

Il dibattito come rischio educativo

Maria Załęska

1. Introduzione

«È meglio dibattere una questione senza risolverla che risolvere una questione senza dibatterla», nota Joseph Joubert (1838) in uno dei suoi aforismi. Il dibattito è uno dei generi testuali più apprezzati, per cui viene inserito nelle attività educative curricolari o extracurricolari. Che cosa insegniamo insegnando il dibattito? Cosa imparano gli studenti imparando a dibattere? Sanno competere, collaborare, argomentare, persuadere?

Siccome dalle concrete scelte didattiche traspare una filosofia educativa sottostante, in quanto segue sarà evocato il modello di Biesta (2010, 2016, 2017). Le nozioni teoriche tratte da questo quadro di riferimento saranno poi applicate all'analisi dell'Oxford debate nella sua versione adottata in tornei di dibattiti regolamentati in Polonia, nonché alla discussione di una modifica dell'Oxford debate, ispirata al concetto del 'rischio educativo' (anzi, «il bel rischio educativo», come dice il titolo di uno dei libri di Biesta).

2. Tra la *learnification* e l'educazione

In quanto segue, la parola inglese *education*, per mantenere la terminologia originaria di Biesta, sarà resa in italiano sistematicamente come 'educazione', anche se in alcuni contesti nella lingua italiana si suole usare il lessema 'istruzione'.

Maria Załęska, University of Warsaw, Poland, maria.m.zaleska@gmail.com, 0000-0003-2973-0173
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Maria Załęska, *Il dibattito come rischio educativo*, pp. 55-65, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.06, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

In termini del modello di Biesta, l'educazione prima di tutto non dovrebbe essere ridotta a ciò che l'autore denomina con il neologismo *learnification* (dalla parola inglese *to learn* 'imparare', 'apprendere', vedi Biesta 2016, 62-4). Come nota l'autore, a partire dagli anni '90 la parola *to learn* ha iniziato a dominare nel discorso educativo. Il processo di *learnification* si manifesta anche sulla superficie della lingua: gli studenti sono denominati 'apprendenti' (*learners*), le scuole diventano 'luoghi di apprendimento' (*learning environments, places of learning*), il termine 'educazione' viene sostituito dall'espressione 'insegnare e apprendere' (*teaching and learning*).

Biesta (2016, 63) elenca quattro motivi principali sottostanti alla *learnification*: la popolarità di nuove teorie dell'apprendimento (*theories of learning*) che si concentrano maggiormente sugli *studenti*, sulle loro attività e sui loro risultati e meno sugli *insegnanti* e il loro contributo nel processo educativo; la critica postmoderna dell'insegnamento inteso come pratica autoritaria; l'impatto dei concetti neoliberalisti di individualità e individualizzazione sui modelli educativi, e, infine, la cosiddetta «esplosione silenziosa dell'apprendimento» (per usare l'espressione di Field 2000), ovvero la diffusione di varie possibilità di apprendimento non formale o informale per l'acquisizione di conoscenze e abilità. Questa «esplosione silenziosa dell'apprendimento» riguarda anche le attività di comunicazione e, in generale, le cosiddette *soft skills*: i corsi di *public speaking* e di retorica, le attività extracurricolari dedicate all'esercitazione di vari formati dei dibattiti regolamentati, la popolarità dei manuali e prontuari dedicati al perfezionamento delle abilità comunicative ne sono una prova eloquente.

Biesta (2016, 63-4) osserva che, specie laddove domina l'insegnamento autoritario, la valorizzazione dell'apprendimento (*learning*) è senza dubbio preziosa. Gli studenti in questo caso non hanno infatti un'altra opzione valida che unisca l'apprendimento e l'insegnamento degno di questo nome. Tuttavia, l'autore formula anche due importanti critiche, sottolineando che il ragionamento unicamente in termini di apprendimento distoglie l'attenzione dei ricercatori e dei docenti da due questioni rilevanti per l'educazione.

