

DIPARTIMENTO DI PSICOLOGIA
DEI PROCESSI DI SVILUPPO
E SOCIALIZZAZIONE



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

**Corso di dottorato in Psicologia Sociale, dello Sviluppo e Ricerca
Educativa (cod. 26180) (Scuola di dottorato in Scienze Psicologiche)**

XXXVI ciclo - A.A. 2023-2024

Curriculum in

Psicologia dello Sviluppo e della Ricerca Educativa

PROGETTO DI RICERCA

La metodologia del Debate per l'Educazione civica

Dott.ssa Roberta Camarda

Tutor: Prof. Guido Benvenuto

Co-Tutor: Prof. ssa Patrizia Sposetti

INDICE

PREMESSA

INTRODUZIONE.....

PARTE PRIMA

CAPITOLO PRIMO: *LA CORNICE TEORICA*

1.1 Dal modello tayloristico di scuola alla scuola delle competenze.....	15
1.2 Lo studente tra capitale umano e cittadinanza attiva.....	21
1.3 Le competenze di cittadinanza: IEA ICCS.....	30
1.4 I Percorsi per le competenze trasversali e l'Orientamento.....	35

CAPITOLO SECONDO: IL DEBATE

2.1 Le metodologie didattiche innovative.....	39
2.2 I precursori del Debate: Oratoria e retorica.....	43
2.3 Il Debate nella tradizione anglosassone.....	46

2.2.1 Il Debate nel processo di emancipazione delle donne.....	47
2.4 Il Debate negli Stati Uniti.....	50
2.5 Il Debate nella scuola italiana.....	52
2.5.1 Il protocollo più diffuso nella scuola italiana: il <i>World School Debate</i>	53
2.6 Protocolli di dibattito e diffusione geografica.....	61
2.6.1 Il <i>British Parliamentary</i>	63
2.6.2 Il <i>Lincoln Douglas</i>	65
2.6.3 Patavina Libertas: il progetto Palestra di botta e risposta.....	67
2.6.4 Il <i>Karl Popper</i>	68
2.6.5 <i>Public Forum Debate</i>	69
2.6.6 <i>Philosophy for Children</i> (un <i>non Debate</i>).....	70
2.7 Il Debate nelle Università.....	72
2.7.1 International Debate Educational Association (IDEA).....	79
2.8 Il Debate per le competenze.....	80
2.8.1 Il debate per la competenza argomentativa.....	89
2.9 Il Debate per l'inclusione: la dimensione etica della metodologia.....	93
2.9.1 Il Debate nel curriculum di Scuola.....	97
2.9.2 Il Debate e la valutazione.....	99

CAPITOLO TERZO: L'EDUCAZIONE CIVICA

3.1 L'educazione civica: una storia travagliata.....	105
3.1.1 La formazione della coscienza civica nell'Italia postunitaria.....	105
3.1.2 Educazione morale e istruzione civile nel Ventennio fascista.....	107
3.1.3 La rinascita democratica del Secondo Dopoguerra.....	108
3.1.4 L'Educazione civica negli anni del fermento politico.....	111
3.1.5 Tra riforme e dimenticanze: gli anni Novanta.....	112
3.1.6 L'Educazione civica nel primo decennio del Nuovo Millennio.....	114
3.2 L'interesse comunitario.....	117
3.3 L'educazione civica della legge 92/2019.....	120
3.3 Le linee guida e le buone pratiche.....	122

PARTE SECONDA – LA RICERCA

Storia della ricerca.....	130

CAPITOLO PRIMO

1. Scopo e domande della ricerca.....	131
1.1. Il disegno di ricerca e la fase esplorativa.....	133
1.2 La fase introduttiva: studio della letteratura e prime scelte di campo.....	133
1.3 La fase esplorativa-qualitativa.....	138

STUDIO UNO QUESTIONARIO DOCENTI SNDI

1.1 Il questionario docenti e l'indagine campionaria.....	139
1.2 La fase esplorativa: conduzione e risultati.....	141
1.3 Scaletta e modalità di somministrazione delle interviste.....	141
1.4 Considerazioni finali sulla fase esplorativa.....	142
1.5 il questionario dalla costruzione alla somministrazione.....	142
1.6 La selezione delle aree di interesse.....	143
1.7 Prime ipotesi correlazionali.....	146
1.8 La costruzione del questionario.....	148
1.9 La somministrazione di prova e la revisione.....	151

1.10 La versione definitiva del questionario: presentazione dello strumento di ricerca.....	151
1.11 La scelta del campione.....	154
1.12 Analisi del campione.....	155
1.13 L'esperienza di Debate del campione di docenti.....	157
1.14 La sezione Debate - Educazione civica.....	162

STUDIO DUE: LO STUDIO DI CASO

1.1 La metodologia per lo studio di caso.....	183
1.2 Gli obiettivi e le domande di ricerca.....	186
1.3 La rete dei contatti.....	187
1.4. La scuola	188
1.4.1 La Convenzione Sapienza-IC Nino Rota.....	195
1.4.2 I docenti della scuola.....	197
1.4.3 Avviamento al Debate: la formazione degli insegnanti.....	198
1.4.4 Il corso di formazione.....	199
1.5. Partecipanti e dimensione etica: campione sperimentale e di controllo.....	206

1.5.1. Cronoprogramma, strumenti e procedure	209
1.5.2. La presentazione della ricerca alle classi campione.....	210
1.5.3 Il torneo di classe.....	213
1.5.4. Il focus group con le insegnanti.....	218
1.5.5. I questionari per studenti.....	223
1.5.6 Il torneo d'Istituto, il coinvolgimento delle famiglie.....	228

CAPITOLO SECONDO – I Risultati della Ricerca

2.1 L'analisi dei dati.....	229
2.2. La documentazione scolastica: RAV, PdM e PTOF.....	229
2.3 Analisi dei dati della scuola.....	232
2.4 Le osservazioni in classe.....	236
2.5. Focus group con le insegnanti.....	243
2.6. Questionario studenti; analisi dei dati 1 ^a e 2 ^a somministrazione.....	250

CAPITOLO TERZO – Discussione dei risultati

3.1. Elementi di triangolazione multipla.....	269
3.2. Convergenza e complementarità dei risultati: efficacia del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica.....	272

CONCLUSIONI: limiti e prospettive	274

Appendice A: Trascrizione del Focus group

Appendice B La scheda di osservazione in classe

Appendice C: Livelli di competenza ICCS

Appendice D: Classificazione osservazioni in classe

Appendice E: Il questionario Studenti: Debate e Educazione civica

Appendice F: Il questionario Docenti: Debate e Educazione civica

Bibliografia (stile APA VII edizione)

*A Carlo, Lorenzo e Barbara,
mia vita e mio tutto.*

PREMESSA

Il progetto nasce dalla mia esperienza come insegnante di liceo, una professione che ho scelto consapevolmente e che mi ha dato il privilegio e l'enorme responsabilità di contribuire alla crescita non solo culturale di generazioni di studenti. Dentro ognuno di loro ho visto disgregarsi nel tempo il ruolo-guida dei mandati familiari, della scuola come luogo sicuro in cui crescere e dal quale imparare. Avrei voluto dispensare pillole di ottimismo e di fiducia, di rispetto e serenità, ma a parte alcune esperienze pionieristiche che prevedevano la didattica fuori dai luoghi convenzionali della scuola, ho constatato con crescente apprensione che le generazioni si susseguivano tanto più esposte al digitale quanto meno disponibili a fidarsi del contesto scolastico.

L'incontro con la metodologia didattica del Debate è avvenuto negli anni del mio master alla *Iuline* (2017). Dalle ricercatrici di Indire, titolari sotto la direzione di Giovanni Biondi del corso sugli Ambienti di apprendimento, il Debate mi è stato presentato come una delle idee del movimento di Avanguardie educative proposte alle scuole come metodologia didattica innovativa. La mia formazione umanistica e la docenza di italiano e latino nei licei romani ha visto subito nel Debate la straordinaria potenzialità formativa indipendente dalle tecnologie, un modo per allenare gli studenti all'esercizio della parola, al rispetto dell'altro e all'ascolto attivo. Non credevo di poter constatare, grazie all'opportunità che mi è stata offerta con questa ricerca di dottorato, quanto il Debate possa agire anche sugli insegnanti e quanto tutti i dati recentemente pubblicati sul rischio di abbandono scolastico e di demotivazione ad apprendere e a relazionarsi correttamente confermano l'efficacia di questa metodologia per supportare gli obiettivi formativi che insieme ai contenuti disciplinari, concorrono al raggiungimento dei profili in uscita degli studenti.

La mia scuola ha aderito alla rete *WeDebate* Italia dal 2018 ed ha avviato un'azione di formazione sulla didattica del Debate riservata alle figure di sistema (referenti) per la diffusione della metodologia e la sperimentazione delle ricadute sull'innovazione degli ambienti di apprendimento. Io ho partecipato alla prima formazione che si è svolta a cura della scuola capofila per il Lazio IISS Carlo Alberto Dalla Chiesa di Montefiascone e da allora ogni anno perfeziono le mie competenze seguendo i corsi di aggiornamento a cura della Società Nazionale Debate Italia APS.

A queste esperienze formative ho affiancato l'attività di coach di Debate per la squadra di istituto che ha partecipato alle selezioni regionali per le Olimpiadi. Ho seguito le iniziative formative della scuola polo regionale per tutti i ruoli specifici della metodologia e dal 2019 mi sono iscritta alla Società Nazionale Debate Italia per la quale ho fondato nel 2022 la Sezione Lazio che attualmente presiedo. Mi è stato richiesto da Ambiti di scuole e Istituti scolastici di ogni ordine e grado di promuovere la pratica del Debate con corsi di formazione per docenti. In alcuni casi la richiesta riguardava la connessione della metodologia con l'insegnamento dell'Educazione Civica e la predisposizione del Curricolo della disciplina la cui trasversalità ha rappresentato una diffusa criticità attuativa (L.92/2019; DM 35/2020). Di qui gli studi che hanno suggerito la ricerca e che hanno coinciso con il triennio di sperimentazione ministeriale per l'insegnamento della disciplina.

INTRODUZIONE

Il progetto di ricerca esplora l'efficacia del Debate rispetto all'Educazione civica nella cornice situata dello studio di caso che ha coinvolto la secondaria di primo grado di un Istituto Comprensivo di Roma negli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023.

L'Educazione civica con la Legge 92 del 2019 è diventata disciplina autonoma nel nostro sistema nazionale d'istruzione ma le scuole si sono trovate nella condizione di dover predisporre un curriculum disciplinare potendo contare su una serie di restrizioni piuttosto che di opportunità. Come sarà illustrato più approfonditamente nel terzo capitolo della prima parte di questo lavoro, la trasversalità dell'Educazione civica ha comportato difficoltà di varia natura, dalla programmazione alla valutazione che hanno anche richiesto rimodulazioni e correzioni durante il triennio di sperimentazione previsto dal Ministero¹. Su questo terreno sono nati gli interrogativi legati all'impatto sugli apprendimenti e sul processo stesso di insegnamento-apprendimento coinvolgendo nell'osservazione non soltanto gli studenti, ma i loro stessi insegnanti che sono stati chiamati a sviluppare e valutare le competenze di cittadinanza provenendo da un periodo di assenza della disciplina e senza poter contare su un docente di riferimento. In tema di competenze, il primo problema è rappresentato dalla difformità di questa disciplina rispetto alle altre: è

¹ Le Linee Guida emanate con DM 35/2020 fanno riferimento alla sperimentazione triennale, monitorata dal Ministero negli anni 2021-2022 e 2022-2023 allo scopo di integrare i Profili finali allegati alle Linee Guida vigenti. Ad oggi l'area dedicata al Monitoraggio sul sito del Ministero dell'Istruzione e del Merito non risulta accessibile https://www.istruzione.it/educazione_civica/

possibile insegnare una disciplina che ha come obiettivo l'acquisizione delle competenze di cittadinanza? o piuttosto la scuola può contribuire a sviluppare conoscenze e abilità che siano coerenti con i principi e i comportamenti propri di una società democratica?². Trattandosi di una disciplina trasversale alle altre, la valutazione condivisa sarà espressione delle competenze di cittadinanza degli allievi, ovvero tutti i docenti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento valuteranno le competenze di cittadinanza degli studenti? Se ci si sofferma sul fatto che la dimensione di competenza implica un superamento delle conoscenze e delle abilità e si identifica con la *Capacità di far fronte a un compito, o a un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive affettive e volitive, e a utilizzare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo* (Pellerey, 2004)³ è chiaro che l'insegnamento dell'Educazione civica dovrà esporre gli studenti a situazioni-problema che ne allenino le competenze di risoluzione e sviluppo delle competenze. Come suggerito da Ajello (2002) parlare di competenze comporta il passaggio dalla dimensione trasmissiva dell'insegnamento alla dimensione situata del processo di apprendimento in cui lo studente è chiamato a partecipare al suo apprendimento attivamente e consapevolmente. Di qui l'importanza di una metodologia didattica, come il Debate, in grado di sollecitare negli studenti lo sviluppo di competenze di cittadinanza esperite in situazione e non solo teorizzate.

A rinforzo delle premesse di questa ricerca, nata nel periodo pandemico e parallelamente all'attività delle scuole di progettazione del curriculum di Educazione civica e di ritorno alla *normalità* post pandemica, sono state considerate le Linee guida per la Didattica Digitale Integrata che all'allegato A, tra le metodologie e strumenti per la verifica, suggerivano il Debate e poche altre metodologie⁴, come strumento efficace per lo sviluppo delle competenze degli allievi in un periodo difficile e senza precedenti.

Proprio a causa delle condizioni epocali complesse, il primo anno della ricerca ha richiesto oltre la definizione delle domande di ricerca e lo studio della letteratura di riferimento, anche la tessitura di una rete di contatti che non fossero soltanto funzionali come campione di sperimentazione, ma rappresentassero una sinergia con la quale superare la condizione di restrizione che rischiava di far fallire il progetto. In sostanza, è stato creato un gruppo di lavoro che ha seguito e, ove possibile, facilitato la ricerca sotto la guida del ricercatore. Il gruppo di lavoro che si è costituito è documentato nei capitoli dedicati allo *studio di caso* ma anche in quelli dedicati ai docenti che praticano il Debate nell'attività didattica e che

² a cura di Bruno Losito, A. La valutazione delle "competenze di cittadinanza

³ Pellerey M. (2004). Le competenze individuali e il portfolio. La Nuova Italia – RCS, Milano, p.12.

