eds.), *Argumentation: Across the Lines of Discipline*. Proceedings of the

- Conference on Argumentation 1986 (pp. 229-239). Dordrecht-Providence: Foris.
- Jacobs, S. (1989). Speech Acts and Arguments. *Argumentation*, 3(4), 345-365.
- Jevremović, V., (2006). Negotiation Models as Tools for Teaching Business English. *Inter Alia*, 2, 58-68.
- Johnson A. J., Averbek, J. M., Kelley, K. M., & Liu, S. (2011). When Serial Arguments Predict Harm: Examining the Influences of Argument Function, Topic of the Argument, Perceived Resolvability, And Argumentativeness. *Argumentation and Advocacy*, 47(4), 214-227.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (1985). Classroom Conflict: Controversy Versus Debate in Learning Groups. *American Educational Research Journal*, 22(2), 237-256.
- Johnson D. W. & Johnson R. T. (1992), *Creative Controversy. Intellectual Challenge In The Classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). Constructive Conflict in the Schools. *Journal of Social Issues*, 50(1), 117-137.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2005). *Leadership e apprendimento cooperativo. Condividere le idee, ridurre le tensioni, dare energia al gruppo: esercizi e attività*. Trento: Erickson, Trento.
- Johnson D. W., Johnson R. T. & Tjosvold, D. (2000). Constructive Controversy. The Value of Intellectual Opposition. In M. Deutsch & P. T. Coleman (Ed.), *The Handbook of Conflict Resolution. Theory and Practice* (pp. 69-91). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Johnstone H . W. Jr. (1954a). Some Aspect of Philosophical Disagreement. *Dialectica*, 245-257.
- Johnstone H. W. Jr., (1954b). The Nature of Philosophical Controversy. *The Journal of Philosophy*, 51, 294-300.
- Johnstone H. W. Jr. (1959). *Philosophy and Argument*. University Park: The Pennsylvania State University Press.

- Jørgensen, C. (1998). Public Debate - An Act of Hostility? *Argumentation*, 12(4), 431-443.
- Katz, D. (1960). *The Functional Approach to the Study of Attitude*. *The Public Opinion Quarterly*, 24(2), 163-204.
- Keenan, C. J. (2009). Intercollegiate Debate: Reflecting American Culture, 1900-1930. *Argumentation and Advocacy*, 46, 79-97.
- Kelly, T. (2005). *The Epistemic Significance of Disagreement*. In J., Hawthorne, & T., Gendler, (Eds.), *Oxford Studies in Epistemology* (pp. 167-196). Oxford: Clarendon Press.
- Kelly, T. (2010). Peer Disagreement and Higher-Order Evidence In R. Feldman, & T. A. Warfield (Eds.), *Disagreement* (pp. 111-174). New York: Oxford University Press.
- Kennedy, K. A. & Pronin, E. (2008). When Disagreement Gets Ugly: Perceptions of Bias and the Escalation of Conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(6), 833-848.
- Kennedy, K. A., & Pronin, E. (2012). Bias Perception and the Spiral of Conflict. In J. Hanson (Ed.), *Ideology, Psychology and Law. Series in Political Psychology* (pp. 410-446). New York: Oxford University Press.
- Kennedy, R. (2007). In-Class Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 19(2), 183-190.
- Kilmann, R. H., & Thomas, K. W. (1977). Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behavior: the "Mode" Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309-325.
- Kobanoff, B., & Vliert, E. van de (1990). Toward Theory Based Measures of Conflict Management. *Academy of Management Journal*, 33(1), 199-209.
- Koehle, J. (2010). Reuniting Old Friends: The Spēhists and Academic Debate. *Advances in Communication Theory and Research*, 3.

- Kölbel, M. (2004a). *Faultless Disagreement*. Proceedings of the Aristotelian Society, New Series, 104, 53-73.
- Kölbel, M. (2004b). Indexical Relativism versus Genuine Relativism. *International Journal of Philosophical Studies*, 12(3), 297-313.
- Korcok, M. (1997). *The Effects of Intercollegiate Debating on Critical Thinking Ability*. Florida State University. Retrieved from <http://mailer.fsu.edu/~ewotring/com5312/critical.html>
- Kraft, J. (2009). An Externalist, Contextualist Epistemology of Disagreement about Religion. *Ars Disputandi*, 9, 11-30.
- Kraus, M. (2011). *Cultural Diversity, Cognitive Breaks and Deep Disagreement: Polemic Argument*. In F. H. van, Eemeren, et al., (Eds.), Proceedings of the 7th Conference of the International Society for the Study of Argumentation (pp. 1036-1049). Amsterdam: Amsterdam, Rozenberg/Sic-Sat.
- Kronblith, H. (2010). *Belief in the Face of Controversy*. In R. Feldman, & T. A. Warfield (Eds.), *Disagreement* (pp. 29-52). New York: Oxford University Press.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of Dyadic Interaction on Argumentative Reasoning. *Cognition and Instruction*, 15(3), 287-315.
- Laerzio, D. (2005). In G. Reale, (Ed.), *Vita e dottrine dei più celebri filosofi*. Milano: Bompiani.
- Langsdorf, L. (2003). Argumentation, Conflict and Teaching Citizens: Remarks on a Theme in Recent Dewey Scholarship. *Argumentation and Advocacy*, 39, 214-221.
- Lao, J., & Kuhn, D., (1996). *Effects of Evidence on Attitudes: Is Polarization the Norm?* Psychological Science, 7(2), 115-120.
- Le Boterf, G. (2008). *Costruire le competenze individuali e collettive. Agire e riuscire con competenza. Le risposte a 100 domande*. Napoli: Guida.