In primo luogo, il concetto di apprendimento (*learning*) denota un processo o un'attività, ma è vuoto in termini di *contenuto*, *direzione* e *scopo* dell'apprendimento. Infatti, si può anche apprendere abilità indesiderabili dal punto di vista sociale (quali il furto). L'essenza dell'educazione, invece, non è che gli studenti debbano imparare, ma che debbano imparare *qualcosa* e che lo imparino per *ragioni* specifiche.

Come 'apprendimento', anche 'dibattito' è una parola che vanta una connotazione positiva: sembra che il ricorso al dibattito sia qualcosa di intrinsecamente buono. Tuttavia, va ricordato che il dibattito (così come altre forme di comunicazione dotate di una connotazione positiva, ad esempio il dialogo) è anch'esso 'vuoto' nel senso discusso sopra. Il dibattito può essere utilizzato per apprendere sì, ma, senza esplicitare lo *scopo*, il *contenuto* e la *direzione* dell'apprendimento attraverso il dibattito, la sua pratica rimane solo una manifestazione di *learnification*.

In secondo luogo, secondo Biesta (2016, 63-4), il concetto di base di *learnification* – l’attività di apprendere (*to learn*) – è un termine individualistico e individualizzante, poiché l’apprendimento è qualcosa che si può fare solo per sé stessi. Così, secondo l’autore, il concetto di apprendimento ha distolto l’attenzione dall’importanza delle *relazioni* nei processi e nelle pratiche educative, oscurando anche le particolari responsabilità e compiti degli *insegnanti*.

Il concetto di responsabilità del docente per le *relazioni* educative con lo studente dovrebbe però essere integrato anche con il concetto di responsabilità dello *studente* per la qualità dell’istruzione. Non sono responsabilità simmetriche, però entrambe influenzano il livello dell’educazione. Dopotutto, lo studente, inserito nel sistema istituzionale della scuola o dell’università, non impara solo per se stesso, ma in un certo senso anche per il gruppo di cui fa parte. Se non adempie al suo obbligo (per esempio non preparandosi adeguatamente a svolgere la sua parte nel dibattito), questo influisce direttamente sul rendimento degli altri studenti. Questa responsabilità dello studente nel processo educativo riguarda anche la sua relazione con il docente: dal livello di preparazione degli studenti dipende in larga misura la qualità di insegnamento che si può impartire.

Evitare la *learnification* e ristabilire la piena potenza dell’*educazione* richiede, secondo Biesta, un’attenzione costante alle questioni fondamentali del *contenuto*, degli *obiettivi* e delle *relazioni*. Nel suo modello di educazione, l’autore distingue tre funzioni principali, interrelate e parzialmente sovrapposte, cui dovrebbero adempiere le singole pratiche educative: qualificazione (*qualification*), socializzazione (*socialization*) e soggettivazione (*subjectivation*). Usando questi concetti, si esamineranno due versioni del dibattito regolamentato per evidenziare come il concetto ‘vuoto’ del dibattito, a seconda del formato, è dotato di *contenuti* e *obiettivi* nonché come organizza le *relazioni*.

3. Oxford debate alla polacca

La popolarità del dibattito come pratica educativa in Polonia risale all’inizio degli anni ‘90, in concomitanza con il periodo della trasformazione politica polacca. Il formato più popolare risulta l’Oxford debate. Nella nomenclatura sottostante verrà mantenuto il nome originale inglese, anche per rispettare la convenzione usata nella lingua italiana che distingue il ‘dibattito’ – un genere testuale che risale alla *disputatio* nella tradizione medievale – dal formato competitivo del dibattito regolamentato, chiamato proprio *debate*, il che sottolinea la provenienza angloamericana di questa pratica educativa (Cattani 2018; 2019; Cattani e Varisco 2019).