⁴ Didattica breve, apprendimento cooperativo e flipped classroom

partecipano come associati alle attività della Società Nazionale Debate Italia anticipato nella prima parte della tesi.

La struttura espositiva della ricerca è composta da due parti: una prima parte, articolata in tre capitoli costituisce il quadro teorico che tiene conto dello stato dell'arte nella scuola italiana della transizione verso un modello di scuola per competenze analizzando gli studi internazionali e i principali documenti europei e nazionali focalizzandosi poi con il secondo capitolo sul Debate come metodologia didattica innovativa in vari contesti e per diversi obiettivi. In particolare, il capitolo dedicato al Debate rappresenta una ricognizione in *chiaro-scuro* sull'impiego del Debate nelle realtà, come la scuola anglosassone e le Università statunitensi, che da tempo gli riconoscono la capacità di sviluppare le competenze e in particolare, le competenze di cittadinanza e non avanzano resistenze rispetto alle capacità inclusive della metodologia. Nel terzo capitolo si prende in esame la storia travagliata dell'Educazione civica nel nostro sistema d'istruzione nazionale, da disciplina ancillare alle altre, a disciplina curricolare ma *trasversale* alle altre e senza un docente titolare dell'insegnamento. Le Linee guida emanate dal Ministero in attuazione della Legge 92/2019 prevedono un referente dell'insegnamento dell'Educazione civica all'interno dei Consigli di classe che coordini i colleghi nello svolgimento delle 33 ore annue previste per la disciplina sui tre assi portanti e relative articolazioni: Costituzione, Cittadinanza digitale e Sostenibilità. Il capitolo prende in esame le criticità legate a questa soluzione normativa per lo svolgimento di una disciplina fondamentale per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza delle nuove generazioni.

La seconda parte della tesi è dedicata alla parte empirica della ricerca che, attraverso lo studio di caso condotto presso l'Istituto Comprensivo Nino Rota di Roma, indaga le ricadute dell'introduzione del Debate nella didattica sullo sviluppo delle competenze di cittadinanza.

Il primo capitolo introduce lo studio di caso con una nota teorico-metodologica su tale approccio di ricerca, delinea la scelta del "caso" e la ricerca-formazione che ne ha permesso lo svolgimento, presenta gli obiettivi, le domande e la metodologia della ricerca e tutte le fasi in cui questo studio longitudinale è stato articolato.

Il secondo capitolo descrive i risultati della ricerca, presentando i dati nella cornice diacronica in cui si è svolta: dalle osservazioni in classe, alle analisi dei documenti della scuola (RAV, PdM, PTOF) prima e dopo l'introduzione del Debate come metodologia curricolare, al focus group con le insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione come docenti referenti della metodologia e infine presentando i dati del questionario rivolto agli insegnanti iscritti alla Società Nazionale Debate Italia e dei questionari somministrati

agli studenti dell'IC Nino Rota che hanno preso parte allo studio di caso nei due anni di sperimentazione.

Il terzo capitolo si concentra sulla discussione dei risultati attraverso la triangolazione multipla (Santos et al., 2020), cercando, tramite la triangolazione di fonti di dati e metodi, gli elementi di convergenza, complementarità e di divergenza sui temi centrali d'indagine emersi, cioè sugli aspetti legati alla manifestazione e allo sviluppo di competenze di cittadinanza favorite dal Debate, sul miglioramento degli apprendimenti degli studenti che hanno praticato il Debate rispetto agli studenti che non hanno introdotto la metodologia nella loro didattica.

Infine, le conclusioni riprendono le fila dei principali risultati emersi ed evidenziano limiti e prospettive di ricerche future. Tra i principali risultati figurano quelli che sono stati considerati esempi di "buone pratiche" favorite dal Debate per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza e il miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento, ravvisabili in quei momenti didattici che sono stati definiti come "co-insegnamento" e "co-apprendimento", momenti in cui la componente competitiva ha motivato e creato consapevolezza in tutti, docenti e studenti, circa la sinergia necessaria ad un efficace processo di insegnamento-apprendimento in cui la funzione formativa della valutazione, viene intesa come fondamentale per il miglioramento, per la rettifica dei comportamenti "*sbagliati*" che possono portare le squadre in condizione di svantaggio.

La condivisione dei criteri valutativi da parte degli insegnanti, veicolati dalla riflessione sulla griglia di valutazione prevista dal protocollo di Debate, fa emergere non solo l'aspetto "organico" del Debate curricolare, ma anche l'immagine di una scuola che cresce insieme alle consapevolezze degli studenti che domani saranno giovani adulti in grado di sviluppare le loro competenze nella corretta disposizione di "apprendimento permanente" e di cittadinanza attiva e consapevole.

In materia di discussione, chiamo avversari onorevoli, quelli che non vogliono tanto «aver ragione» quanto migliorare la loro organizzazione mentale – che preferiscono la loro mente al loro amor proprio.

(Paul Valéry)

PARTE PRIMA

CAPITOLO PRIMO: LA CORNICE TEORICA

1.1 Dal modello tayloristico di scuola alla scuola delle competenze

Il modello tayloristico di scuola (Biondi, 2015), trasmissivo e unidirezionale, ha evidenziato da tempo l'inadeguatezza rispetto alle aspettative formative di una società in rapida evoluzione, minata da incertezze e da modelli evanescenti. La scuola per assolvere il suo mandato istituzionale ha avviato una profonda trasformazione per collocare al centro dei suoi interessi lo studente, (Santojanni & Striano, 2003) la sua dimensione metacognitiva, lo sviluppo della sua personalità (Cornoldi, De Beni, & Gruppo, 2020) e ciò ha comportato una radicale trasformazione anche del processo di insegnamento-apprendimento, una sfida che non può e forse non potrà mai ritenersi conclusa.

Tale processo ha ridefinito le discipline come ermeneutiche, epistemologie, euristiche e ha riorientato l'azione educativa verso processi di apprendimento "autentico" e "significativo".

Con il tramonto del modello fordista, il mondo del lavoro comincia a cercare sempre più personale dotato di competenze trasversali, cioè capace di adattarsi al cambiamento, aggiornarsi continuamente, lavorare in situazioni inedite con mansioni non routinarie, confrontarsi con team internazionali.

Il primo a parlare di competenze in questa accezione è lo psicologo del lavoro americano David McClelland, che in un suo scritto del 1973 propone di usare le competenze per la selezione del personale, al posto di test di intelligenza e titoli di studio.

Nel mondo della scuola, le competenze diventano un nuovo modello di riferimento per la didattica, volto a incentivare l'apprendimento continuo, la flessibilità, la creatività, la capacità di risolvere problemi nuovi, di lavorare in gruppo e confrontarsi con culture diverse. Ai saperi disciplinari, sempre fondamentali, si affianca così una sfera basata sul *"saper fare"* e sul *"saper essere"*.

Il tema delle competenze si afferma in Italia alla fine degli anni Novanta, con l'Autonomia scolastica e con il processo di Bologna sulla scia del progetto internazionale dell'OCSE DeSeCo del 1997 (*Definition and Selection of Competencies*) nato con lo scopo di fornire un metodo da condividere tra gli Stati membri per arrivare all'identificazione delle competenze chiave da rafforzare nei giovani e negli adulti. Negli anni successivi le competenze sono state oggetto di numerosi studi (Baldacci, 2010; Benadusi & Molina, 2018; Checchi, 2004; Castoldi, 2009; Pellerey, 2011; Castoldi, 2016; Maccario, 2006; Benadusi e Molina, 2018) che si sono dedicati alla trasformazione dei processi educativi per superare la visione di un sapere trasmissivo fondato su discipline autonome e tra loro indipendenti. Le competenze sono state intese come qualcosa da valutare o da misurare, da formare o da sviluppare, un concetto/oggetto adatto per molte situazioni, che già negli anni Settanta prima del mondo della globalizzazione ha riguardato le politiche di gestione del personale con gli studi McClelland, di Boyatzis e poi di Spencer e Spencer.[1]

Ciò che differenzia le competenze dalle conoscenze e dalle abilità è che esse presuppongono autonomia e responsabilità: chi impara per competenze coniuga conoscenze ed esperienze, integra il pensiero con l'azione, mobilita le competenze che precedentemente aveva sviluppato, si impegna a costruire il proprio sapere, ma soprattutto impara a scegliere e a decidere, facendosi carico delle decisioni e delle conseguenze che derivano dalle sue scelte.

La competenza si apprende sperimentando per errori e per approssimazioni, riflettendo sull'errore per superarlo, pilotando l'efficacia e la direzione del proprio agire. È un agire riflessivo che si fonda sui saperi e sulle conoscenze che l'allievo non solo ha appreso

passivamente, ma di cui ha fatto esperienza reale e concreta, è quel vissuto che permetterà ai giovani adulti una volta usciti dal percorso scolastico, di riconoscere e affinare lo scopo del loro agire, costruire il senso del loro essere nel mondo.

Nelle società della conoscenza, sono gli individui stessi a fare da protagonisti. Ciò che conta maggiormente è la capacità umana di creare e usare in maniera efficace e intelligente nuovi campi di applicazione, su basi in costante evoluzione: Per sfruttare al meglio tale capacità, le persone devono essere disposte a gestire il proprio destino e capaci di farlo, in breve, diventare cittadini attivi. (Europea, C. 2000)

La didattica per competenze è stata introdotta gradualmente nel contesto scolastico italiano nel corso degli anni. Benadusi (2018b) ha individuato i prodromi dell'approccio per competenze nella funzione formativa riconosciuta all'attività pratico-lavorativa da Dewey e dai protagonisti del movimento delle scuole nuove⁵. Il pragmatismo di Dewey ha smantellato il processo di apprendimento basato sul modello trasmissivo della scuola tradizionale centrato sull'insegnante incaricato del trasferimento delle conoscenze selezionate (Bonaiuti, 2013, p.419) per porre al centro del processo lo studente e il suo apprendimento e soprattutto l'esperienza autentica che la scuola è in grado di fornirgli e che incide sul soggetto in apprendimento modificandolo in funzione delle competenze acquisite (Dewey, 1938/2014).

Intorno agli anni Sessanta con gli studi di B.S. Bloom⁶ un altro orientamento pedagogico che ha scosso dalle fondamenta il sistema trasmissivo delle conoscenze è stato nel contesto statunitense la "*Pedagogia per obiettivi*" (Calenda & Milito, 2020) che si prefiggeva di rettificare una progettazione curricolare e didattica basata su criteri, erede di un lungo periodo che ha visto la pedagogia sperimentale preferire la valutazione quantitativa accertata mediante test i cui risultati tornavano utili al mondo del lavoro e delle imprese, con altre forme di valutazione che accertassero obiettivi osservabili. Dalla pedagogia per obiettivi deriva anche la modifica al curriculum disciplinare che prima coincideva col programma delle lezioni e relative nozioni da acquisire e poi, accogliendo gli obiettivi di

⁵ Per approfondimenti si veda Scuole nuove o innovazione educativa? A cento anni dal Convegno di Calais, disponibile al link: <https://www.sird.it/blog/>

⁶ B.S. Bloom, *Taxonomie des objectifs pédagogiques, trois tomes*, Éducation nouvelle, Montréal, 1969 (BLOOM. B.S. *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1983)

insegnamento, mette in evidenza il processo di insegnamento-apprendimento e la centralità dello studente. La tassonomia di Bloom gerarchizza in una struttura di complessità crescente, comportamenti affettivi e cognitivi traendo spunto dalla pratica degli insegnanti che si erano dati dei criteri per valutare i loro studenti e i processi di apprendimento. Essa include comportamenti dal più semplice al più complesso per l'aspetto cognitivo e dal meno interiorizzato al più interiorizzato per quello affettivo. Mager (1962/1987) porta avanti gli studi sulla pedagogia per obiettivi definendo gli obiettivi di apprendimento come risultati attesi e osservabili e per questo valutabili.

L'interesse per una valutazione che non desse adito a fraintendimenti e non fosse esposta alla soggettività di chi valuta, ha portato alla definizione di "*obiettivo di apprendimento*" quello che risponde a tre caratteristiche: la *performance*, ovvero ciò che lo studente sa fare con ciò che sa, la *condizione* in cui viene eseguita la performance e il *criterio* con cui si valuta se la performance eseguita dall'allievo può essere ritenuta idonea.

I profondi cambiamenti che hanno caratterizzato il Novecento hanno avuto un impatto notevole sui sistemi di istruzione: la scuola di massa e l'aumento della richiesta formativa hanno richiesto una riflessione puntuale sulle diverse forme di valutazione.

Negli anni Cinquanta il nostro paese ha ospitato il dibattito docimologico aperto da Visalberghi e Calonghi (Benvenuto, 2008) e non ancora risolto (Castoldi, 2012). Al centro del dibattito è il rapporto tra valutazione soggettiva/oggettiva a partire dalle prove da sottoporre agli studenti. Le prove "oggettive" da intendersi come quelle che mirano alla valutazione delle prestazioni o dei comportamenti degli studenti, se costruite in modo da essere funzionali alla valutazione, sono strumenti che possono arginare la componente soggettiva durante la correzione delle prove e migliorare la valutazione dei risultati (Melchiori, 2002). Viene ritenuta una prova in grado di misurare correttamente ciò che si intende misurare, quella in grado di dare gli stessi risultati, su uno stesso soggetto, anche quando la prova è effettuata da persone diverse in contesti diversi (Losito, 2010; Vertecchi, 1991).

Il dibattito sulla valutazione è influenzato da una più ampia riflessione sui modelli di riferimento e sull'efficacia che l'adozione di un modello d'istruzione rispetto ad un altro può garantire in termini di cambiamento.