- Lewin, K. (1972). *I conflitti sociali: saggi di dinamica di gruppo*. Milano: Franco Angeli.
- Lewin, M. L., & Wakefield, J. A. (1983). Teaching Psychology Through an Instructor-Debate Format. *Teaching of Psychology*, 10(2), 115-116.
- Littlefield R. S. (2001). High School Student Perception of the Efficacy of Debate Participation. *Argumentation and Advocacy*, 38, 83-97.
- Liu, Y. (2008). Justifying My Position in Your Terms: Cross-Cultural Argumentation in a Globalized World. In A. J., Aguayo, & T. R. Steffensmeier (Eds.), *Readings on Argumentation* (pp. 217-232). State College: Strata Publishing.
- Locke, C. (2007). *Chinese Methods of Interpersonal Conflict*. School of Advanced Military Studies United States Army Command and General Staff College. Retrieved from <http://www.dtic.mil/cgi-bin/GetTRDoc?AD=ADA470802e&Location=U2edoc=GetTRDoc.pdf>
- Lord G. C., Ross L. & Lepper R. M. (1979). Biased Assimilation and Attitude Polarization: the Effects of Prior Theories on Subsequently Considered Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 2098-2109.
- Lord, G. C., Lepper, R. M., & Preston, E. (1984). Considering the Opposite: A Corrective Strategy for Social Judgment. *Journal of Personality and social Psychology*, 46(6), 1231-1243.
- MacFarlane, J. (2009 May). *Varieties of Disagreement*. Speech at the University College Dublin, Institute of Philosophy, London.
- Madsen, A. (1990). Graduate Students and Forensic Research. *The National Forensic Journal*, 8, 45-49.
- Magnus, M. H. (2000). Using a Debate to Teach Food Aid. *Journal of Nutrition Education*, 32(2), 119-120.
- Mareli, J. (2011). The Classroom Debate as a Critical Thinking Strategy. *Queen's Pedagogy Commons*, 1(2), 11-17.

- Marietta-Brown, A. (2011). As Seen on TV: Teaching Fallacies Through Infomercials. *Communication Teacher*, 25(3), 127-130.
- Markus, G. B. (1986). Stability and Change in Political Attitudes: Observed, Recalled, and “Explained”. *Political Behavior*, 8(1), 21-44.
- Marx, K., e Engles, F. (2009). *Il manifesto del partito comunista*. Firenze: Giunti Demetra. (Original work 1848).
- Marttunen, M. (1992). Commenting on Written Arguments as a Part of Argumentation Skills – Comparison Between Students Engaged in Traditional vs On-line. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 36(4), 289-302.
- McElligot, J. (1855). *The American Debater*. New York: Ivison & Phinney.
- Meany, J., & Schuster, K. (2002). *Art, Argument and Advocacy: Mastering Parliamentary Debate*. New York: IDEA.
- Meany, J. & Shuster K. (2003). *On That Point! An Introduction to Parliamentary Debate*. New York: IDEA.
- Meghnagi, S. (1992). *Conoscenza e competenza*. Torino: Loescher, Torino.
- Memedi, V. (2007). Resolving Deep Disagreement, In H. Hansen & C. Tindale (Eds.), *Proceedings of the 3rd International Conference of Ontario Society for the Study of Argumentation* (pp. 1-10).
- Meurs, N. van, & Spencer-Oatey, H. (2009). Multidisciplinary perspectives on Intercultural Conflict: the “Bermuda Triangle” of Conflict, Culture and Communication. In H. Kotthoff, & H., Spencer-Oatey (Eds.), *Handbook of Intercultural Communication* (pp. 99-120), Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mezuk, B. (2009). Urban Debate and High School Educational Outcomes for African American Males: The Case of the Chicago Debate League. *The Journal of Negro Education*, 78(3), 290-304.
- Mezuk, B., Bondarenko, I., Smith, S. & Tucker, E. (2011). Impact of Participating in a Policy Debate Program on Academic Achievement: Evidence from the