L’Oxford debate – in una versione modificata rispetto all’originale – è stato introdotto in Polonia da Zbigniew Pełczyński, professore all’Università di Oxford, come parte di un programma educativo presso un nuovo istituto educativo polacco, chiamato School of Leaders. A causa di queste condizioni storiche, in Polonia il *debate* fa pensare a una pratica di argomentare in pubblico a proposito delle controversie relative alla vita pratica, mentre in Italia il *debate* è piuttosto un mezzo per divulgare la cultura filosofica.

Chi desidera partecipare all'Oxford debate alla polacca si deve adeguare alle seguenti linee guida presentate sotto, nella versione per necessità abbreviata, in base ai criteri di AMPDO (la sigla sta per *Akademickie Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich*, ossia Campionato accademico polacco di Oxford debate)¹:

- Il dibattito di Oxford è un tipo di discussione molto formale in cui due squadre argomentano, in modo ordinato, a proposito di una tesi.
- Il dibattito è condotto dal moderatore.
- Il tema del dibattito e la formulazione della tesi vengono forniti ai partecipanti dagli organizzatori del campionato.
- Ogni squadra, composta da quattro membri, si prepara ad argomentare, avendo il compito o di difendere la tesi (i proponenti) o di attaccare la tesi (gli opposenti).
- Le squadre devono essere preparate a poter svolgere ambedue i compiti, visto che il loro onere viene sorteggiato poco prima del dibattito stesso.
- I contributi dei membri di entrambe le squadre si alternano. Il dibattito viene avviato dalla prima persona del gruppo dei proponenti; segue la prima persona della squadra degli opposenti, ecc. Il dibattito si conclude con l'intervento della quarta persona della squadra degli opposenti.
- Ad ogni membro della squadra dei proponenti e degli opposenti è assegnato un compito specifico (presentare la tesi, argomentare, controargomentare, concludere).
- Ogni partecipante ha cinque minuti a disposizione per presentare la propria parte dell'argomentazione.
- Queste presentazioni monologiche possono essere interrotte da interventi (quali domande o commenti) formulati dai membri della squadra avversaria. La forma, il tempo e il modo di questo tipo di interventi sono strettamente formalizzati.
- Il pubblico non ha il diritto di fare domande.
- Dopo che il quarto partecipante ha parlato, il dibattito si conclude.
- Il pubblico non prende parte alla valutazione del dibattito.
- Il dibattito è valutato da una giuria di tre valutatori esterni. La valutazione si basa su criteri dettagliati.
- La giuria deve indicare il vincitore del dibattito, anche nel caso in cui entrambe le squadre abbiano raggiunto lo stesso punteggio.

Le istruzioni come quelle sopra citate servono in modo esplicito per realizzare una delle tre funzioni dell'educazione sopra menzionate, ovvero la qualificazione: indicano cosa fare e come comportarsi affinché l'interazione comunicativa possa valere come dibattito (*debate*), per lo più regolamentato. Nel senso lato, la qualificazione, secondo Biesta (2016, 64), riguarda i modi in cui, attraverso

¹ Per i dettagli, vedi: <http://ampdo.pl/wp-content/uploads/2017/08/AMPDO_Zasady-Debaty.pdf> (2020-06-16).

l'educazione, le persone diventano qualificate per fare determinate cose. È dunque il dominio dell'acquisizione di conoscenze, abilità, valori e disposizioni.

Il dibattito regolamentato è una manifestazione del cosiddetto paradosso dell'educazione: attraverso attività comunicative esplicitamente scolastiche e altamente artificiali si mira a insegnare attività comunicative extrascolastiche autentiche. Dal punto di vista del conseguimento delle qualifiche, le regole dell'Oxford debate costituiscono una sorta di gioco intellettuale (nella sua rigidità per certi versi sono simili alle regole dei campionati sportivi nelle discipline come la pallavolo). Pertanto, tali regole mirano anche a rendere possibile la valutazione oggettiva dei contendenti. Le semplificazioni didattiche adottate – il tema imposto agli studenti, la formulazione prestabilita della tesi, i rigidi meccanismi della presa del turno, le scarse possibilità di interazione semi-spontanea tra i partecipanti al dibattito – servono alla giuria per poter paragonare i risultati raggiunti dalle squadre in competizione.