Il modello tayloristico di scuola (Biondi, 2022) ha avuto come obiettivo la trasformazione di una società agricola in una società industriale e ha misurato la sua efficacia rispetto a questo parametro. Intorno agli anni Settanta però, la crisi petrolifera mette in crisi il

modello Taylor-fordista (Accornero, 2013) che vedeva nella produzione su larga scala l'obiettivo principale della sua sussistenza. Il nuovo assetto globale mette al centro le esigenze del mercato rispetto alla produzione e questo comporta una rivoluzione anche nel sistema di organizzazione del lavoro: se il mercato si presenta saturo rispetto ad un prodotto, occorrono figure professionali *flessibili* in grado guidare la conversione della produzione verso quote di mercato ancora disponibili. È l'alba della richiesta di competenze trasversali, quelle cioè in grado di affrontare situazioni emergenziali (Viteritti, 2008) e gestirle con efficacia in ogni contesto, anche impreveduto. Si comincia a comprendere che le *soft skills* non si acquisiscono in contesti formali come la scuola, ma soprattutto in contesti non formali e informali in cui il soggetto ha modo di sperimentare le conoscenze apprese e farne competenza permanente. La flessibilità negli anni Ottanta e Novanta rappresenta la competenza più richiesta dal mercato del lavoro e quella su cui le professionalità investono con determinazione per ambire ai ruoli lavorativi desiderati. La scuola rimane estranea a questa rivoluzione culturale e comincia ad accumulare distanza sociale. Il mercato cambia velocemente e richiede competenze che gli studenti sentono di non sviluppare nel contesto formale della scuola alla quale sono obbligati per un tempo via via più esteso. La scuola è poco flessibile al cambiamento anche se presto proprio le speranze iniziali rispetto al fatto che la flessibilità rappresenti un miglioramento delle condizioni generali di lavoro, si traducono in una legittimazione della precarietà del lavoro a favore delle imprese e un aumento del lavoro in nero e sommerso, soprattutto per le donne (Pirro, 2014). Il contratto di lavoro che per generazioni di lavoratori era stato un punto di arrivo fondamentale per il personale progetto di vita in virtù proprio della stabilità nel tempo e nello spazio, si modifica profondamente a vantaggio della flessibilità dei contratti a tempo determinato, delle collaborazioni coordinate e continuative con la conseguente precarietà della condizione lavorativa, «*la flessibilità è subentrata alla solidità come stato ideale delle cose e delle relazioni*» (Battistelli, 2017, p. 151).

L'effetto sul piano sociale è il crescente individualismo che caratterizza la "postmodernità" (Bauman, 2002) in cui il lavoratore è investito dall'incertezza e dalla frammentarietà dell'impiego e per supplire allo stato di disoccupazione, è chiamato ad acquisire sempre nuove competenze che lo rendano appetibile per il mercato del lavoro.

Il vincolo tra scuola e mondo del lavoro si allenta e si fa strada la sfiducia dei discenti nella possibilità che la loro vita, lavorativa e privata, dipenda dalla scuola. In questo scenario l'offerta formativa dovrebbe recepire le esigenze della "modernità liquida" (Bauman, 2012) e adattarsi a sviluppare le competenze richieste, ma stenta a comprendere come poter sviluppare le *soft skills* necessarie ai futuri lavoratori accanto ai contenuti

disciplinari che godono di un'incrollabile barriera difensiva da parte degli insegnanti e in fondo anche delle famiglie.

Tuttavia, il cambiamento globale seguito allo sviluppo tecnologico ha coinvolto anche la scuola. Nel 2006 il Parlamento europeo e il Consiglio d'Europa nella seduta del 18 dicembre approvano la Raccomandazione relativa alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente e stabiliscono che tutti i Paesi dell'Unione, debbano assumere le competenze come punto di riferimento per valutare e certificare i profili di professionalità e per organizzare i curricula dei sistemi scolastici e formativi.

A distanza di due anni l'Unione Europea pubblica un documento che intende supportare i governi degli stati membri ad affrontare la crisi economico-finanziaria scoppiata nel 2008: *Nuove competenze per nuovi lavori. Prevedere le esigenze del mercato del lavoro e le competenze professionali e rispondervi* (Commissione delle Comunità Europee, 2008). Il documento riconosce l'importanza del miglioramento delle competenze dei lavoratori per la ripresa e la crescita della produttività nel breve e lungo periodo, per la capacità di adeguarsi al cambiamento, per la giustizia e coesione sociale, per la parità di genere. In questo delicato momento storico viene fatta luce sull'importanza delle competenze trasversali (*soft skills*) con alto grado di trasferibilità in nuovi contesti lavorativi rispetto alle competenze specifiche (*specific skills*) che possono essere acquisite sul posto di lavoro. Ciò che è richiesto dal mondo del lavoro è un dipendente capace di risolvere problemi, dotato di abilità relazionali e comunicative competenze che, per quanto difficilmente misurabili, rappresentano un requisito decisivo per l'assunzione dei lavoratori nella ricerca di personale (Balcar, 2016).

La scuola italiana introduce nel 2010 un modello di Certificazione dei saperi e delle competenze al termine dell'obbligo d'istruzione che accoglie la definizione di competenze dell'EQF (*European Qualifications Framework* – Quadro europeo delle Qualifiche e dei Titoli): «Le competenze sono la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale». La soluzione di certificare le competenze al termine dell'obbligo di istruzione è stata resa possibile da una serie di riforme del sistema educativo nazionale che hanno introdotto preliminarmente l'approccio per competenze e che saranno trattate nel capitolo successivo.

1.2 Lo studente tra capitale umano e cittadinanza attiva

Le competenze che oggi la scuola italiana certifica sono quelle introdotte dal Dlgs 62/2017 in attuazione delle Indicazioni Nazionali del 2012 ed esplicitate dalle Linee guida per il primo e per il secondo ciclo d'istruzione in coerenza con il Profilo dello studente dei diversi cicli d'istruzione. Non entrando nel merito della certificazione per livelli che in sede di scrutinio si traducono in un adempimento di rito poco riflessivo, val la pena domandarsi se esse siano i parametri giusti per valutare il Capitale Umano che lo studente rappresenta per la società.

Per Capitale umano, le teorie socioeconomiche identificano una combinazione di risorse individuali più o meno codificate, basate sulla conoscenza e la capacità di aggiornamento continuo (Dublin, Lotka, 1930; Kendrick, 1972; Berndt, Triplett, 1990; Antonelli, 2003). La società riconosce l'istruzione e la formazione come investimento per il miglioramento del capitale umano (Schulz, 1971) considerando il tempo e le energie impegnate nello studio da parte di un ragazzo come una rinuncia al lavoro presente nella prospettiva di maggiore remunerazione nel lavoro futuro proprio in conseguenza del conseguimento del titolo di studio. Alle componenti costitutive del capitale umano, istruzione, informazione e conoscenza, si aggiunge il contesto socioeconomico familiare che orienta le aspettative del ragazzo e ne influenza il personale progetto di vita.

Volendo riassumere graficamente le componenti del capitale umano si accoglie la sintesi rappresentata in figura 1:

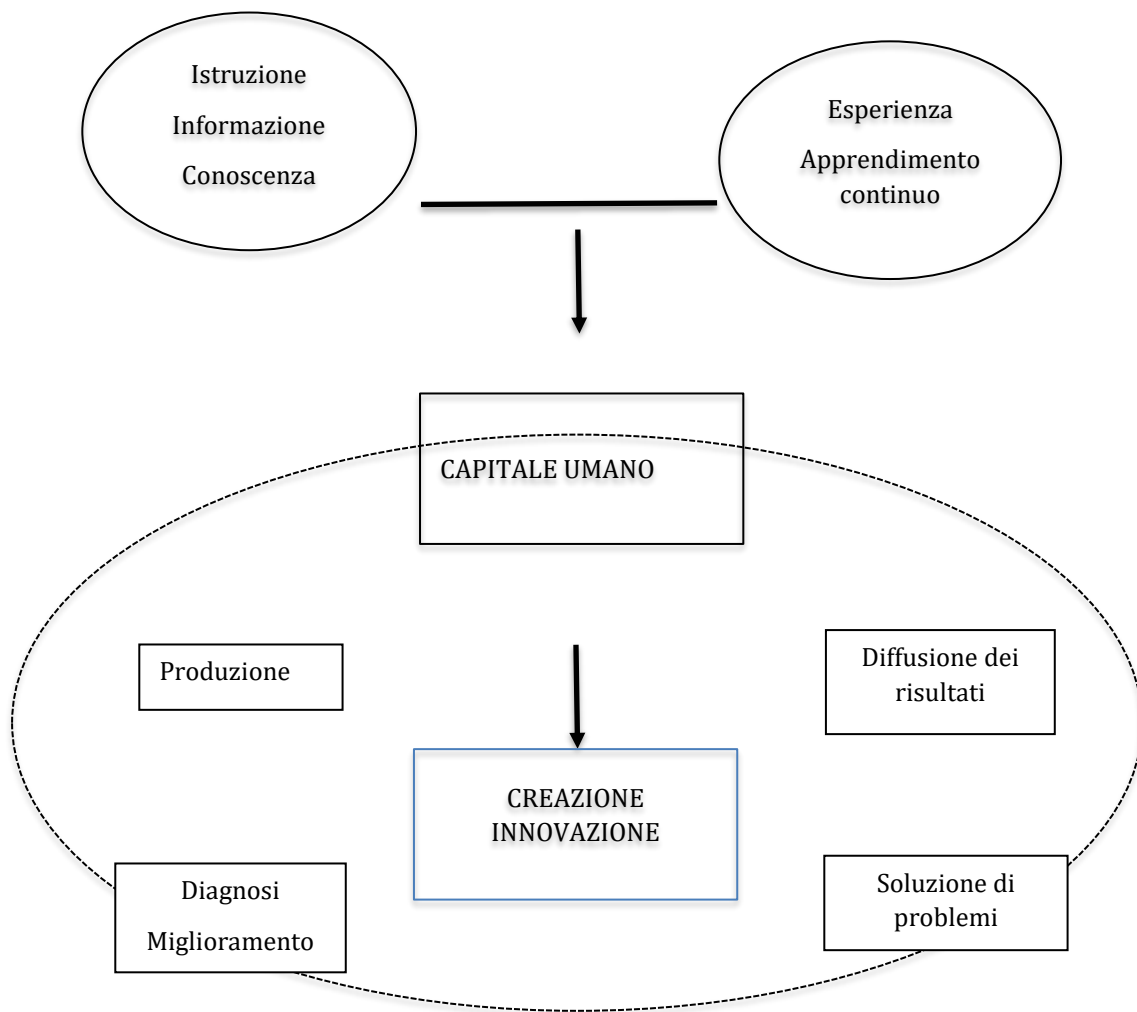


Fig. 1

Bramanti & Odifreddi, 2006

Alla base degli investimenti familiari e personali, c'è dunque, secondo la prospettiva socioeconomica, un'aspettativa occupazionale in grado di ripagare, in termini di reddito, gli sforzi profusi per il conseguimento dei titoli di studio secondo un criterio direttamente proporzionale: più è elevato il titolo di studio conseguito, più è elevato sarà il reddito annuo. In effetti gli studi che analizzano la relazione tra crescita economica di un paese e investimento sul capitale umano confermano che l'istruzione, rendendo il soggetto più formato e coinvolto nei processi produttivi, ne favoriscono l'integrazione nel contesto socioculturale (Ali et al., 2021) e il suo contributo ai processi di sviluppo di un Paese (Spalletti, 2009, pp 39-58). L'investimento in istruzione dovrebbe essere una garanzia di sviluppo per un Paese almeno per due fattori: il primo perché un miglioramento della qualità delle persone genera un incremento della produttività lavorativa, il secondo perché un più alto livello culturale della popolazione dovrebbe generare miglioramenti

significativi grazie all'incremento dello stock di conoscenza della società (Denison, 1966, p.215). Sulla base di queste considerazioni, dovremmo aspettarci che tutti i paesi con livelli di istruzione elevati, avendo una forza lavoro più competente, crescano più rapidamente. In realtà l'ampia letteratura empirica sull'argomento evidenzia risultati contraddittori e, in alcuni casi, di segno opposto rispetto alle previsioni teoriche (Barro, 1993, pp. 363-394). Questo si spiega riconoscendo che il capitale umano è una grandezza non misurabile e i tentativi di operazionalizzarlo, hanno portato risultati differenti (Pandolfi, 1997).

A titolo riassuntivo si utilizza una sintesi sugli approcci metodologici usati in letteratura per misurare il capitale umano.

Metodo di calcolo	Strumenti	Criticità
Metodo retrospettivo (Engel, 1983)	Determinazione del capitale umano individuale come costo di allevamento dell'uomo dalla sua nascita sino all'ingresso nel mercato del lavoro	Il modello assimila il capitale umano al suo "costo di produzione", ma non considera i costi sociali come la spesa pubblica in istruzione
Metodo prospettico (Farr, 1853)	Determinazione del capitale umano individuale come valore presente dei redditi futuri, al netto delle spese di mantenimento e tenuto conto della probabilità di morte prematura e dello status di occupato	Questo metodo di calcolo si è affinato con il contributo di altri economisti (Dublin e Lotka, 1930) ma i limiti principali consistono nella quantificazione dei flussi di reddito futuri e nel computo del tasso di attualizzazione.
Inventario permanente (Siesto, 1996)	Somma a prezzi costanti degli investimenti effettuati per realizzare lo stock di capitale umano al netto di ripetenze e abbandoni	Inadeguatezza nella valutazione della qualità del capitale umano formato e nei processi di <i>benchmark</i> internazionali. Può essere utile per calcolare il costo della dispersione scolastica e della frequenza irregolare
<i>Outcome</i> dei processi formativi (Bjørnavöld, 1997)	Calcolo delle competenze acquisite al termine di un ciclo formativo.	Difficoltà nel costruire informazioni valide e comparabili nel tempo. L'OCSE utilizza questa metodologia di calcolo per le sue indagini triennali riguardanti il <i>Programme for Student Assessment (PISA)</i> .
Mercato del lavoro (Mincer, 1974)	Si basa sulla probabilità di occupazione di lavoratori con differenti livelli di istruzione	Risente dei numerosi fattori esterni al mercato del lavoro, quali la congiuntura economica o le condizioni di vita

Tab. 1 da Bramanti & Odifreddi, 2006 pag. 22

La tendenza ad usare gli aspetti quantitativi ricavabili dai dati relativi ai sistemi di istruzione e al grado di partecipazione ai sistemi stessi con relativo conseguimento del titolo di studio lascia inesplorate le abilità e le competenze acquisite durante il corso di studio che invece si rivelano sostanziali per il capitale umano. Le competenze acquisite dagli studenti durante il loro percorso scolastico non solo fungono da indicatori per il sistema d'istruzione, ma sono anche un'opportunità per prevedere le linee di sviluppo socioeconomico e culturale del Paese. L'investimento nell'istruzione rappresenta la leva strategica per il benessere sociale, purché tale investimento sia finalizzato all'accesso ad un'istruzione di qualità⁷ piuttosto che limitarsi a rivestire una funzione meramente riproduttiva e conservativa (Salvato, 2023).