- Chicago Urban Debate League. *Educational Research and Reviews*, 6(9), 622-635.
- Mill, J. S. (1846). *A System of Logic*. New York: Harper & Brothers.
- Mill, J. S. (1981). *Saggio sulla libertà*. Milano: Il Saggiatore.
- Mill, S. J. (1992). *On Liberty and Utilitarianism*. London: David Campbell Publisher.
- Mitchell, C. (1981). *The structure of International Conflict*. New York: St. Martin Press.
- Mitchell, G. R. (1998). Pedagogical Possibilities for Argumentative Agency in Academic Debate. *Argumentation and Advocacy*, 35(2), 41-60.
- Mitchell, G. R. (2000). Simulated Public Argument as a Pedagogical Play on Worlds. *Argumentation and Advocacy*, 36(3), 134-150.
- Mitchell, G. R., Woods, C. S., Brigham, M., English, E., Morrison, C. E., & Rief, J. (2010). The Debate Authors Working Group Model for Collaborative Knowledge Production in Forensic Scholarship. *Argumentation and Advocacy*, 47, 1-24.
- Mizzau, M. (1974). *Prospettive della comunicazione interpersonale*. Bologna: Il Mulino.
- Mizzau, M. (2002). *E tu allora? Il conflitto nella comunicazione quotidiana*. Bologna: Il Mulino.
- Moeller, T. G. (1985). Using Classroom Debates in Teaching Developmental Psychology. *Teaching of Psychology*, 12(4) 207-209.
- Mondin, B. (1996). *Storia della teologia*. Bologna: ESD, Vol. II.
- Morse, A. E., Savage, T. G., & Soreson, R. L. (1999). A Test of the Motivations Underlying Choice of Conflict Strategies in the Dual-Concern Model. *The International Journal of conflict Management*, 10(1), 25-44.
- Motterlini, M. (2008). *Trappole Mentali*. Milano: BUR.
- Moulin, L. (1992). *La vita degli studenti nel medioevo*. Milano: Jaca Book.
- Moulton J. (1983). A Paradigm of Philosophy: The Adversary Method. In S.

- Harding, & M. B. Hintikka (Eds.), *Discovering Reality: Feminist Perspectives on Epistemology, Metaphysics, Methodology, and Philosophy of Science* pp. 149-164. Dordrecht: Reidel.
- Mulholland, J., (1996). *The Language of Negotiation. A Handbook of Practical Strategies for Improving Communication*. New York: Routledge.
- Munduate, L., Luque, P., & Barón, M. (1997). Style of Handling Interpersonal Conflict: an Observational Study. *Psichotema*, 9(1), 145-153.
- Neuman, Y. (2003). Go Ahead, Prove that God Does not Exist! On High School Students' Ability to Deal With Fallacious Arguments. *Learning and Instruction*, 13, 367-380.
- Neuman, Y., Glassner, A., & Weinstock, M. (2004). The effect of a reason's truth-value on the judgment of a fallacious argument. *Achta Psychologica*, 116, 173-184.
- Neuman, Y., & Weizman, E. (2003). The Role of Text Representation in Students' Ability to Identify Fallacious Arguments. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 56(A), 33-60.
- Newstead, S. E., Pollard, P., Evans, J. St. B. T., & Allen, J. L. (1992). The Source of Belief Bias Effects in Syllogistic Reasoning. *Cognition*, 45(3), 257-248.
- Nichols, E. R. (1936a). A Historical Sketch of Intercollegiate Debating: I. *The Quarterly Journal of Speech*, 22(2), 213-220.
- Nichols, E. R. (1936b). A Historical Sketch of Intercollegiate Debating: II. *The Quarterly Journal of Speech*, 22(4), 591-602.
- Nickerson, R. S. (1998). Confirmation Bias: A Ubiquitous Phenomenon in Many Guises. *Review of General Psychology*, 2(2), 175-220.
- Nicolli, S. (2008). *Pensare e dibattere filosoficamente nella scuola*. In S., Nicolli, & A., Cattani (Eds.), *Palestra di botta e risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola* (pp. 6-7). Padova: CLEUP.
- Nicolli, S. & Cattani A. (Eds.). (2008). *Palestra di botta e risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola*. Padova: CLEUP.

- Novikoff, A. J. (2012). Toward a Cultural History of Scholastic Disputation. *American Historical Review*, 117 (2), 331-364.
- O'Kon, J. & Sutz, R. (2005). Using In-Class Debates to Teach Gender Issues in Psychology. In B. K. Saville, T. E. Zinn, & V. W. Hevern (Eds.), *Essays from e-xcellence in teaching* (Chap. 8). Retrieved from <http://teachpsych.org/ebooks/eit2004/eit04-08.html>
- Oakhill, J. V., Johnson-Laird P. N., & Garnham A. (1989). Believability and syllogistic reasoning. *Cognition*, 31, 117-140.
- Orefice, P. (2010). *Contesti di apprendimento per le competenze*. In C., Xodo, & M., Benetton (Eds.), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici* (pp. 55-65). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Organization for Economic Co-operation and Development (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. Retrieved from <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.43469.downloadList.2296.DownloadFile.tmp/2005.dskcexecutivesummary.en.pdf>
- Orsolini, M. (1993). Il linguaggio argomentativo dei bambini nelle dispute. In C. Pontecorvo (Ed.), *La condivisione della conoscenza* (pp. 165-185). Firenze: La Nuova Italia.
- Orsolini, M. (1997). La costruzione del discorso nelle discussioni in classe: un'analisi sequenziale. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola* (pp. 111-130). Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Othman, J., Rose, R., Suppiah, W., & Uli, J. (2007). A Face Concern Approach to Conflict Management – A Malaysian Perspective. *Journal of Social Sciences*, 4, 121-126.
- Paglieri, F. (2009). Ruinous Arguments: Escalation of Disagreement and the Dangers of Arguing. In J. Ritola (Ed.), *Argument Cultures: Proceedings of OSSA 09* (pp. 1-15). Windsor: OSSA.
- Paglieri, F. (in press). Choosing to Argue: Toward a Theory of Argumentative