Il secondo scopo dell'educazione – la socializzazione – secondo Biesta (2016, 64) riguarda i modi in cui, partecipando ai processi educativi, gli individui diventano parte degli 'ordini' sociali, politici, professionali ecc. esistenti. Dal punto di vista dell'educazione attraverso il dibattito, l'obiettivo della socializzazione viene realizzato in svariati modi.

In primo luogo, i partecipanti al dibattito socializzano per il fatto stesso di espandere il repertorio dei generi testuali che sono capaci di usare. I generi testuali sono convenzioni stabilite di interazione, applicate in situazioni tipiche (per una panoramica di approcci al concetto di genere testuale, Załęska 2014b, 54-60, 100-11). Più convenzioni si conoscono, più competenze socio-comunicative si possiedono. Va però notata la differenza fra il dibattito regolamentato, sovraordinato e semplificato, e il dibattito non scolastico, svolto nell'ambiente naturale e complesso, nel quale coesistono più punti di vista.

In secondo luogo, la prominenza data al dibattito nell'educazione valorizza la controversia come un modo di relazionarsi agli altri nella società. Il conflitto è una dimensione imprescindibile della vita sociale (v. il concetto di agonismo di Mouffe 2016). Ne risulta che la formazione degli studenti relativa alle modalità di gestire il conflitto è un servizio reso sia agli studenti che alla società di cui fanno parte. Però, che tipo di gestione della controversia viene favorito nell'Oxford debate? A dispetto delle apparenze, il dibattito così progettato, anziché mirare alla persuasione, diventa proprio... 'apersuasivo'. La strategia standard attesa consiste nel difendere la propria posizione a oltranza, senza farsi influenzare dall'argomentazione di chi ha un'opinione diversa. Il processo di socializzazione dei componenti delle due squadre verte dunque sulle modalità di gestire il conflitto al fine di far prevalere la posizione che sono chiamati a difendere, anziché sullo sforzo di porsi in atteggiamento d'ascolto e prendere in considerazione anche il punto di vista degli altri. La logica della vittoria prende il sopravvento sulla logica – per certi versi pragmatica – di cercare la soluzione migliore, a prescindere da chi la propone.

In terzo luogo, proprio questo obbligo di difendere una posizione (pro o contro) assegnato d'ufficio per estrazione, ha un suo impatto sulla socializzazione.

Da una parte, fa esercitare gli studenti nel compito importante di *rappresentare* i valori e gli interessi (una competenza essenziale per es. nell'attività di un avvocato d'ufficio). Dall'altra parte, però, l'ostinarsi a difendere una posizione solo perché è imposta da qualcun altro fa sì che gli studenti si socializzino in ruoli che rischiano di avere un impatto negativo sulla vita sociale. Un esempio in merito è la comunicazione politica. Alcuni partiti perseguono obiettivi simili, ma, per preservare la propria identità sulla scena politica, volutamente mantengono un dissenso quasi rituale con gli altri partiti. È proprio questo – mantenere il dissenso fra le squadre fino alla fine di ciascun Oxford debate – il risultato atteso nei tornei.

La qualificazione e la socializzazione sono due scopi dell'educazione che favoriscono il rafforzamento (*empowerment*) degli individui, visto che li preparano a funzionare abilmente nel quadro dei contesti sociopolitici esistenti (Biesta 2016, 64). Tuttavia, come nota l'autore, inquadarsi nell'ordine preesistente significa anche riprodurre questo sistema.

La soggettivazione (*subjectivation*), invece, non riguarda l'inquadramento dello studente negli ordini preesistenti, bensì il suo esistere come soggetto autonomo di azione e responsabilità (Biesta 2016, 64). Ovviamente, tutto entro certi limiti, visto che restrizioni sono un prezzo indispensabile per ottenere agevolazioni (ad esempio, il rispetto delle convenzioni dei generi testuali offre il vantaggio della comunicazione ragionevolmente prevedibile dal punto di vista della forma). Tuttavia, è pur sempre interessante guardare al dibattito come a un genere testuale che favorisce o meno la soggettivazione.