Sotto la spinta delle rilevazioni internazionali come PISA 2003 (*Programme for International Student Assessment*) dell'OCSE, la comparazione del capitale umano in Italia rispetto a quello di altri paesi europei è divenuta un obiettivo triennale. Lo scopo è quello di valutare le conoscenze e le abilità dei quindicenni di tutti i paesi oggetto della rilevazione e fornire con periodicità dati sui sistemi di istruzione. Nonostante ciò, il tema della misurazione del capitale umano e dell'efficacia dei sistemi formativi se a livello universitario ha dato vita a sistemi di gestione della qualità dell'offerta formativa, a livello scolastico è confluito nei documenti di istituto come il RAV (Rapporto di autovalutazione) e il PdM (Piano di miglioramento) che difficilmente possono essere letti come indicatori dell'efficacia dell'offerta formativa per la formazione del capitale umano, ma sono comunque espressione di un cambiamento in atto che colloca al centro degli interessi lo studente e il suo successo formativo in un sistema d'istruzione consapevole che la qualità dell'istruzione è prodromica ad ogni tipo di crescita del paese (Coulombe & Tremblay, 2006).

Rispetto al problema della misurazione del capitale umano mediante la valutazione delle competenze, le *Linee guida per il primo e per il secondo ciclo d'istruzione*, in coerenza con il Profilo dello studente dei diversi cicli d'istruzione, esplicitano che la certificazione non va intesa «...come semplice trasposizione degli esiti degli apprendimenti disciplinari, ma come valutazione complessiva in ordine alla capacità degli allievi di utilizzare i saperi acquisiti per affrontare compiti e problemi, complessi e nuovi, reali o simulati».⁸

⁷ Goal 4 Agenda 2030

⁸ Raccomandazione del Parlamento europeo del 23 aprile 2008

Tuttavia, nella definizione di competenza come “costrutto sintetico, nel quale confluiscono diversi contenuti di apprendimento – formale, non formale e informale – insieme a una varietà di fattori individuali che attribuiscono alla competenza un carattere squisitamente personale”⁹ sembrano eluse alcune specifiche che oggi individuiamo nelle *non cognitive skills*.

L'OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità) già dal 1993 ha suddiviso le life skills in tre macroaree così rappresentate:

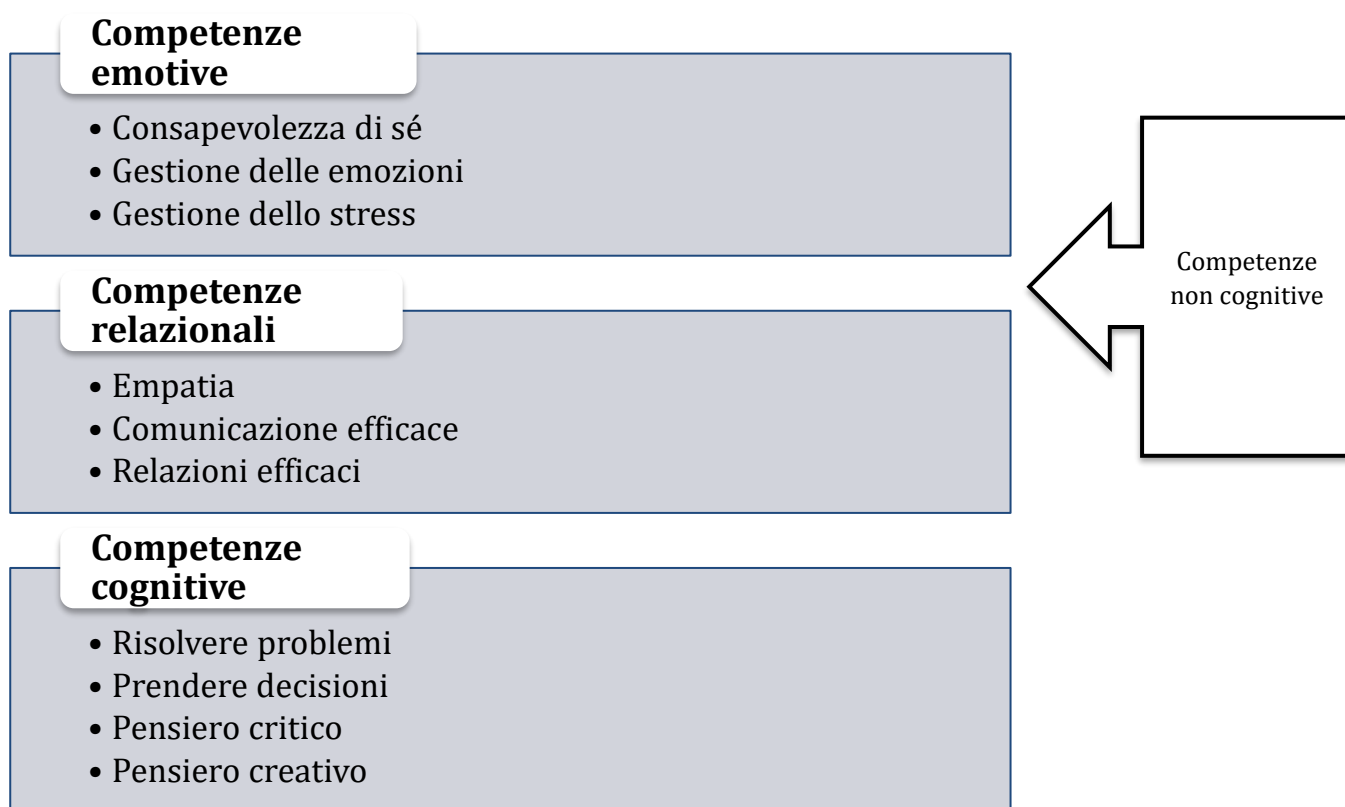


Fig.2 Documento dell'OMS “*Life Skills Education in Schools*” (WHO, 1997)

La letteratura scientifica offre varie forme di catalogazione delle competenze cognitive e la nostra scuola ha riservato numerosi investimenti alla didattica per competenze, mentre le competenze non cognitive si affacciano timidamente e non senza fraintendimenti con il Disegno di Legge 2493/22, che registra un iter parlamentare intermittente e non ancora concluso. Da un punto di vista operativo, una netta separazione tra competenze cognitive e non cognitive nel processo di apprendimento non è possibile (Giancola & Viteritti, 2019): gli aspetti cognitivi riguardano l'elaborazione delle informazioni, possono essere

⁹ Europea, C. (2000). Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente. Bruxelles: Comunità Europea.

disciplinari o trasversali (Benadusi & Molina, 2018), mentre quelli non cognitivi riguardano comportamenti, attitudini, motivazione, autodisciplina, senso di autoefficacia (Bowles, Gintis & Osborne, 2001).

La Direzione dell'Istruzione dell'OCSE nel 2014 ha pubblicato una serie di studi che dimostrano l'inefficacia dei test per rilevare quelle competenze che sono apprezzate nella vita reale e concorrono al successo personale più di quanto non facciano le competenze cognitive:

“...sebbene (le competenze non cognitive) abbiano una base genetica, sono anche plasmate dagli ambienti, comprese le famiglie, le scuole e i coetanei. Lo sviluppo delle competenze è un processo dinamico. I primi anni sono importanti per plasmare tutte le competenze e per gettare le basi per investimenti e interventi di successo negli anni successivi. Durante i primi anni, sia le abilità cognitive che quelle non cognitive sono altamente malleabili. Durante gli anni dell'adolescenza, le abilità non cognitive sono più malleabili delle abilità cognitive.

Le non cognitive skills, (NCS)¹⁰, note anche come *soft skills*, *socio emotional skills*, *character skills*, sono le competenze che superano la logica della scuola come luogo in cui si pensa allo studente come capitale umano in senso economico, come contributo alla vita sociale e allo sviluppo del paese e si guarda anche al fatto che il successo scolastico non dipende solo dalla varianza delle competenze cognitive ma da altri fattori, come la personalità, l'ambiente e le esperienze vissute che variano nel corso della vita di un individuo.

Le NCS sono state definite dall' OECD «una combinazione dinamica di abilità cognitive, abilità interpersonali intellettuali e pratiche accanto a valori etici... che consentono agli individui di adattarsi in modo da affrontare efficacemente le sfide della vita quotidiana e professionale». Tra le varie catalogazioni delle non cognitive skills, quella più nota e spesso citata fa riferimento ai cosiddetti *Big Five* messi a punto da McCrae e Costa: apertura mentale, coscienziosità, socievolezza o estroversione, empatia, stabilità emotiva. Tuttavia, l'intuizione di connettere gli studi sul capitale umano con le abilità cognitive e un insieme di altre caratteristiche riunite sotto la definizione di NCS, è del premio Nobel James Heckman con gli studiosi della Scuola di Chicago¹¹ che, alla metà del secolo scorso, indagando sul nesso tra l'investimento personale in educazione e la produttività nel lavoro, avevano esplorato

¹⁰ D'ora in poi NCS.

¹¹ Per una rassegna esauriente della letteratura economica empirica sull'importanza delle NCS per la scuola e il mercato del lavoro vedi Brunello, G., Schlotter, M. (2011) *Non Cognitive Skills and Personality Traits: Labour Market Relevance and their Development in Education & Training Systems*, IZA Discussion Papers 5743, Institute of Labor Economics (IZA)

come i tratti psicologici della personalità portano l'individuo a sapersi orientare agli obiettivi, alle decisioni e alla realtà e condizionino le probabilità di successo personale. Gli studi di Heckman hanno evidenziato che gli aspetti legati al carattere e alle NCS non sono solo innati, ma possono essere interiorizzati e modificati a partire dai primi anni di vita e dall'adolescenza e sono correlati con alcune variabili legate al background familiare, sociale ed economico.

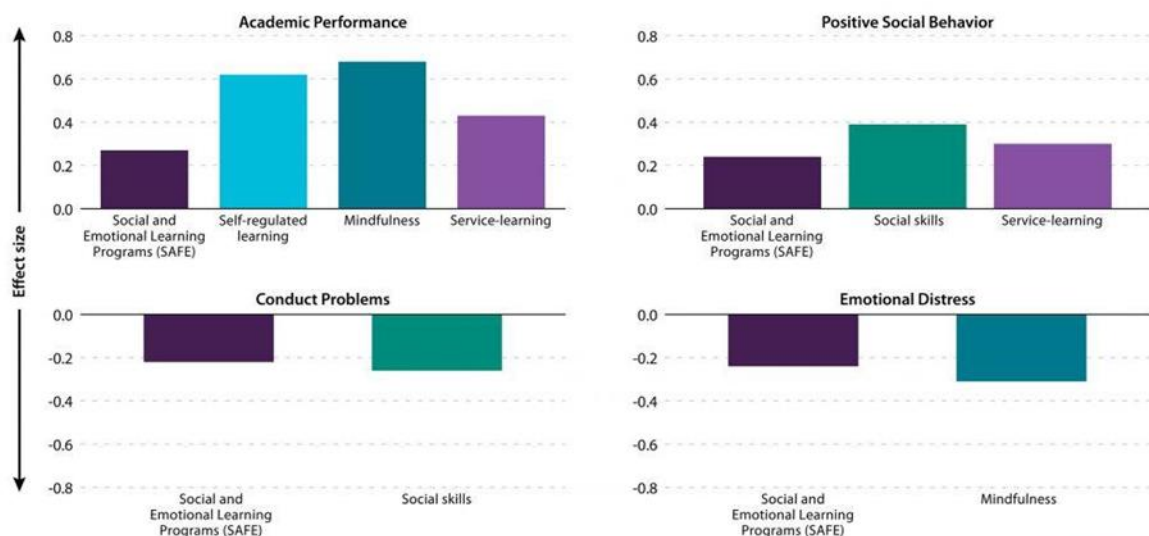
Uno studio americano che si colloca nella prospettiva dell'investimento in educazione ai fini della produttività lavorativa ha misurato l'impatto del programma per le abilità non cognitive sugli esiti degli studenti rilevando che le NCS possono essere insegnate e migliorano gli apprendimenti.

L'immagine che segue evidenzia come le NCS agiscano positivamente sui risultati accademici e l'atteggiamento positivo, e viceversa prevengano problemi di condotta e disagio emotivo.

FIGURE 5.

Impacts of Noncognitive Skill Development Programs on Student Outcomes

Meta-analyses of evaluations of social and emotional learning programs show that noncognitive skills can be taught, thereby improving outcomes.



Source: Celio, Durlak, and Dymnicki 2011; Dignath, Buettner, and Langfeldt 2008; Durlak et al. 2011; Losel and Beilmann 2003; Zenner, Herleban-Kurz, and Walach 2014.

Note: The effect size index is a standardized mean calculated by dividing the difference between the posttest means by the standard deviation (Durlak 2009). SAFE (sequenced, active, focused, and explicit) is a standard for social and emotional learning programs that follow recommended practices.

THE
HAMILTON
PROJECT
BROOKINGS

Fig.3 Impatto delle competenze non cognitive sui risultati accademici e la prevenzione del disagio emotivo (Celio, Durlak & Dymnicki, 2011)

Nel contesto americano, due studi si configurano come particolarmente importanti sotto il profilo metodologico. Il primo (Cunha, Heckman et al. 2006) dimostra che sia le CS che le NCS concorrono alla riuscita in diverse dimensioni dell'esistenza dell'individuo: l'istruzione, il livello di reddito, l'occupazione e agiscono come elemento di resistenza o di induzione di comportamenti "a rischio" sugli adolescenti.

Il secondo si concentra sulla fascia d'età infantile e si propone di valutare quanto le CS e le NCS possedute dal bambino e dai suoi genitori insieme all'investimento in capitale umano, condizionino il livello di competenze del bambino nella fase successiva.

I risultati rivelano che un percorso scolastico incentrato unicamente sulle CS non incide sul superamento delle disuguaglianze iniziali, familiari o sociali e quindi, rispetto al suo mandato formativo per la cittadinanza attiva, la scuola non può limitarsi a sviluppare le competenze cognitive dei suoi alunni, ma deve prevedere azioni formative volte a sviluppare le NCS.