Decisions. *Journal of Pragmatics*.

Panofsky, E. (1986). *Architettura gotica e filosofia scolastica*. Napoli: Liguori.

Parcher J. (1998) *The Value of Debate*. Retrieved from http://www.principlestudies.org/docs/The_Value_of_Debate_Secular.pdf

Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Milano: La nuova Italia.

Pellerey, M. (2010). La competenza tra formazione e autoformazione. In A., Porcarelli (Eds.), *Formare per competenze. Strategie e buone prassi* (23-37), Lecce: Pensa MultiMedia, 2010.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2001). *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica*. Torino: Einaudi. (Original work 1958)

Perry, L. A. (2002). The Need for a Forensic Civic Virtue. *The National Forensic Journal*, 20(1), 71-73.

Perry, L. A. (2003). Engaging Ethos: Source Citation Accuracy in Intercollegiate Forensics. *The National Forensic Journal*, 21(3), 52-66.

Perulli, E. (2007). *Rappresentare, riconoscere e promuovere le competenze : il concetto di competenza nella domanda clinica e sociale di benessere e sviluppo*. Milano: Franco Angeli.

Petty, R. E. & Wegener D. T. (1998). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. In D., Gilbert, S. Fiske, & G., Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 323-390). New York: McGraw-Hill.

Phillips, D. (2008). Investigating the Shared Background Required for Argument: A Critique of Fogelin's Thesis on Deep Disagreement. *Informal Logic*, 28(2), 86-101.

Piaia, G. (2007). *Il lavoro storico-filosofico: questioni di metodo ed esiti didattici*. Padova: CLEUP.

Pickering, P. (2000). *How to Manage Conflict: Turn All Conflicts Into Win-Win Outcomes*. New Jersey: Career Press.

- Pilgram, R. & Polcar, L. (2008). *On the Receiving End of a Fallacy: Dealing with Fallacious Argumentation in Question-Answer Exchanges*. Paper presented at the 94th Annual Convention of the National Communication Association, San Diego, California.
- Platone (1992a). Apologia di Socrate. In G., Reale (Ed.), *Tutti gli scritti*. Milano: Rusconi Libri.
- Platone (1992b). Protagora. In G., Reale (Ed.), *Tutti gli scritti*. Milano: Rusconi Libri.
- Pomerantz E., Chaiken S. & Tordesillas R. (1995). Attitude Strength and Resistance Processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 408-419.
- Pontecorvo, C. (1985). Discutere per ragionare: la costruzione della conoscenza come argomentazione. *Rassegna di psicologia*, 2(1 & 2), 23-45.
- Pontecorvo, C. (1997a). Interazione sociale e costruzione della conoscenza: paradigmi a confronto e prospettive di ricerca. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola* (pp. 53-69). Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo, C. (1997b). Discutere, argomentare e pensare a scuola. L'adulto come regolatore dell'apprendimento. In C. Pontecorvo, A. M. Ajello & C. Zucchermaglio (Eds.), *Discutendo s'impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola* (pp. 73-96). Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Popper, K. (1972). *Congetture e confutazioni. Lo sviluppo della conoscenza scientifica*. Bologna: Il Mulino.
- Porcarelli, A. (1998). Insegnare la filosofia medievale: stereotipi e innovazioni didattiche. *Comunicazione filosofica*, 4. Retrieved from: <http://www.sfi.it/archivosfi/cf/cf4/articoli/porcarelli.htm>
- Porcarelli, A. (1999). *Spunti per una didattica della filosofia tratti dall'esperienza delle università medievali*. Retrieved from http://lgxserver.uniba.it/lei/sfi/cf/cf1_porcarelli.htm