Le regole dell'Oxford debate sembrano circoscrivere l'autonomia degli studenti. Il tema, la tesi, il lato assunto nel dibattito (quello dei proponenti o degli oppositori) sono loro imposti. I partecipanti possono utilizzare le proprie risorse individuali – creatività argomentativa, immaginazione retorica, perspicacia – solo in modo strumentale, per raggiungere gli obiettivi fissati da qualcun altro. Discutere sulle tematiche imposte rende i partecipanti indifferenti ai contenuti che stanno discutendo. Di conseguenza, per loro ogni tema diventa occasione per esibire la propria capacità di provare qualsiasi tesi, sia pro sia contro. Il metodo di insegnamento del dibattito regolamentato – con tema, tesi e antitesi precostituiti – fa dunque risparmiare a studenti e docenti il tempo, ma... fa anche 'risparmiare' la riflessione sullo scopo, sul significato e sul tema del dibattito. Gli studenti imparano a fungere da supporto di qualsiasi ordine preesistente. Imparano a dibattere, ma non necessariamente le loro opinioni. A questo punto riappare il paradosso didattico già menzionato: attraverso la didattica basata sulle forme didattiche vuote di significato personale si pretende di preparare all'argomentazione, nella vita extra-scolastica, dei punti di vista personali.

4. Adattamento del modello della Oxford debate

Come possiamo rendere il dibattito un modo per raggiungere i suddetti obiettivi educativi? Le seguenti osservazioni di un *reflexive practitioner* (v. Cunliffe 2004) sono state fatte in un contesto delle specifiche circostanze di insegna-

mento. Nel mio lavoro professionale come docente ho a che fare con il dibattito regolamentato in tre situazioni. In primo luogo, come membro della giuria nei tornei dell'Oxford debate (a livello di scuola media superiore e a livello accademico). In secondo luogo, come insegnante di retorica per studenti polacchi (a livello accademico, nonché in corsi destinati a un più ampio pubblico). Terzo – come docente al corso della laurea specialistica, responsabile del corso di Retorica a un Dipartimento di Lingua e Letteratura italiana. In quest'ultimo caso, le lezioni sono condotte in italiano lingua veicolare e i dibattiti si svolgono in italiano (v. Załęska 2003; 2014b; 2015). Sebbene si tratti di un livello avanzato di conoscenza della lingua italiana (C1 e C2, secondo il Quadro Comune Europeo di Riferimento²), esso non corrisponde comunque alle competenze dei parlanti nativi, il che condiziona le modalità di fare il *debate*. È proprio lavorando con questi studenti nel quadro di un corso curricolare che ho le maggiori opportunità per assumermi il soprammenzionato «rischio educativo», sintetizzato nelle seguenti parole:

Mettersi al servizio del carattere aperto e imprevedibile dell'educazione, essere orientati verso un evento che può accadere o meno, prendere sul serio la comunicazione, riconoscere che il potere dell'insegnante è strutturalmente limitato, vedere che l'emancipazione e la democrazia non possono essere prodotte meccanicamente, e riconoscere che l'educazione non può mai essere ridotta alla logica della *poiesis* ma ha sempre bisogno anche della logica della *phronesis*, significa prendere sul serio questo rischio, e farlo *non* perché il rischio sia ritenuto inevitabile [...] ma perché senza il rischio l'educazione stessa scompare e prende invece il sopravvento la riproduzione sociale, l'inserimento nei modi ricorrenti di essere, fare e pensare" (Biesta 2016: 140, trad. MZ).