Tutti i sistemi educativi hanno intrapreso nel periodo post pandemico uno spostamento progressivo e dalle più tradizionali competenze teorico tecniche, da fornire come risultati in uscita dai percorsi scolastici, a quelle ritenute solitamente *implicite* al curriculum scolastico, come l'educazione morale e l'educazione sociale¹² riscoperte prodromiche per *imparare a vivere*. Tra queste la scuola italiana ha individuato e privilegiato la capacità di autorientamento, prima mediante l'introduzione in tutti gli indirizzi della secondaria di secondo grado dei PCTO¹³ (Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento) e recentemente¹⁴ estendendo la formazione all'autorientamento a tutti gli ordini di scuola come previsto dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) – Missione 4 – nell'ambito delle azioni finanziate dall'Unione Europea con il *Next Generation EU*.

Il Decreto che adotta le Linee guida per l'orientamento, relative alla "Riforma del sistema di orientamento" esplicita che lo scopo della riforma è la definizione di:

¹² Negli anni '60 e '70 si faceva riferimento all'attivismo di Dewey per spiegare come il curriculum implicito rappresentasse quel bagaglio di valori che l'allievo portava con sé dal suo contesto familiare e sociale.

¹³ Legge 145 del 30 dicembre 2018

¹⁴ DM 22 dicembre 2022, n.328

“...un sistema strutturato e coordinato di interventi di orientamento che, a partire dal riconoscimento dei talenti, delle attitudini, delle inclinazioni e del merito degli studenti, li accompagni in maniera sempre più personalizzata a elaborare in modo critico e proattivo un loro progetto di vita, anche professionale”.

Questo significa che la scuola prende in carico la responsabilità del futuro dei suoi studenti in termini di sviluppo delle consapevolezze per farne cittadini integrati nel sistema sociale e lavorativo e prevenire le marginalizzazioni e le forme di disorientamento che hanno alimentato nel nostro paese il fenomeno dei NEET (*Not Engaged in Education, Employment or Training*). L’investimento sul capitale umano *potenziale* appare evidente e interviene anche su un’annosa questione legata ai compiti della scuola che ha animato il dibattito degli insegnanti per decenni, restii a ritenere il loro lavoro subordinato agli obiettivi economici del paese. Riconfigurata in termini di autorientamento per il successo personale dell’individuo e la prevenzione alla dispersione scolastica, la norma sposta l’attenzione dal capitale umano come risorsa economica alla realizzazione del personale progetto di vita dell’individuo nutrito progressivamente di autoconsapevolezze e quindi orientato all’esercizio di una cittadinanza attiva che, in seconda istanza, è anche una risorsa economica per il suo paese.

A conferma di ciò, uno studio dell’Università di Camerino partito nel 2014 con un progetto europeo finanziato dal programma Erasmus Plus – Unicam conferma l’orientamento come contributo efficace per la crescita dei giovani nell’ottica della cittadinanza attiva e dell’inclusione sociale (Polzonetti & Grelloni, 2023). Lo studio prendeva le mosse dalla constatazione di un netto divario fra i diversi paesi dell’Unione Europea rispetto allo stato di sviluppo di un *framework* sulle *Career Management Skills*, ovvero le competenze che ogni cittadino dovrebbe aver sviluppato per orientarsi in una società complessa e mutevole e si prefiggeva il compito di individuare e sviluppare approcci, metodi e strategie di orientamento, che consentissero lo sviluppo delle CMS nello studente per il potenziamento delle competenze trasversali indispensabili a formare un cittadino attivo.

Al di là delle diverse declinazioni di competenze trasversali e della relazione tra orientamento, competenze trasversali e cittadinanza attiva, sembra evidente che il riconoscimento di un effetto osmotico tra le componenti sulla formazione degli studenti provenga da più parti e abbia motivato un’altra riforma del nostro sistema d’istruzione, quella della reintroduzione dell’insegnamento dell’Educazione civica che sarà trattata nel quinto paragrafo di questo capitolo.

1.3 Le competenze di cittadinanza: IEA ICCS

Il Consiglio dell'Unione europea ¹⁵ ha inserito tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente la *competenza in materia di cittadinanza*. Nel Quadro di Riferimento europeo la competenza in materia di cittadinanza viene così definita:

“La competenza in materia di cittadinanza si riferisce alla capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici, giuridici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità”

Il documento europeo inoltre afferma che queste competenze richiedono la conoscenza e la comprensione di contenuti importanti quali:

- i concetti e i fenomeni di base riguardanti gli individui, i gruppi, le organizzazioni lavorative, la società, l'economia e la cultura
- i valori comuni dell'Europa, espressi nell'articolo 2 del Trattato sull'Unione europea e nella Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea
- le vicende contemporanee nonché l'interpretazione critica dei principali eventi della storia nazionale, europea e mondiale
- gli obiettivi, i valori e le politiche dei movimenti sociali e politici, oltre che i sistemi sostenibili, in particolare dei cambiamenti climatici e demografici a livello globale e delle relative cause
- la diversità e le identità culturali in Europa e nel mondo
- le dimensioni multiculturali e socioeconomiche delle società europee e del modo in cui l'identità culturale nazionale contribuisce all'identità europea.

¹⁵ Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea, 30.12.2006.

Per l'Unione Europea esercitare la cittadinanza attiva significa agire per l'interesse comune nella consapevolezza che non c'è sviluppo se non c'è un'azione sinergica e sostenibile della società. Tutte le competenze trasversali, le *soft skills*, come il pensiero critico, la capacità di risolvere problemi e la disponibilità a partecipare in modo costruttivo alle attività della comunità, sono funzionali all'esercizio della cittadinanza attiva.

Alla base delle competenze di cittadinanza c'è comunque il rispetto dei diritti umani come presupposto fondamentale per un approccio responsabile e costruttivo allo sviluppo dell'umanità e su questo si sono concentrati i programmi dell'UNESCO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura) che hanno riconosciuto l'educazione alla cittadinanza come un contributo imprescindibile per le nuove generazioni.

Già nel documento principe dell'UNESCO, La Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 10 dicembre 1948, è possibile individuare alcune direttrici che l'educazione alla cittadinanza seguirà nei programmi educativi:

“L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.” (Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, art. 26 c.2)

La Conferenza Generale dell'Unesco nel 1974 interverrà sull'educazione alla cittadinanza proponendo la *Raccomandazione sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali*. Si tratta di un'indicazione importante per gli stati membri perché la Raccomandazione esplicita i sette obiettivi verso i quali le politiche educative devono orientare le loro agende politiche:

- a) una dimensione internazionale e una prospettiva mondiale dell'educazione a tutti i livelli e in ogni sua forma;
- b) la comprensione e il rispetto di tutti i popoli, delle loro civiltà, dei loro valori e dei loro modelli di vita, comprese le culture delle etnie nazionali e quelle delle altre nazioni;
- c) la consapevolezza della crescente interdipendenza mondiale dei popoli e delle nazioni;
- d) la capacità di comunicare con gli altri;
- e) la consapevolezza non solo dei diritti, ma anche dei doveri che gli individui, i gruppi sociali e le nazioni hanno gli uni verso gli altri;

- f) la comprensione della necessità della solidarietà e della cooperazione internazionali;
- g) la volontà degli individui di contribuire a risolvere i problemi delle loro comunità, dei loro paesi e del mondo.

Come si conviene ai più alti manifesti della storia dell'umanità, si tratta di obiettivi universali che non invecchiano e mantengono inalterati i loro intenti anche sul significato che deve assumere un'azione educativa per la cittadinanza globale. Negli articoli successivi si sottolineano i temi educativi fondamentali, come ad esempio: la pace e l'inammissibilità della guerra (art. 6), l'eliminazione delle discriminazioni e la lotta al razzismo (art. 11), la conoscenza delle istituzioni locali, nazionali e internazionali e delle loro procedure decisionali (art. 13), la cooperazione, l'eguaglianza, l'autodeterminazione dei popoli, il rispetto e la promozione dei diritti umani, la salvaguardia dei patrimoni ambientali e culturali mondiali (art. 18). La Raccomandazione non si limita a portare l'attenzione dei sistemi scolastici solo sulla conoscenza dei temi, ma interviene sulle metodologie di assimilazione di atteggiamenti e valori, nonché sulle possibilità di esercizio di competenze. L'articolo 5 ad esempio fa esplicito riferimento allo sviluppo cognitivo e affettivo dell'alunno, entrando nel merito delle metodologie e delle pratiche didattiche:

"Coniugando insieme l'apprendimento, la formazione, l'informazione e l'azione, l'educazione a vocazione internazionale dovrebbe favorire l'appropriato sviluppo cognitivo e affettivo dell'individuo. Essa deve sviluppare il senso delle responsabilità sociali e della solidarietà con i gruppi meno favoriti e stimolare al rispetto del principio di eguaglianza nel comportamento quotidiano. Essa dovrebbe anche contribuire a sviluppare qualità, attitudini e competenze che permettano all'individuo di pervenire a una conoscenza critica dei problemi nazionali e internazionali, di comprendere ed esprimere fatti, opinioni e idee di lavorare in gruppo; di accettare la libera discussione e di parteciparvi, di osservare le regole elementari di procedura applicabili ad ogni dibattito e di fondare i propri giudizi di valore e le proprie decisioni sull'analisi razionale del fatto e dei fattori pertinenti."

Per questo motivo negli ultimi venti anni è via via cresciuta la consapevolezza che la scuola rivesta un ruolo fondamentale per la preparazione dei giovani alla vita civica e sociale ((Keser, Akar, Yildirim, 2011; Losito, 2014).

Alcune organizzazioni internazionali stanno acquisendo autorevolezza in campo educativo conducendo rilevazioni a livello internazionale, che consentono agli *stakeholders*, compresi gli stati membri dell'Unione, di fondare i processi decisionali su materiali di alto valore scientifico. L'interesse per l'educazione alla cittadinanza ha portato alla realizzazione di ricerche comparative importanti come lo studio ICCS promosso dalla IEA, i report europei della rete Eurydice e la ricerca OCSE-PISA sulla competenza globale.

I primi studi sulle competenze di cittadinanza della IEA- *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* risalgono agli anni Settanta all'interno di uno studio sull'Educazione Civica che faceva parte del *Six Subject Study*, il Civic Education Study (CIVED) i cui risultati sono stati pubblicati nel volume *Civic Education in Ten Countries: An Empirical Study* (Torney et al. 1975).

Nella pubblicazione relativa alla prima indagine viene esaminata l'educazione politica dei giovani in Germania Ovest, Finlandia, Iran, Irlanda, Israele, Italia, Paesi Bassi, Nuova Zelanda, Svezia e Stati Uniti per una serie di obiettivi:

- definire l'educazione civica a livello transnazionale,
- affrontare problemi metodologici nella valutazione dei risultati e degli atteggiamenti degli studenti, - fornire un quadro dettagliato delle conoscenze e degli atteggiamenti degli studenti,
- valutare l'impatto dell'educazione civica casa e scuola su conoscenze e atteggiamenti,
- mettere in relazione le caratteristiche dei sistemi politici nazionali e scolastici con i risultati affettivi e cognitivi
- considerare il posto di uno studio comparativo sull'educazione civica nella ricerca sulla socializzazione politica.

Il target era costituito da ragazzi tra i 10 e 14 anni e studenti delle superiori che hanno risposto a questionari somministrati in classe riguardanti conoscenze fattuali, atteggiamenti civici, percezione e comprensione dei processi politici e informazioni di base. L'analisi delle risposte è servita a mostrare somiglianze e differenze nell'educazione civica dei diversi paesi, per mostrare processi di influenza e per confrontare i risultati a livello di età. L'esito dell'indagine ha rilevato che il clima in classe era più importante delle pratiche didattiche. Ad esempio, gli studenti più informati, meno autoritari e più interessati, anche se non necessariamente più democratici, frequentavano scuole dove erano incoraggiati ad avere una discussione libera e ad esprimere le proprie opinioni in classe, aspetto che appare

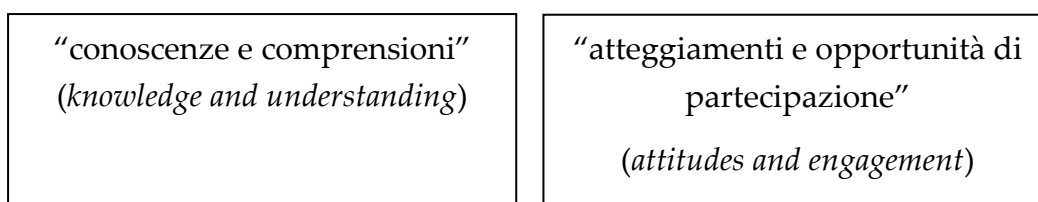
precocemente rilevante rispetto alle domande di ricerca di questo studio di dottorato e che avremo modo di trattare più diffusamente nel secondo capitolo.¹⁶

Successivamente dalla IEA nell'ambito dell'indagine *International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) sono state condotte ulteriori tre rilevazioni nel 2009 (Torney-Purta et al., 2001; Schulz et al., 2010) e nel 2016 e 2022 (Schulz, et al., 2022; Schulz, et al., 2023). L'obiettivo di queste rilevazioni è di indagare quanto i giovani dei diversi paesi partecipanti siano preparati ad affrontare i ruoli che sono richiesti per essere cittadini:

L'obiettivo dello Studio internazionale sull'educazione civica e alla cittadinanza (ICCS) è quello di indagare il modo in cui i giovani sono preparati a svolgere il loro ruolo di cittadini in un'ampia gamma di Paesi. A tal fine, l'ICCS raccoglie dati sulla conoscenza concettuale e sulla comprensione degli aspetti relativi all'educazione civica e alla cittadinanza da parte degli studenti. Inoltre, raccoglie e analizza i dati relativi agli atteggiamenti e all'impegno degli studenti nell'ambito dell'educazione civica e alla cittadinanza. [traduzione mia] (Schulz, et al., 2022, p. 12)

La dichiarazione d'intenti rispetto al *come* e su *cosa* lo studio sia condotto per acquisire gli apprendimenti dell'Educazione civica e alla cittadinanza, appare evidente: si tratta di una ricerca comparativa effettuata mediante strumenti appositamente creati per essere misurabili in modo da creare un *assessment framework* utile ad identificare e definire gli aspetti dei contenuti cognitivi e affettivo-comportamentali che possono essere ritenuti rilevanti come risultati dell'apprendimento dell' Educazione civica e alla cittadinanza (Schulz, et al., 2022, p. 24).