- Porcarelli, A. (2006). Costruire “dispute verbali” di filosofia mediante le TIC. In L. Rossetti, & C. Chiapperini (Eds.), *Filosofare con i bambini e i ragazzi. Atti delle giornate di studio (Città di Castello, 31 marzo–3 aprile 2006)* (pp. 129-150). Perugia: Morlacchi.
- Potter, D. (1954). *Argumentation and Debate. Principles and Practice*. New York, Dryden Press.
- Pruitt, D. G., & Carnevale, P. J. D. (1982). The Development of Integrative Agreements In V. J., Derlegan, & J., Grzelak (Eds.), *Cooperation and Helping Behaviour* (pp.151-181), New York: Academic Press.
- Pruitt, D. G., & Carnevale, P. J. D. (1997). *Negotiation in Social Conflict*. Buckingham: Open University Press.
- Pruitt, D. G. & Kim, S. H. (2004). *Social Conflict. Escalation, Stalemate, and Settlement*. New York: McGraw-Hill.
- Pruitt, D. G., & Rubin, J. Z. (1986). *Social Conflict. Escalation Stalemate, and Settlement*. New York: Random House.
- Putnam, H. (1975a). *It ain't necessarily so*. In H. Putnam (Ed.). *Philosophical Papers* (pp. 237-249). Cambridge: Cambridge University Press.
- Putnam, H. (1975b). *The Analitic and the Syntetic*. In H. Putnam (Ed.). *Philosophical Papers* (pp. 33-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Raden, D. (1985). Strenght-Related Attitude Dimensions. *Social Psychology Quarterly*, 48(4), 312-330.
- Rahim, M. A. (1983). A Measure of Styles od Handling Interpersonal Conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368-376.
- Rahim, M. A. (1992). *Managing Conflict in Organizations*. Westport: Preager Publisher.
- Rahim, M. A. (1995). *ROCI – Rahim Organizational Conflict Inventories*. Firenze: Organizzazioni speciali.

- Rahim, M. A., & Magner, N. R. (1995). Confirmatory Factor Analysis of the Styles of Handling Interpersonal Conflict: First-Order Factor Model and Its Invariance Across Groups. *Journal of Applied Psychology*, 80(1), 122-132.
- Rahim, M. A., Magner, N. R., & Shapiro, D. L. (2000). Do Justice Perceptions Influence Styles of Handling Conflict with Supervisors?: What Justice Perceptions, Precisely?, *The International Journal of conflict Management*, 11(1), 9-31.
- Raider, E. (1995). Conflict Resolution Training in Schools. Translating Theory into Applied Skills. In B. B., Bunker, J. Z., Rubin, & Associates (Eds.), *Conflict, Cooperation and Justice. Essays Inspired by the Work of Morton Deutsch*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Reid, R. F. (2000). Foreword: A Long and Proud Tradition. *Argumentation and Advocacy*, 37, 1-11.
- Rescher, N. (1978). Philosophical Disagreement. *Review of Methaphysics*, 32(2), 217-251.
- Rescher, N. (1993). *La lotta dei sistemi. Fondamenti e implicazioni della pluralità filosofica*. Genova: Marietti.
- Reznik, R. M., Roloff, M. E., & Miller, W. C. (2010). Communication During Interpersonal Arguing: Implications for Stress Symptoms. *Argumentation and Advocacy*, 46(3), 193-213.
- Ricco, R. B. (2007). Individual Differences in the Analysis of Informal Reasoning Fallacies. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 459-484.
- Risen, J., & Gilovich, T. (2007). Informal Logical Fallacies. In R. J. Sternberg, H. L. Roediger III et al. (Eds.), *Critical Thinking in Psychology* (pp. 110-130). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, J. E., & Rennels A. (in press), *Outcome Based Life Choices: An Outcome Assessment Confirmation Study Measuring Positive Social Outcomes Beyond Undergraduate Experiences in Competitive Intercollegiate Debate for Participants and Society*. In A. Snider (Ed.) *Proceeding of the III Thinking*

and Speaking a Better World Conference.

- Rosenkranz, S. (2008). Frege, Relativism, and Faultless Disagreement. In M., García-Carpintero, & M., Kölbel, (Eds.), *Relative Truth* (pp. 225-237), Oxford: Oxford University Press.
- Rubinstein, J. L., & Feldman, S. S. (1993). Conflict-Resolution Behaviour in Adolescent Boys: Antecedents and Adaptational Correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 3(1), 41-66.
- Rybold, G. (2006). *Speaking, Listening and Understanding. Debate for Non-Native English Speakers*. New York: IDEA Press.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. K. (Eds.). (2003). *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge: Hogrefe & Huber.
- Salvatore, A. (2010). *Il pacifismo*. Roma: Carocci.
- Santi, M. (2006). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori Editore.
- Scabini, E., & Gilli, G. (1992). *Competenza sociale e relazioni familiari: le fasi precoci dello sviluppo*. In Di Blasio P. & Venini, L. (Eds.), *Competenze cognitive e sociali: processi di interazione e modelli di sviluppo* (pp. 147-154). Milano: Vita e pensiero.
- Schafer, K. (2010). Faultless Disagreement and Aesthetic Realism. *Philosophy and Phenomenological Research*, 82(2), 265-286.
- Schelling, C. T. (1980). *The Strategy of Conflict*. Cambridge: Harvard University Press.
- Schiappa, E. (1991). *Protagoras and Logos*. Columbia: University of South Carolina Press.
- Schilling, D. (2009a). *Strategies for Managing Everyday Conflict*. Retrieved from (now suspended) <http://www.womensmedia.com/lead/182-strategies-for-managing-everyday-conflict.html>