Assumere una diversa filosofia dell'educazione significa anche adottare una diversa forma di insegnamento della comunicazione, ivi compreso il dibattito. Aumentare il rischio dell'educazione significa renderla più vulnerabile, ma

[...] la debolezza dell'educazione non dovrebbe essere vista come un problema da superare, ma piuttosto come la «dimensione» che rende le pratiche educative proprio educative. Questo è il motivo per cui ogni tentativo di sradicare la debolezza dell'educazione, ogni tentativo di trasformare l'educazione in una macchina perfettamente funzionante [...] alla fine fa volgere l'educazione contro sé stessa (Biesta 2016, 140, trad. MZ).

Inspirandosi a questo approccio all'educazione e a una delle sue forme didattiche – il dibattito – bisogna iniziare proprio dalla soprammenzionata funzione educativa chiamata soggettivazione. È su di essa che si focalizza l'attività dell'insegnamento (*teaching*), intesa da Biesta (2017) come modo di attivare le possibilità per gli studenti di esistere come soggetti. Così, secondo l'autore, l'in-

² Council of Europe Language Policy Portal, v. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home> (2020-04-06).

segnante pratica l'insegnamento come un atto di dissenso che si contrappone ai modi «ego-logici» (*egological*) di essere.

La soggettivazione mira all'emancipazione, non accontentandosi dell'ordine prestabilito, anzi stimolando i cambiamenti che rendano possibili nuovi modi di fare e di essere (Biesta 2016, 64). Di conseguenza, per non diventare un altro strumento di riproduzione del sistema sociale, il dibattito non dovrebbe funzionare come una macchina perfetta. Al contrario, vi si deve ammettere la soprammenzionata debolezza e incertezza, necessarie per la reale funzione educativa di questo genere testuale. Il dibattito non dovrebbe quindi essere un'implementazione di *learnification* – una forma vuota per un esercizio di tecniche argomentative – ma piuttosto un'ispirazione agli studenti per porre domande fondamentali sul contenuto, direzione e scopo delle pratiche di apprendimento a cui partecipano.

Per promuovere la soggettivazione, nell'ambito del corso di retorica accademica di cui sopra si svolge sia un meta-dibattito, ovvero un dibattito (informale) sul dibattito, sia un dibattito vero e proprio secondo le modalità adattate dall'Oxford debate. Le dinamiche del meta-dibattito, le argomentazioni e gli atteggiamenti degli studenti che si manifestano nel suo corso meriterebbero uno studio monografico a parte. Qui, di necessità, mi limito a qualche osservazione di base.

Il meta-dibattito inizia dalla domanda se un dato gruppo vuole esercitare abilità retoriche attraverso il dibattito. È un'occasione per riflettere sulla questione fondamentale: a cosa serve l'educazione? (Biesta 2016, x). Quindi, dalla prospettiva degli studenti: se veramente impariamo attraverso il dibattito, che cosa e a quale scopo impariamo? In questa fase del meta-dibattito, ci sono gruppi che decidono addirittura di rinunciare a esercitarsi in questa forma di argomentazione pubblica e collettiva. Tuttavia, la maggior parte dei gruppi di studenti sceglie di partecipare al dibattito.

Pertanto, le domande successive del meta-dibattito riguardano proprio ciò che, nello standard dell'Oxford debate, è dato per scontato, ovvero il tema del dibattito nonché la formulazione della tesi e dell'antitesi. Al fine di sviluppare la soggettivazione, gli studenti stessi propongono argomenti di loro particolare interesse. I fautori delle singole proposte hanno l'opportunità di convincere altri membri del gruppo ad accettare un tema che ritengono interessante. Impegnandosi nell'articolazione delle proprie proposte e scegliendo temi di loro spontanea volontà, gli studenti si assumono la responsabilità dei temi cui desiderano dedicare tempo di preparazione.

Dopo aver scelto un argomento, gli studenti formulano autonomamente una tesi e un'antitesi. È un prezioso esercizio retorico che promuove la riflessione metalinguistica. Gli studenti prendono in questo modo coscienza di come dalla formulazione della tesi dipenda poi l'orientamento del dibattito.