I promotori della rilevazione ricomprendono gli apprendimenti nell'ambito dell'Educazione civica e alla cittadinanza in due ambiti distinti come nello schema seguente:



¹⁶ Cfr. Capitolo 2.8 Il Debate per le competenze di cittadinanza

Il quadro di riferimento delle competenze di Educazione civica, il “*Civic Knowledge framework*” struttura la conoscenza e comprensione civica in:

- quattro “domini di contenuto” con cui si definiscono i contenuti rilevanti nell’ambito dell’Educazione civica e alla cittadinanza, in sostanza quello che potremmo definire la “conoscenza civica”,
- due “domini cognitivi” con cui si definiscono i tipi di processi cognitivi che lo studente deve essere in grado di svolgere su tali contenuti.

I quattro domini di contenuto sono ulteriormente divisi in sottodomini (*subdomain*) sulla base delle tematiche, gli aspetti (*aspects*) che si intende evidenziare.¹⁷

1.4 I Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento

Legge 107, nota come “*Legge della Buona scuola*”, nel 2017 ha introdotto l’obbligatorietà dei percorsi di alternanza scuola-lavoro e l’istituzione del registro delle imprese che si rendevano disponibili per accogliere gli studenti del triennio delle scuole secondarie di secondo grado nei loro percorsi formativi per lo sviluppo delle competenze trasversali e l’orientamento al lavoro.¹⁸ La legge del dicembre 2018 n. 145 ha poi rinominato l’alternanza in *Percorsi per le Competenze Trasversali e l’Orientamento* (PCTO) accentuando la valenza orientativa dei percorsi in conformità con l’evoluzione degli orientamenti europei. Le Linee Guida adottate con il DM 774 del 4 settembre 2019 hanno quindi recepito le novità introdotte dalla legge di bilancio 2019 specificando orari e incidenza sulla valutazione delle discipline interessate dai PCTO, sulla valutazione del comportamento e di conseguenza, accogliendo

¹⁸ Registro Nazionale Alternanza Scuola Lavoro <https://scuolalavoro.registroimprese.it/rasl/home>

il loro contributo alla definizione del credito scolastico. Inoltre, l'effettuazione di tali percorsi costituiva un prerequisito di accesso all'Esame di Stato e in particolare si indicava una sezione del colloquio d'esame dedicata all'illustrazione, da parte del candidato, delle esperienze vissute durante i percorsi, con modalità da lui stesso prescelte (relazione, elaborati multimediali etc.), rientrando a pieno titolo nella determinazione del punteggio del colloquio, con la conseguente ricaduta sul punteggio complessivo¹⁹. Come già accaduto per altre azioni previste dalla legge 107/2015 e i suoi decreti attuativi²⁰, anche la normativa sui PCTO ha subito delle deroghe sostanziali. Laddove la norma prevedeva l'obbligatorietà dello svolgimento delle ore di PCTO previste dai diversi indirizzi di studio quale requisito di ammissione all'esame di stato, un emendamento al Decreto Milleproroghe approvato il 21 febbraio 2024 ha confermato che lo svolgimento dei percorsi non sarà requisito di ammissione all'esame come già accaduto nell'anno scolastico precedente, limitando soltanto al colloquio orale la possibilità per i candidati di illustrare le esperienze svolte. C'è chi già aveva visto nella sostituzione del nome dei percorsi, da *Alternanza scuola-lavoro* a *Percorsi per le Competenze trasversali e l'orientamento* il segnale di una resistenza del governo a riconoscere il valore educativo dello strumento così come pensato dalla riforma Moratti che l'aveva introdotto e dalla *Legge della Buona scuola* che l'aveva implementato (Burletti et al., 2019). I PCTO sono stati introdotti nella scuola italiana per avvicinare gli studenti al mondo del lavoro e per sviluppare competenze trasversali utili nella vita professionale. Dovevano costituire quindi, una strategia educativa essenziale, non solo esperienze occasionali esterne, ma componenti integrali del percorso formativo. Questo approccio, tuttavia, richiede una revisione delle metodologie didattiche tradizionali, orientando l'insegnamento verso lo sviluppo di competenze trasversali, quali quelle individuate nella Raccomandazione del Consiglio del Parlamento Europeo del 22 maggio 2018. Per questa ragione è previsto che nella progettazione dei PCTO siano stabiliti criteri precisi per la valutazione delle competenze acquisite, includendo la capacità di interpretare le caratteristiche del territorio e di definire un progetto di vita personale.²¹ L'essenza dell'educazione scolastica trascende la mera acquisizione di competenze tecniche; essa mira a insegnare l'arte di vivere con saggezza e integrità nella società italiana e oltre. Guardando indietro ai percorsi di PCTO, è evidente che l'intento di unire teoria e pratica, pensiero e azione, è un filo conduttore nella storia del pensiero educativo. Aristotele (IV a.C.) nella sua "Etica Nicomachea", affermava che impariamo facendo, e che per acquisire una competenza,

¹⁹ art. 17 del decreto 62/2017, ripreso nell'art. 2 del decreto ministeriale 37/2019 e nell'art. 19 dell'OM 205/2019)

²⁰ Dlgs 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66

²¹ Su questo aspetto, imprescindibile per allineare il sistema scolastico italiano agli orientamenti europei come previsto dal PNRR, il legislatore è intervenuto con la Riforma dell'orientamento scolastico e l'emanazione delle Linee Guida adottate dal D.M. 22 dicembre 2022 n. 328.

dobbiamo praticarla, anche se inizialmente non la padroneggiamo. Questo principio è incarnato nei PCTO, che sono stati pensati per valorizzare l'esperienza lavorativa, sia teorica che pratica, come motore di un apprendimento più ampio e adattabile, colmando il divario tra formazione accademica e professionale. Secondo l'OMS, i metodi efficaci di apprendimento sono quelli che collocano le esperienze di vita degli studenti al centro del processo di insegnamento-apprendimento (Lucisano, Salerni & Sposetti, 2013) osservando e quindi, valutando come interagiscono con gli altri e come si comportano in situazioni esperienziali. La struttura pedagogica della scuola italiana è caratterizzata da una varietà di discipline che rappresentano un'ottima occasione per arricchire la comprensione degli studenti, ma anche un impedimento alla visione integrata del sapere, troppo ancorata ai risultati e ai voti che rischiano di ridurre l'apprendimento a un processo superficiale. I metodi didattici tradizionali possono ostacolare lo sviluppo del pensiero critico necessario per una comprensione olistica. Il progressivo ridimensionamento delle esperienze di PCTO all'interno per altro, del segmento finale degli studi, è in linea con la tradizionale resistenza al cambiamento delle istituzioni educative che tendono ad ostacolare l'adozione di nuovi modelli pedagogici, specie quelli che incarnano una cultura educativa che valorizza l'interdisciplinarietà e la complessità. Il modello di "*testa ben fatta*" promosso da Edgar Morin (2000), rimane una sfida ancora attuale per l'educazione, ben lontana dalla realizzazione di una democrazia cognitiva in grado di trasformare il pensiero. Un approccio per competenze, quale quello auspicato dal sociologo francese, se orfano di quelle esperienze che l'istituzione dei PCTO intendevano dare, rischia di allontanare l'obiettivo di una scuola al passo con la contemporaneità. Nonostante il Rapporto OCSE 2017 avesse segnalato la necessità per l'Italia di una strategia di sviluppo delle competenze per superare il *mismatch* di competenze tra domanda e offerta di lavoro, la strada dei PCTO non è stata ritenuta efficace allo scopo. Cuore degli interventi del Piano scuola 4.0²² è la transizione digitale benché il Sistema Informativo Excelsior, realizzato da Unioncamere e dall'ANPAL, nel rapporto del 2019, sulle *Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio-termine (2019-2023)* avesse chiaramente fatto riferimento alla necessità di sviluppare nelle nuove generazioni competenze non solo digitali per inserirsi professionalmente in un mercato che sarà sempre più dominato dall'intelligenza artificiale (Unioncamere, 2019).

²² Il Piano scuola 4.0 è il piano di investimenti previsto dal PNRR (Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza). che si pone come obiettivo la trasformazione digitale delle scuole, attraverso una nuova progettazione degli spazi didattici esistenti. Nello specifico, Scuola 4.0 vuole dare vita ad aule "ibride", cioè spazi fisici progettati in maniera innovativa che si fondono con spazi virtuali determinati dagli strumenti digitali. Lo scopo è incrementare le potenzialità educative delle classi, in modo da innovare le modalità di insegnamento e apprendimento. Gli investimenti per le competenze riguardano il digitale, le pari opportunità e la riduzione dei divari territoriali, l'istruzione tecnica e professionale, lo sviluppo delle competenze multilinguistiche e tecnico-scientifiche

CAPITOLO SECONDO: IL DEBATE

2.1 Le metodologie didattiche innovative

Nel capitolo precedente si è trattato dell'esigenza di adattare la scuola alle esigenze e alle aspettative degli studenti per renderli cittadini attivi e responsabili del loro progetto di vita e per la loro realizzazione come individui all'interno del contesto sociale e professionale.

La didattica curricolare è stata oggetto di plurimi interventi per rispondere alle attese di una società in rapida evoluzione ed ha sperimentato forzatamente, nel periodo pandemico, quanto sia imprescindibile ripensare il processo di insegnamento-apprendimento per garantire la centralità dello studente e lo sviluppo delle sue competenze.

Senza entrare nel merito della didattica digitale, che pure ha avuto un ruolo essenziale per garantire nel contesto emergenziale il diritto all'istruzione, ci occuperemo in questo capitolo della metodologia didattica del Debate e della sua efficacia per rispondere alle esigenze formative che il modello tayloristico di scuola non è più in grado di promuovere.

Come dice Calvani (2007), la didattica si sviluppa attraverso azioni progettuali, attuative, valutative, negoziativo-simboliche ed ha lo scopo di favorire processi di acquisizione della conoscenza, prospettando, allestendo e mettendo in funzione specifici dispositivi formativi. Essa agisce su un contesto complesso che richiede soluzioni metodologiche in grado di garantire a tutti i discenti l'apprendimento, non il solo accesso alla conoscenza.

A questo scopo la didattica ha acquisito l'attributo di *innovativa* quando ha introdotto soluzioni metodologiche che consentono di mediare la complessità del contesto attraverso processi di insegnamento-apprendimento sostenibili, ovvero quelli che studi recenti (Eickelmann, 2011; Ferrari, 2017a; 2017b; Trentin, 2008) individuano in quelle pratiche didattiche che contemplano la metariflessione sui processi e sulle dimensioni sulle quali agiscono: socioculturale, formale-informale ecc.

Alla didattica innovativa viene inoltre riconosciuta la caratteristica di adottare uno schema concettuale basato sull'esperienza, recuperando il ruolo dell'attivismo e con esso la qualità del processo di insegnamento-apprendimento. Anche il costrutto costruttivista prevede la centralità dell'esperienza per la presa di coscienza dei processi di apprendimento, in questo approccio l'esperienza si trasforma in attività per la promozione dell'apprendimento inteso come ricerca che porta alla riflessione. Gli utenti possono applicare scenari d'indagine per sviluppare quesiti significativi (*problem posing*) (Freire, 1970) e comprendere così il dominio nel quale il problema si colloca per proporre in successione risposte e/o soluzioni appropriate (*problem solving*).

Connesso alla didattica innovativa è poi ricondotto il concetto di ambiente di apprendimento che pone l'attenzione sull'assunto che le pratiche didattiche non possano avere carattere episodico, ma sistemico riguardando quindi, non solo le metodologie impiegate nella didattica o la relazione con gli studenti, ma tutti gli elementi che concorrono all'evento formativo. L'ambiente di apprendimento rimanda a una prospettiva ecologica, in cui l'ambiente di apprendimento come ogni altro ambiente di vita, vede il protagonismo degli allievi rispetto all'apprendimento e la trasformazione del docente in facilitatore per la sua acquisizione e guida attraverso i feedback formativi resi in situazioni impegnative e sfidanti per gli allievi, situazioni in cui la motivazione degli studenti è più evidente e i parametri valutativi sono noti sin dall'inizio, condizioni riconducibili alle competizioni di Debate delle quali tratteremo nei paragrafi successivi.

Le metodologie didattiche innovative si riferiscono pertanto, a nuovi approcci e pratiche utilizzate nell'insegnamento e nell'apprendimento che vanno oltre i metodi tradizionali. Come detto, le metodologie innovative sono progettate per rispondere alle esigenze e alle sfide dell'educazione contemporanea, spesso sono integrate con le nuove tecnologie, e mirano a migliorare l'efficacia e l'esperienza complessiva dell'apprendimento degli studenti

consentendo loro di applicare le proprie risorse cognitive, relazionali, emotive, progettuali in situazioni reali o in situazioni plausibili con la vita reale.

Ricorrente nelle metodologie innovative è l'utilizzo di alcune strategie mediante le quali i processi vengono attivati e resi evidenti agli allievi.

Tra queste strategie didattiche annoveriamo il *cooperative learning* nelle sue diverse modalità di applicazione: *learning together*, *student team learning*, *group investigation* e altri.

Il lavoro cooperativo si svolge interpretando ruoli precisi ciascuno dei quali concorre al raggiungimento dell'obiettivo collettivo ed è riconosciuto come efficace per sviluppare capacità di mediazione e di co-costruzione della conoscenza (Comoglio, 1998; Cohen, 1999; Kagan, 2000).

Un'altra strategia piuttosto diffusa è la *flipped classroom*, con la quale lo schema classico del lavoro scolastico è capovolto: il lavoro inizia con la fruizione di contenuti, a casa o a scuola, grazie anche a piattaforme per la condivisione di materiali, e continua con la riflessione, l'analisi, l'approfondimento, la produzione di contenuti, la soluzione di problemi (Bermann & Sams, 2012; Maglioni & Biscaro, 2014).

Il Project Based Learning (PBL) è un modello di insegnamento/apprendimento centrato sullo studente e prevede l'ideazione e realizzazione di un progetto.