- Schilling, D. (2009b). *Managing Conflict by Using the Strategies of Abandoning, Avoiding, and Dominating*. Retrieved from (now suspended) <http://www.womensmedia.com/new/conflict-management-2.shtml>
- Schilling, D., Cowan, D., & Palomares, S. (1994). *Conflict Resolution Skills for Teen*. California: Innerchoice Publishing.
- Schlecht, L. F. (1991). Classifying Fallacies Logically. *Teaching Philosophy*, 14(1), 53-64.
- Schönberger, R. (1997). *La Scolastica medievale. Cenni per una definizione*. Milano: Vita e pensiero.
- Schopenhauer, A. (2005). *L'arte di ottenere ragione*. Milano: Adelphi.
- Schroeder, D. (1999). *Optimal Item Difficulty*. Retrieved from <http://www.uwosh.edu/testing/faculty-information/test-scoring/score-report-interpretation/item-analysis-1/item-difficulty>
- Schuster, K., & Meany, J. (2005). *Speak Out!: Debate and Public Speaking in the Middle Grade*. New York: IDEA.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Scott, S. (2008). Perceptions of Students' Learning Critical Thinking through Debate in a Technology Classroom: A Case Study. *The Journal of Technology Studies*, 34(1), 39-44.
- Sears D. O., Freedman J. L., & O'Connor E. F. (1964). The Effects of Anticipated Debate and Commitment on the Polarization of Audience Opinion. *Public Opinion Quarterly*, 28, 615-627.
- Sears, D. O., Freedman, J. L., & O'Connor, E. F. (1964). The Effects of Anticipated Debate and Commitment on the Polarization of Audience Opinion. *Public Opinion Quarterly*, 28(4), 615-627.
- Semlak W. D. & Shields D. (1977). The Effect of Debate Training on Students Participation in the Bicentennial Youth Debates. *Journal of the American Forensic Association*, 13, 192-196

- Shurter, E. D. (1917). *How to Debate*. New York-London: Harper & Brother Publ.
- Siegel S. & Castellan N. J. Jr. (1992). *Statistica non parametrica*. Milano: McGraw-Hill.
- Siver, C., & Veden, M. L. (2007 February). *Debate as a Laboratory for Political Science and Student Centered Learning*. Paper presented at the American Political Science Association Teaching and Learning Conference, Charlotte.
- Snider, A. C. (2002). *Index of Travel: Chile /02 Folder. 02 Dic. 2002*. Retrieved from <http://debate.uvm.edu/travel/chile02/chileinto.html>
- Snider, A. (2005). *Voices in the Sky*. New York: IDEA.
- Snider, A. (2008). *The Code of the Debater: Introduction to Parliamentary Debate*. New York: IDEA.
- Snider, A. (2011a). Debate: Critical Method for the 21st Century. In A. Cattani (Ed.), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (pp. 91-100). Casoria: Loffredo University Press.
- Snider, A. C. (2011b). *A Short Guide to Competitive Debate Formats*. Retrieved from <http://debate.uvm.edu/dcpdf/debateformatguide.pdf>
- Snider A. & Schnurer M. (2006). *Many Sides: Debate Across the Curriculum*. New York: IDEA.
- Sosa, E. (2008 August). *The Epistemology of Disagreement*. Paper presented at the Stirling Social Epistemology Conference.
- Spade, P. V. (2008). *Medieval Theories of Obligationes*. Retrieved from <http://plato.stanford.edu/entries/obligationes/>
- Stein, N. L., & Bernas, R. (1999). The Early Emergence of Argumentative Knowledge and Skill. In J. Andriessen & P. Coirier (Eds.), *Founfations of Argumentative Text Processing* (pp. 97-116). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Stepp, P. (1990). Taking CEDA Debaters Out of the Normal Tournament Setting. *Contemporary Argumentation and Debate*, 11, 80-87.
- Striano, M. (2004). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Roma-Bari: Laterza.