Il secondo obiettivo importante dell'educazione è la soprammenzionata socializzazione, cioè le modalità di inquadramento degli studenti negli 'ordini' sociali e professionali in vigore. Però, anziché imitare le modalità esistenti (specie se malfunzionanti), si possono introdurre delle modifiche opportune: è dalla qualità di comunicazione esercitata dai giovani che dipenderanno le fu-

ture convenzioni comunicative. Sintetizzando i risultati dei meta-dibattiti fatti in molti anni, si possono delineare due posizioni.

Alcuni studenti contestano il valore educativo e civico del dibattito. Secondo loro, l'Oxford debate socializza a una comunicazione essenzialmente aggressiva, seppur cortese, volta a indurire il dissenso. Per questo motivo, alcuni addirittura rifiutano di partecipare al dibattito che percepiscono come un dialogo tra sordi ed ostinati, decisi a prendere il sopravvento nel dibattito a prescindere dalla tesi sostenuta. Il dibattito sembra loro un genere testuale proprio da abbandonare in quanto nocivo socialmente.

Prevalgono però gli studenti affascinati dal potenziale della retorica come intelligenza in azione. Da qui la loro domanda sulle dinamiche ammissibili dell'interazione argomentativa: il dibattito deve proprio svolgersi nella formula *pro e contro, tertium non datur* – oppure *tertium datur*? Questi studenti intuiscono il potenziale trasformativo dell'incontro sociale nella forma del dibattito, modellabile come attività più cooperativa rispetto all'Oxford debate standardizzata. Di conseguenza, vorrebbero ampliare le loro opzioni: anche se il dibattito inizia con una divergenza di posizioni, potrebbe finire con qualche forma di convergenza (o almeno avvicinamento di posizioni sotto certi aspetti). Sapendo dalle lezioni che la retorica è l'arte della persuasione, gli studenti vorrebbero metterla in pratica, traendo, dove possibile, dalle argomentazioni degli avversari le premesse per un accordo, pur parziale o puntuale che sia. Il meta-dibattito svela l'interesse e anche un desiderio profondo di una comunicazione più pacifica e più costruttiva.

Il terzo scopo dell'educazione è la soprammenzionata qualificazione, ossia le modalità didattiche che permettono agli studenti di diventare persone qualificate e competenti. La modifica del formato dell'Oxford debate risulta, prima di tutto, dalla necessità di adattare il dibattito alle modalità di insegnamento della retorica (per lo più in una lingua straniera). Il dibattito modificato diventa un formato comunicativo interno, utile negli esercizi durante il corso di retorica e non nei tornei standard. In secondo luogo, si tratta di assumersi il suddetto 'rischio dell'educazione', favorendo le possibilità di soggettivazione e ottimizzando la socializzazione. Le modifiche fondamentali rispetto al formato dell'Oxford debate riguardano la struttura del dibattito nonché i ruoli degli studenti.

Per quanto riguarda la struttura, l'evento è suddiviso nel dibattito vero e proprio, composto di monologhi di due minuti (con possibili brevi domande ai relatori che possono essere accettate o rifiutate), seguito da un dibattito esteso, guidato dal moderatore, ovvero una discussione che include anche il pubblico, più lunga e meno formale. Uno degli scopi di questa modifica è rendere il dibattito più simile a un'interazione naturale, con le interazioni più veloci e la necessità di dover affrontare l'inaspettato. Un altro obiettivo è quello di fornire agli studenti lo spazio per i loro esperimenti retorici. Grazie alla struttura più flessibile del dibattito esteso, i partecipanti hanno la possibilità di provare a persuadere l'avversario a qualcosa di costruttivo, non solo di criticare e refutare i suoi argomenti.