Le tre strategie hanno in comune il lavoro cooperativo anche se collocato in momenti diversi dell'attività formativa. Nella tabella che segue sono evidenziati gli elementi in comune e la tempistica secondo la quale vengono strutturati e in quella successiva viene evidenziato il ruolo dell'insegnante nelle diverse strategie.

FASI DI REALIZZAZIONE		
Flipped classroom	Cooperative learning	Project Based Learning
Fruizione autonoma di contenuti	Raccolta di materiali	Ideazione di una domanda di ricerca
Produzione autonoma di materiali da condividere	Rielaborazione dei materiali per la condivisione	Pianificazione delle attività
Discussione partecipata sui materiali prodotti	Presentazione ai compagni Confronto tra le fonti	Realizzazione dell'attività con attività di controllo del processo Presentazione dei risultati e del processo
Produzione autonoma di prove di verifica	Produzione prove di verifica in collaborazione con l'insegnante	Valutazione finale sulle competenze acquisite

LA FUNZIONE DEL DOCENTE		
Flipped classroom	Cooperative learning	Project Based Learning
L'insegnante ha la funzione di tutor, di facilitatore per le varie esperienze laboratoriali, di gruppo o individuali. Deve scegliere i materiali, organizzare le attività, predisporre i percorsi personalizzati. Conduce brainstorming e dibattiti per la correzione in classe	L'insegnante ha la funzione di Coaching in quanto guida e supporta le scelte degli studenti; di Modelling perché offre strumenti di discussione collaborativi e risorse informative	L'insegnante conduce la fase progettuale insieme con la classe; supervisiona i lavori e monitora in itinere i risultati intermedi; sostiene la motivazione e l'impegno;

degli esercizi e per la riflessione condivisa sugli argomenti trattati nei video.	di Scaffolding: sostiene gli alunni lungo il percorso d'apprendimento. di Mentoring: costruisce una relazione uno a uno con la quale mette l'alunno nelle condizioni di sviluppare le proprie abilità e competenze	conduce la fase finale di presentazione del progetto e di valutazione.

Tabella 2 Fonte elaborazione propria

2.1 I Precursori del Debate: Oratoria e retorica

Il dibattito regolamentato come pratica educativa ha alle spalle una lunga storia che risale all'antichità quando la civiltà ellenica ha sviluppato l'arte oratoria e la retorica con scopi diversi che oggi vediamo spesso fusi o confusi, ma che invece è bene distinguere in questa sede per meglio focalizzare i legami e i debiti della moderna metodologia rispetto alle forme originarie.

L'oratoria, come arte del parlare in pubblico, nasce nel contesto ateniese tra il V e il IV secolo a.C. e si diffonde nella prassi del processo giudiziario in cui l'accusatore e l'accusato dovevano rivolgersi direttamente ai giudici senza la mediazione di un avvocato che sarebbe stato poi introdotto dal processo romano. La retorica invece, può essere definita come la scienza che si prefigge di analizzare meticolosamente le strategie di composizione degli oratori esperti ed ha avuto origine nella Sicilia della metà del V secolo a.C.

L'oratoria attica vede la luce nel processo giudiziario in cui se l'accusato non era esperto di diritto e/o non possedeva l'abilità di parlare in pubblico, si rivolgeva ad un esperto, il *λογογράφος* (scrittore di discorsi) perché gli scrivesse ciò che poi avrebbe imparato a memoria per difendersi dalle imputazioni. Il logografo aveva interesse a far circolare i suoi discorsi per procacciarsi nuovi clienti tanto che intorno alla metà del V secolo Tisia e il suo maestro Corace pubblicarono un manuale per coloro che dovevano sostenere le proprie cause legali.

L'oratoria politica è fatta risalire alla metà del IV secolo quando le *poleis* greche si trovarono in difficoltà di fronte all'avanzare della potenza militare ed economica dell'impero persiano

e successivamente dei re macedoni. Rispetto alle modalità di risposta alle minacce esterne si crearono due scuole di pensiero: i nazionalisti che, richiamandosi alle gloriose tradizioni di Atene e della Grecia ed alle vittorie contro le invasioni persiane, promuovevano una politica di resistenza rispetto all'espansionismo macedone e i moderati che proponevano una politica meno gloriosa, ma più realistica, suggerendo di adattarsi alla realtà della potenza macedone. Ognuno dei due partiti ateniesi cercò di far circolare i discorsi dei suoi capi di partito per cercare l'appoggio alla propria causa nell'opinione pubblica delle altre città. Il leader dei nazionalisti fu Demostene, diventato celebre per le appassionante orazioni con cui allarmò i suoi concittadini sul pericolo dell'espansione macedone e sulla necessità di contenerla, prestando soccorso alle città della costa e alle isole egee che erano le prime esposte alla minaccia straniera. Le sue orazioni sono strutturate come un dibattito tra sostenitori della causa nazionalista e moderati disposti ad adattarsi all'egemonia macedone. Tuttavia, si deve ad Isocrate e alla sua scuola di retorica l'impiego dell'oratoria a fini didattici. Isocrate, infatti, scriveva i suoi discorsi perché i suoi allievi li leggessero e imparassero a pronunciarli.

L'oratoria romana, così come Cicerone scrive nel *Brutus-de claris oratoribus*, aveva anch'essa funzione politica sia in Senato che nelle assemblee popolari. Nel trattato Cicerone cita Catone il Vecchio e i fratelli Gracchi ma sono le sue *Verrine* il primo fulgido esempio di oratoria giudiziaria e politica insieme cui seguiranno le *Catilinarie* e le *Filippiche* che al di là dei diversi effetti politici che produrranno per l'autore, costituiscono un modello per tutta la tradizione oratoria successiva.

Nel I secolo d. C., come sappiamo dal *Dialogus de oratoribus* di Tacito, l'interesse imperiale a ridurre al silenzio il dibattito politico, ha relegato l'oratoria ad un mero esercizio praticato nelle scuole di retorica.

Col passare del tempo, l'oratoria si evolse in un genere letterario autonomo, soprattutto dopo che le opere degli oratori cominciarono ad essere messe per iscritto. In base all'argomento trattato al loro interno, tali opere si distinguono in politiche-deliberative, giudiziarie ed epidittiche o dimostrative. L'oratoria fu l'unica forma di educazione insieme alla filosofia, ad essere praticata nelle scuole dove venivano proposti esercizi di dibattito come le *controversiae* e le *suasorie* (Monaco, Casertano, Nuzzo, 1997) a conferma che il Debate, come metodologia didattica, ha natali illustri e lontani nel tempo.

Quintiliano, (*Istitutio Oratoria*, I d.C.), offre il primo trattato pedagogico per educare il futuro oratore dall'infanzia all'età adulta, quando cioè avrà acquisito le capacità retoriche e morali per affrontare un uditorio. Il nome stesso dell'opera, *Istitutio*, significa *insegnamento*, *educazione*, ed è connessa dall'autore al progetto formativo del modello del *vir bonus dicendi*

*peritus*²³ che lui attribuisce a Marco Porcio Catone, ovvero un oratore della tarda Repubblica a dimostrazione del fatto che l'oratoria non può essere mero esercizio stilistico, ma espressione del dialogo democratico e di conseguenza proprio di sistemi repubblicani, non imperiali. La celebre espressione coniuga la formazione morale con la competenza che oggi definiremmo *public speaking* a conferma del fatto che l'oratoria possa essere un'arma pericolosa nelle mani di individui disonesti. Qualche secolo dopo John Dewey (*Etica della democrazia*, 1888) sposava il principio secondo cui ogni democrazia si fonda sull'educazione dei suoi cittadini a patto che sia iscritta in una cornice morale, in cui l'abilità nel parlare sia esercitata da individui onesti che non facciano della persuasione e del raggirare il loro fine ultimo, ma operino per la collettività.

Durante il Medioevo, il sistema educativo si basava sulle arti liberali, suddivise in due cicli formativi: il Trivio e il Quadrivio. Il Trivio era il primo ciclo di studi e includeva la grammatica, la retorica e la dialettica; queste discipline erano considerate fondamentali per lo sviluppo del pensiero critico e dell'espressione. Il secondo ciclo, il Quadrivio, era costituito da materie con un carattere più scientifico: aritmetica, geometria, musica e astronomia. Queste discipline erano intese a fornire una comprensione quantitativa e qualitativa del mondo naturale e dell'ordine cosmico.

Nelle istituzioni scolastiche medievali, i due principali metodi didattici erano la *lectio* e la *disputatio*. La *lectio* consisteva nella lettura e nell'esegesi approfondita di testi classici, che permetteva agli studenti di assimilare il sapere tramite l'interpretazione e il commento dei maestri. D'altra parte, la *disputatio* era una forma di dibattito strutturato dove uno studente (*respondens*) difendeva una posizione e un altro (*opponens*) presentava argomentazioni contrarie. Questa pratica aveva lo scopo di affinare le competenze logiche e critiche degli studenti, migliorando la loro capacità di argomentare efficacemente e di formulare interrogativi pertinenti.

Nell'arco del Medioevo, l'importanza relativa delle discipline del Trivio variò significativamente. Tra il V e il VII secolo, la retorica dominava come materia principale, essendo centrale per l'arte della persuasione e del discorso pubblico. Successivamente, dal VII al X secolo, la grammatica guadagnò preminenza, riflettendo un'enfasi sulla corretta lettura e interpretazione dei testi. Infine, dal X al XV secolo, la dialettica e la logica presero il sopravvento, segnando un'evoluzione verso un pensiero più sistematico e analitico, che gettò le basi per lo sviluppo di una cultura incentrata sulla filosofia e il ragionamento logico.

²³ Quintiliano, *Institutio oratoria*, XII, 1

2.2 Il Debate nella tradizione anglosassone

A partire dal XVII secolo, si registra un'evoluzione significativa delle competenze oratorie tra i politici che si distinguevano per la loro maestria nell'eloquenza nei dibattiti parlamentari. In particolare, in Inghilterra e negli Stati Uniti, durante il XVIII e XIX secolo, si sviluppò una cultura del dibattito pubblico, considerato un mezzo essenziale per il progresso e l'evoluzione sociale. Club e società civili organizzavano incontri per trattare temi di rilevanza sociale, politica e religiosa, con l'intento di perfezionare le abilità di discussione e di eloquenza. Questi dibattiti avevano anche lo scopo di dare voce a coloro che erano esclusi dalla partecipazione al discorso pubblico, ma fu anche una moda del tempo che raggiunse la sua acme negli anni Ottanta del XVIII secolo quando a Londra si arrivò a contare ben 35 società di dibattito che si confrontavano davanti ad un pubblico vastissimo, fino a 1200 spettatori. (Andrew, 1994). In questo contesto, il pagamento di una quota settimanale garantiva a chiunque la possibilità di esprimersi, contrariamente a quanto accadeva nei club esclusivi. Similmente ai caffè britannici, ai salotti culturali di Parigi e alle associazioni patriottiche tedesche, le società di dibattito rappresentavano un forum dove un numero sempre maggiore di persone poteva discutere su argomenti letterari, artistici e, via via, anche politici. La forza persuasiva dei propri argomenti diventava così l'arma vincente per affermare le proprie idee (Speier 1950). Questi ambienti di discussione erano frequentati da un vasto spettro della società, che includeva non solo il ceto medio ma anche artigiani e commercianti, evidenziando la loro popolarità e accessibilità. Sebbene alcune società di dibattito londinesi potessero fregiarsi della presenza di oratori celebri come Burke e Pitt, erano generalmente frequentate da uomini appartenenti alla piccola borghesia, i quali potevano permettersi il costo dell'ingresso di sei pence (equivalente a circa metà del prezzo di un biglietto teatrale). Questi luoghi attrassero soprattutto artigiani e commercianti in cerca di un "intrattenimento intellettuale".

Tali associazioni non erano esclusive della capitale, ma avevano radici anche in altre città come Birmingham e Norwich, come documentato da Iwama nel 2016, e pur con una presenza più effimera, si trovavano anche a Wolverhampton e Leeds, come riportato da Thale nel 1989.

Le finalità delle società di dibattito variavano a seconda della prospettiva. Per gli oratori, specialmente per coloro che miravano a una carriera politica, rappresentavano un'opportunità per esercitarsi nel parlare in pubblico di fronte a centinaia di persone. Per gli organizzatori, invece, l'obiettivo era di natura commerciale, il che giustifica la selezione dei temi trattati: circa un terzo delle volte si affrontavano questioni politiche, ma più spesso si discutevano argomenti di vita quotidiana o di minore importanza, come questioni sentimentali o la presunta capacità dei sogni di anticipare eventi futuri (Thale 1989). Per

incrementare i guadagni, i gestori delle società di dibattito si adattavano ai desideri di un vasto pubblico, comprese le donne, che partecipavano ai dibattiti per inizialmente per svago e per curiosità. L'istituzione di dibattiti esclusivi per le donne in alcune di queste società (Andrew 1994) contribuiva ad aumentarne la partecipazione, attirando un segmento specifico di pubblico. Questo orientamento commerciale offriva alle donne l'opportunità di inserirsi in un contesto pubblico e politico, un ambito al quale erano tradizionalmente coinvolte solo attraverso l'ambiente parrocchiale (Heater 2006).

All'inizio del XVIII secolo, i dibattiti politici guadagnarono una rilevanza crescente, con la Rivoluzione francese e le sue ideologie progressiste che divennero argomenti centrali. Le mozioni per i dibattiti erano frequentemente predisposte in modo da favorire il dibattito sull'ampliamento del diritto di voto. Questa tendenza portò alla repressione delle società di dibattito pubbliche, in un tentativo di limitare la diffusione del pensiero rivoluzionario. Durante gli anni Novanta, per eludere le limitazioni governative volte a soffocare il pensiero rivoluzionario, furono create diverse società di dibattito non commerciali. Queste erano caratterizzate da una quota di partecipazione più elevata e venivano gestite da studenti universitari. Sebbene questi tentativi non riscossero un grande successo e le ultime due società pubbliche chiusero i battenti a Londra nel 1799, il concetto sopravvisse e si evolse con la nascita delle associazioni di dibattito universitarie. Tra le più prestigiose si annoverano quelle istituite a Cambridge nel 1815 e a Oxford nel 1823.