- Stojanovic, I. (2007). Talking About Taste: Disagreement, Implicit Arguments and Relative Truth. *Linguistics and Philosophy*, 30(6), 691-706.
- Swift, L. C., & Vourvoulias C. (2006). Argumentativeness, Verbal Aggressiveness, and Relational Satisfaction in the Parliamentary Debate Dyad. *Journal of the National Parliamentary Debate Association*, 11, 1-25.
- Swinton, L. (2011). Workplace Conflict Management: Strategy for Successful Resolution. Retrieved from <http://www.mftrou.com/support-files/workplace-conflict-management-strategy.pdf>
- Tannen, B. (1999). *The Argument Culture. Change The Way We Argue And Debate*. London: Virago.
- Tannen, D. (2002). Agonism in Academic Discourse. *Journals of Pragmatics*, 34(10-11), 1651-1669.
- Thomas, D. A., & Hart, J. (1983). Ethics in Speech Events: A Replication and Extension. *The National Forensic Journal*, 1(2), 74-95.
- Thomas, K. (1992). Conflict and Negotiation Processes in Organizations. In M.D., Dunnette, & L.M., Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 651-717). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Thouless, H. R. (1959). Effect of Prejudice on Reasoning. *British Journal of Psychology*, 50(4), 289-293.
- Thun, F S. von. (1997). *Parlare insieme. La psicologia della comunicazione*. Milano: TEA.
- Tindale, C. W. (2007). *Fallacies and Argument Appraisal*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tjosvold, D., & Johnson, D. W. (1977). Effects of Controversy on Cognitive Perspective Taking. *Journal of Educational Psychology*, 69(6), 679-685.
- Tjosvold, D., Johnson, D. W., & Lawrence, J. F. (1980). Effects of Controversy and Defenseiveness on Cognitive Perspective-Taking. *Psychological Reports*, 47, 1043-1053.

- Trapp R., J. P. Zompetti, J. Motiejunaite, & W. Driscoll (2005). *Discovering the World Trough Debate. A Practical Guide to Educational Debate for Debaters, Coaches and Judges*. New York: IDEA.
- Tumposky, N. R. (2004). The Debate Debate. *The Clearing House*, 78(2), 52-55.
- Turchi G. P., Barbanera D. & Monaco C. (2008). *Valutazione dell'efficacia del percorso formativo*. In S. Nicolli e A., Cattani (Eds.), *Palestra di Botta e Risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola* (pp. 85-92). Padova: CLEUP.
- Turner, J. C. (1975). Social Comparison and Social Identity: Some Prospects for Group Behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 5, 5-34.
- Turner D., & Wright L. (2005). *Revisiting Deep Disagreement*. *Informal Logic*, 25(1), 25-35.
- Turner M. M., Yao S., Baker R., Goodman J. & Matarese S. A. (2010). Do Lay People Prepare Both Sides of an Argument? The Effects of Confidence, Forewarning, and Expected Interaction on Seeking out Counter-Attitudinal Information. *Argumentation and Advocacy*, 46(4), 226-239.
- Ulrich, W. (1986). The Ethical Obligations of the Forensic Educator. *Contemporary Argumentation and Debate*, 7, 76-88.
- Ulrich, W. (1993). *Common Debate Fallacies*. Kansas City: National Federation of High School Associations.
- Ury, W., & Fisher, R. (2005). *L'arte del negoziato. Per chi vuole ottenere il meglio in una trattativa ed evitare lo scontro*. Milano, Corbaccio, Milano.
- Vasilyeva, A. L. (2010). The Treatment of Fallacies in Argumentative Situations During Mediation Sessions. *Argumentation and Advocacy*, 46(4), 173-192.
- Vliert, E. van de (1997). *Complex Interpersonal Conflict Behaviour*. Theoretical Frontiers. London: Psychology Press.
- Vliert, E. van de, Euwema, M. C., & Huismans, S. E. (1995). Managing Conflict With a Subordinate or a Superior: Effectiveness of Conglomerated Behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 80(2), 271-281.

- Vliert, E. van de, & Hordijk, J. W. (1989). A Theoretical Position of Compromising Among Other Styles of Conflict Management. *The Journal of Social Psychology*, 129(5), 681-690.
- Vliert, E. van de, & Janssen, O. (1996). Concern for the Other Goals: Key to (De)Escalation of Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 7(2), 99-120.
- Vo, H. X. & Morris, R. L. (1996). *Debate as a Tool in Teaching Economics: Rationale, Technique, and Some Evidence*. *Journal of Education for Business*, 81(6), 315-320.
- Walton, D. (1992). *Plausible Argument in Everyday Conversation*. Albany: State University of New York Press.
- Walton, D. (1995). *A Pragmatic Theory of Fallacy*. London: The University of Alabama Press.
- Walton, D. (1996). *Arguments from Ignorance*. University Park: The Pennsylvania State University Press.
- Walton, D. (1998). *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*. Toronto: University of Toronto Press.
- Walton, D. (1999). *One-Sided Arguments. A Dialectical Analysis of Bias*. New York: State University of New York Press.
- Walton, D. (2006). *Fundamentals of Critical Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D. (2008). *Informal Logic. A Pragmatic Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walton, D. N., & Krabbe, C. W. (1992). *Commitment in Dialogue. Basic concepts of Interpersonal Reasoning*. Albany: State University of New York Press.
- Watson-Glaser Practice Test, Pearson. Retrieved from http://www.pearsonvue.com/nphstr/wg_practice.pdf
- Watzlawick, P., Beavin, H. J., & Jackson, D. D. (1971). *Pragmatica della comunicazione umana*. Roma: Astrolabio.