Per quanto riguarda i ruoli, la formula esclusiva, ossia la divisione in minoranza (due squadre) e maggioranza (uditorio muto), è sostituita da una formula inclusiva, più desiderabile educativamente dal punto di vista della socializzazione. Tutti i

membri del gruppo possono lavorare sulla qualificazione eseguendo vari compiti. Il repertorio dei ruoli disponibili e dei compiti argomentativi è quindi maggiore rispetto a quello dell'Oxford debate. Oltre ai compiti strettamente legati all'argomentazione (i proponenti e gli oppositori, ma anche il pubblico che può fare domande e commenti), ci sono anche i compiti organizzativi (il ruolo del moderatore e del segretario del dibattito) nonché valutativi (i ruoli dei membri della giuria).

La giuria di tre persone valuta le due squadre secondo criteri ispirati a quelli di AMPDO (Akademickie Mistrzostwa Polski Debat Oksfordzkich), ma formulati in terminologia retorica e supportati dalle conoscenze acquisite durante il corso di retorica. La valutazione riguarda tutte le fasi della preparazione retorica del testo, dall'*inventio* all'*actio*; comprende anche la capacità di interagire nella fase del dibattito esteso. La giuria è tenuta a motivare pubblicamente la propria decisione. Grazie a ciò anche i giudici hanno la possibilità di esercitare abilità retoriche, esprimendosi tra l'altro a proposito delle strategie agonistiche e/o deliberative delle due squadre.

Osservazioni conclusive

L'esperienza gratificante di organizzare l'Oxford debate nella versione modificata dimostra che vale davvero la pena di assumersi il suddetto rischio dell'educazione, trasformando le debolezze in punti di forza e le limitazioni in risorse. Allora, a che cosa in ultima istanza serve l'Oxford debate, nella sua versione modificata, nell'educazione? Per usare ancora le parole di Joseph Joubert (1838, 262): «Lo scopo della disputa o della discussione non deve essere la vittoria, ma il miglioramento».

References

- Biesta, G. J. J. 2010. *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, Co: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. J. J. 2016. *The beautiful risk of education*. London/New York: Routledge.
- Biesta, G. J. J. 2017. *The rediscovery of teaching*. London/New York: Routledge.
- Cattani, A. 2018. *Palestra di botta e risposta. Per una formazione al dibattito*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Cattani, A. 2019. *Avere ragione. Piccolo manuale di retorica dialogica*. Roma: Dino Audino.
- Cattani, A., e N. Varisco. 2019. *Dibattito argomentato e regolamentato. Teoria e pratica di una Palestra di botta e risposta*. Torino: Loescher.
- Cunliffe, A. L. 2004. "On Becoming a Critically Reflexive Practitioner." *Journal of Management Education* 28 (4): 407-26.
- Field, J. 2000. *Lifelong learning and the new educational order*. Stroke-on-Trent, UK: Trentham.
- Joubert, J. 1838. *Recueil des pensées de M. Joubert*. Paris: Hachette Livre-BNF.
- Mouffe, C. 2016. *Agonistics: Thinking the World Politically*. London: Verso.
- Załęska, M. 2003. "Non scholae, sed vitae discimus. Retoryka a sprawność pisania w języku obcym." [Non scholae, sed vitae discimus. Rhetoric and writing competence in a foreign language] In *Nauczanie retoryki w teorii i praktyce*, a cura di J. Z. Lichański,

- e E. Lewandowska-Tarasiuk, 86-112. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej Warszawa.
- Załęska, M. 2014a. *Retorica della linguistica. Scienza, struttura, scrittura*, Frankfurt: Peter Lang.
- Załęska, M. 2014b. "Retoryka i glottodydaktyka: nauczanie języka włoskiego." [Rhetoric and glottodidactics: teaching the Italian language] *Języki Obce w Szkole* 3: 35-9.
- Załęska, M. 2015. "Glottodidattica e retorica: dall'ars recte loquendi verso l'ars bene dicendi." In *Creatività nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Dalle parole ai testi*, a cura di M. Załęska, 279-97. Warszawa: Katedra Italianistyki – Uniwersytet Warszawski.