- Wedgwood, R. (2010). The Moral Evil Demons. In R. Feldman, & T. A. Warfield, (Eds.), *Disagreement* (pp. 216-246). New York: Oxford University Press.
- Weinstock, M., Neuman, Y., & Glassner, A. (2006). Identification of Informal Reasoning Fallacies as a Function of Epistemological Level, Grade Level, and Cognitive Ability. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 327-341.
- Weinstock, M., Neuman, Y., & Tabak, I. (2004). Missing the Point or Missing the Norm? Epistemological Norms as Predictors of Students' Ability to Identify Fallacious Arguments. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 77-94.
- Westbrook, B. E. (2002). Debating Both Sides: What Nineteenth-Century College Literary Societies Can Teach Us about Critical Pedagogies. *Rhetoric Review*, 21(4), 339-356.
- Wiese, J, & Lewis, S. (2000). *Lincoln-Douglas Debate: Values in Conflict*. Topeka: Clark Publishing.
- Wijze, S. de (2003). Complexity, Relevance, and Character: Problems with Teaching the ad hominem Fallacy. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 31-56.
- Wilhoft, W. (1929). *Modern Debate Practice*. New York: Prentice-Hall.
- Willard, C. A. (1987). *Valuing Dissensus*. In F. H. van Eemeren, R. Grootendorst, A. J. Blair, & C. A. Willard (Eds.), *Argumentation: Across the Lines of Discipline* (pp. 145-158), Holland-U.S.A: Foris Publications.
- Willard, C. A. (1989). *A Theory of Argumentation*. London: The University of Alabama Press.
- Willhoft, W. O. (1929). *Modern Debate Practice*. New York: Prentice-Hall.
- Williams, D. E., McGee B. R. & Worth, D. S. (2001). *University Student Perceptions of the Efficacy of Debate Participation: An Empirical Investigation*. *Argumentation and Advocacy*, 37(4), 198-209.
- Williams, P. H. (2010). Using Debates on Family Issues with Undergraduate Students: The 5 R's Strategy for Promoting Skill Development and Attitude Change. *Michigan Family Review*, 14(1), 91-109.

- Winkler, C. (2012). To Argue or To Fight: Improving At-risk Students' School Conduct through Urban Debate. *Controversia*, 7(2), 76-90.
- Withman, G. (2001). Logical Fallacies and the Art of Debate. Retrieved from <http://www.csun.edu/~dgw61315/fallacies.html>
- Wittgenstein L. (1978). *Della certezza*. Torino: Einaudi. (Original work 1969).
- Wittgenstein, L. (1983). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi.
- Wood, R. V., & Goodnight, L. (1994). *Strategic Debate*. Lincolnwood: NTC.
- Wood, S., & Rowland-Morin, P. A. (1989). Motivational Tension: Winning vs Pedagogy in Academic Debate. *The National Forensic Journal*, 7, 81-97.
- Wood W. (2000), Attitude Change: Persuasion and Social Influence. *Annual Review of Psychology*, 51, 539-570.
- Wood, W. (2000). Attitude Change: Persuasion and Social Influence. *Annual Review of Psychology*, 51: 39-570.
- Wright, C. (2001). On Being in a Quandary. *Mind*, 110, 45-98.
- Xodo, C. (2010). Per una epistemologia delle competenze. In C., Xodo, & M., Benetton (Eds.), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici* (pp. 21-29). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zanatta, M. (2004). *Ermagora. Testimonianze e frammenti*. Milano: Edizioni Unicopoli.
- Zarefsky, D. (2011). The Appeal for Transcendence: A Possible Response to Cases of Deep Disagreement. In F. H. van, Eemeren, et al. (Eds.), *Proceedings of the 7th Conference of the International Society for the Study of Argumentation* (pp. 2058-2069), Amsterdam: Rozenberg/Sic-Sat.
- Zarefsky, D. (2012). The Appeal for Transcendence: A Possible Response to Cases of Deep Disagreement. In F. H. van Eemeren, & B. Garssen (Eds.), *Topical Themes in Argumentation Theory. Twenty Explanatory Studies* (pp. 77-89). Springer: Amsterdam.
- Zeidler, D. L. (1997). The Central Role of Fallacious Thinking in Science Education. *Science Education*, 81(4), 483-496.

- Zeidler, D. L., Osborne J., Erduran S., Simon, S. & Monk, M. (2003). The Role of Argument During Discourse about Socioscientific Issues. In D.L. Zeidler (Ed.), *The role of moral reasoning on socioscientific issues and discourse in science education* (pp. 97-116). The Netherlands: Kluwer Academic Press.
- Zennaro, G. (2008). La disputa filosofica come palestra dell'autentico dialogo intersoggettivo. In S. Nicolli, & A. Cattani (Eds.), *Palestra di Botta e Risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola* (pp. 64-84). Padova: CLEUP.
- Zennaro, G. (2011). Dialogo e Argomentazione: la disputa filosofica come esperienza didattica. In A. Cattani (Eds.), *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito* (pp. 195-200). Napoli: Loffredo Editore University Press.
- Ziegelmueller, G., Harris, S., & Bloomingdale, D. (1995). *Advancing in Debate: Skills and Concepts*. Topeka: Clark Publishing.