Le Cambridge e Oxford Union Societies si ispiravano esplicitamente alle procedure del parlamento inglese, che era considerato il modello ideale di un'assemblea deliberativa. Queste società si inserivano perfettamente nella cultura parlamentare britannica, sia emulandola sia contribuendo alla formazione di futuri parlamentari per la Camera dei Comuni. Questo scambio di metodologie di dibattito tra il parlamento e le società di dibattito ha dato vita a una cultura politica distintiva (Haapala 2012), che ha esercitato un'influenza significativa sulle pratiche di dibattito esistenti, orientandole verso un modello ispirato al dibattito parlamentare. Nonostante ciò, le società di Oxford e Cambridge rimanevano club privati, elitari, accessibili solo agli studenti di due università con criteri di ammissione selettivi, escludendo non solo i membri delle classi meno abbienti ma anche le donne. La natura esclusiva di questi club accademici significava che anche all'interno di quest'élite, i membri formavano un gruppo selezionato e limitato (Martin 2000).

2.2.1 Il Debate nel processo di emancipazione delle donne

Le Cambridge e Oxford Union Societies divennero un punto di riferimento per la creazione di nuovi club di dibattito, inclusi quelli istituiti nei college femminili. Nonostante fossero accessibili principalmente alle donne della classe media e alta, queste società introdussero le studentesse a una cultura del dibattito che utilizzavano per dimostrare la loro capacità di

diventare cittadine responsabili e informate, come sottolineato da Wiggins nel 2009. Università come quelle di Manchester e lo University College di Londra ampliarono l'accesso ai dibattiti, rendendoli disponibili a studenti di entrambi i sessi. Le ricerche sulle società di dibattito femminili hanno rivelato la presenza di vari formati di dibattito, alcuni dei quali persistono nelle competizioni studentesche odierne, come il dibattito impromptu su temi annunciati poco prima, il dibattito politico che emula le procedure parlamentari, e il dibattito generale su temi di attualità bruciante.

Le società inclusive di dibattito, pur trattando talvolta argomenti di natura più leggera, hanno rappresentato per le donne un'importante piattaforma per perseguire obiettivi intellettuali e politici. Attraverso il dibattito, le partecipanti hanno potuto esplorare e sviluppare il proprio pensiero critico, affinare le abilità di comunicazione e partecipare attivamente al discorso pubblico, un ambito da cui erano state storicamente marginalizzate, contribuendo così al progresso sociale e all'emancipazione femminile.

Il dibattito ha svolto un ruolo cruciale nell'educazione civica delle donne, soprattutto a partire dal XIX secolo. Le società di dibattito femminili e gli eventi misti hanno offerto alle donne l'opportunità di esercitarsi nell'arte della retorica e del ragionamento critico, competenze fondamentali per l'ingresso nell'arena pubblica. Questa partecipazione ha contribuito non solo all'emancipazione personale delle donne, ma ha anche avuto un impatto significativo sulla lotta per i diritti civili, inclusa la campagna per il suffragio femminile.

Attraverso il dibattito, le donne hanno potuto sfidare le convenzioni sociali, esprimere le proprie opinioni e promuovere il cambiamento sociale. Il Debate è diventato così uno strumento di empowerment, attraverso il quale le donne hanno potuto affermare la propria identità e rivendicare un ruolo attivo nella società.

Nella seconda metà del XIX secolo, il rinascimento delle società di dibattito pubbliche in città come Birmingham fu caratterizzato da un forte impegno nella formazione civica. Queste società non perseguivano fini commerciali, ma si focalizzavano sull'arricchimento culturale e civile dei partecipanti. I membri si riunivano non solo in occasioni pubbliche ma anche in incontri privati, dove i dibattiti erano promossi per affinare le abilità di oratoria e per stimolare un maggiore coinvolgimento civico, spesso trattando argomenti di stretta attualità. Le società di Birmingham erano note per la diversità sociale dei loro membri, che variava dal ceto medio alle classi lavoratrici, unificate dall'interesse verso questioni politiche significative dell'epoca.

Le società di dibattito nel Regno Unito, compresa quella di Birmingham, si configuravano come "parlamenti in miniatura", dove si rifletteva e si discuteva su temi trattati anche dalla Camera dei Comuni, ma in un contesto locale. Questo modello, che enfatizzava l'importanza dell'impegno civico, iniziò a declinare verso la fine del secolo. La ragione di

questo declino era duplice: da un lato, la competizione con nuove forme di intrattenimento che attiravano l'interesse del pubblico; dall'altro, una tendenza crescente a valorizzare le capacità argomentative solo in ambito privato, riducendo così il loro impatto e la loro visibilità nella sfera pubblica. Questa evoluzione rifletteva un cambiamento nella percezione del dibattito e del suo ruolo nella società (Iwama 2016).

Nel corso del XIX secolo, l'obiettivo principale era rafforzare le competenze oratorie e dialettiche, come evidenziato dalla creazione della *Eunomian Literary Society* presso il *Swarthmore College* nel 1869, un'associazione dedicata alla pratica del dibattito. Tuttavia, l'ingresso a tali società era originariamente riservato alle élite e agli uomini, riflettendo le barriere sociali dell'epoca. Le donne, inizialmente escluse, ottennero il diritto di ammissione solo nel 1750 e, con il tempo, furono infine accettate in circoli di dibattito esclusivamente femminili. Melvin Beaunorus Tolson, poeta e docente universitario, fondò la *Forensic Society of Wiley College* per stimolare l'acume intellettuale dei suoi allievi. La squadra di Tolson si distinse in numerose competizioni di dibattito, confrontandosi con altre rinomate istituzioni accademiche, riservate però esclusivamente a studenti afroamericani, ottenendo costantemente eccellenti risultati. Nonostante il loro successo, a causa delle discriminazioni razziali dell'epoca, la squadra non fu mai accettata nella prestigiosa società di dibattito *Phi Kappa Delta*, che ammetteva solamente membri bianchi. Per contrastare le ingiustizie razziali, Melvin Beaunorus Tolson fondò l'*Alpha Phi Omega*, una società di dibattito inclusiva, aperta a studenti afroamericani di università e college. La squadra di Tolson si distinse per le sue prestazioni eccezionali, arrivando a battere l'Università della California del Sud, allora leader nel ranking nazionale. Nonostante questi trionfi, le restrizioni razziste dell'epoca impedivano ai membri afroamericani di competere ufficialmente, negando loro la possibilità di rivendicare pubblicamente i titoli vinti fino al termine della Seconda Guerra Mondiale.

Questa panoramica storica mette in luce l'importanza del dibattito nel contesto anglosassone sottolineando come sia diventato un elemento fondamentale della cultura sociale. Oggi il dibattito è riconosciuto non solo come una pratica culturale, ma anche come una disciplina educativa autonoma, con programmi dedicati e competizioni interistituzionali, sia a livello scolastico che universitario. Questa tradizione ha contribuito a formare individui capaci di ragionare criticamente e di esprimersi con eloquenza, influenzando positivamente il tessuto sociale e culturale. (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021).

2.4 Il Debate negli Stati Uniti

Negli Stati Uniti, i dibattiti universitari sono stati considerati attività extracurricolari per circa un secolo e mezzo, ma erano comunque riconosciuti dalle autorità accademiche come parte fondamentale dell'educazione degli studenti. Le società di dibattito emersero all'interno delle università americane dalle società letterarie, dove gli studenti si cimentavano non solo in dibattiti, ma anche in discorsi e letture, limitandoci alle attività legate alla comunicazione orale, che erano spesso accompagnate da esercizi di scrittura. A partire dalla creazione dell'Harvard Spy Club nel 1722, le società letterarie negli USA hanno visto una crescita costante tra il XVIII e il XIX secolo, raggiungendo il loro apice prima dello scoppio della guerra civile, a differenza di quanto accaduto nel Regno Unito. Questo sviluppo ha contribuito a formare una tradizione robusta e duratura di dibattito e retorica nelle istituzioni educative americane.

Nel XVIII secolo, la partecipazione alle attività extracurricolari era una componente essenziale o vivamente consigliata nell'esperienza formativa della maggior parte dei college. Queste attività rappresentavano un'alternativa all'educazione formale, che era dominata dall'apprendimento mnemonico e da presentazioni orali basate più sulla recitazione che sull'arte dell'argomentazione (Mclachlan 1974, Greenstreet 1996). Tale approccio pedagogico, radicato negli insegnamenti di oratoria delle università scozzesi, si rifaceva all'oratoria classica latina, con un'enfasi particolare sull'eloquenza. (Eastman 2016). Questa enfasi sullo stile e sull'eleganza del discorso rifletteva l'importanza dell'oratoria come strumento di persuasione e di espressione culturale dell'epoca.

Nel contesto accademico formale, alcuni college offrivano dispute che si distinguevano da quelle praticate nelle società letterarie e di dibattito. Queste dispute formali erano caratterizzate dall'uso del latino e dall'adozione di una metodologia argomentativa basata sul sillogismo aristotelico (Harding 1959). La ricerca legata al dibattito era limitata per gli studenti a causa degli orari ristretti delle biblioteche universitarie e delle restrizioni sul prestito dei libri. Di conseguenza, il successo e la diffusione delle società di dibattito hanno portato alla creazione di biblioteche parallele, che fornivano risorse aggiuntive per sostenere le attività di dibattito degli studenti (Hevel 2014).

Il declino delle società letterarie collegate ai college negli anni post-guerra civile riflette un periodo di transizione nell'istruzione superiore americana. Con la riduzione del loro numero, solo le società con una forte tradizione, come quella di Princeton, o con il sostegno delle amministrazioni universitarie, continuarono a operare. Questo cambiamento è legato all'evoluzione dell'università americana, che nel tardo Ottocento iniziò a trasformarsi da un'istituzione che formava un'élite politica ristretta a una più inclusiva e diversificata in termini di offerta formativa. L'introduzione di corsi dedicati all'eloquenza, che

enfaticavano l'arte della performance orale piuttosto che la riflessione critica, è indicativa di questo cambiamento di paradigma educativo (Keith 2008).

L'accento posto sullo sviluppo dell'oratoria all'interno dei programmi di studio formali, unitamente alla concorrenza con nuove attività extracurricolari come sport, musica e teatro, e la crescente popolarità delle confraternite, contribuì al declino delle società letterarie e dei dibattiti che esse promuovevano. Ironia della sorte, l'integrazione di attività di public speaking nel curriculum accademico, compreso il dibattito, finì per svantaggiare quelle stesse istituzioni che avevano lavorato per diffondere queste pratiche tra gli studenti. La coesistenza iniziale degli insegnanti di public speaking con quelli di inglese si trasformò con la creazione della *National Association of Academic Teachers of Public Speaking* nel 1914, evento che segnò l'inizio dell'affermazione della comunicazione come disciplina autonoma all'interno dell'ambito accademico.

Lo studio del Debate divenne una delle aree di interesse delle nuove figure professionali di docenti di comunicazione. Fino al secondo dopoguerra, gli studi sulla comunicazione mantennero uno spettro ampio, che andava dallo studio dei contesti sociali e culturali delle diverse forme di comunicazione a quello delle tecniche di persuasione, di modulazione del tono o di dizione, fino allo studio delle patologie del linguaggio, che rappresentò un campo in espansione fino agli anni Sessanta (Dannels e Housley Gaffney 2009). La professionalizzazione delle figure che conducevano ricerche nei diversi ambiti della comunicazione comportò una specializzazione progressiva e una frammentazione del settore, che si tradusse nella divisione tra studi umanistici, legati alla performance oratoria o alla storia culturale, e scienze sociali (Keith 2008).

Negli anni '70, con l'espansione dell'accesso all'istruzione superiore, si è verificato un incremento dell'interesse per i corsi di comunicazione e il dibattito ha iniziato a guadagnare un ruolo di primo piano. La nascita dei programmi *Speaking across the curriculum* al Center College in Iowa nel 1974 ha segnato l'inizio di un'epoca di rafforzamento delle competenze comunicative. Durante gli anni '80, sono state avviate due iniziative parallele, *Communication across the Curriculum* (CAC) e *Writing across the Curriculum* (WAC), con l'obiettivo di integrare corsi intensivi di comunicazione e scrittura nel curriculum accademico. Sebbene inizialmente separate, queste iniziative hanno iniziato a convergere nei primi anni 2000, creando un approccio più coordinato e sinergico. Entro i primi anni '90, una ventina di college avevano istituzionalizzato programmi di comunicazione orale che includevano il Debate, riconoscendo il suo valore nella formazione degli studenti (Bellon, 2000). L'integrazione di corsi intensivi di comunicazione e scrittura nel curriculum universitario è stata generalmente accolta positivamente da parte degli studenti. Questi corsi sono stati riconosciuti come fondamentali per migliorare le competenze comunicative sia nel contesto accademico che professionale. Le università hanno riconosciuto l'importanza di fornire agli studenti gli strumenti necessari per esprimersi chiaramente e

persuasivamente, sia a livello scritto che orale. Inoltre, l'attenzione crescente verso queste competenze riflette una risposta alle preoccupazioni del mondo del lavoro riguardo le abilità comunicative dei laureati, spingendo le istituzioni educative a enfatizzare l'importanza di una comunicazione efficace. Questa tendenza ha portato alla creazione di risorse dedicate, per supportare gli studenti nel loro percorso di apprendimento comunicativo.

Esiste certamente un legame significativo tra l'enfasi sulla formazione in competenze comunicative e la crescita delle professioni legate ai media e alla tecnologia negli Stati Uniti. Con l'avvento dell'era digitale e l'espansione globale, le competenze comunicative sono diventate sempre più importanti, sia per il successo individuale che per il progresso collettivo. La capacità di comunicare efficacemente è fondamentale in un mondo sempre più interconnesso, dove media e tecnologia giocano un ruolo centrale.

La formazione in competenze comunicative ha contribuito a preparare gli individui a navigare e a partecipare attivamente in un ambiente mediatico complesso, caratterizzato da "fake news" e "alternative facts", richiedendo nuove abilità di alfabetizzazione mediatica e consapevolezza critica (Share, Mamikonyan, Lopez, 2019). Inoltre, l'istruzione in queste competenze ha supportato lo sviluppo di cittadini globali e digitali, dotati di abilità di comunicazione, alfabetizzazione tecnologica e *fluency*, nonché competenze culturali e sociali (Keengwe, 2018).

L'efficacia della comunicazione nei luoghi di lavoro diversificati va oltre la semplice prevenzione di incomprensioni; crea un ambiente coeso dove le diverse prospettive sono sfruttate per guidare l'innovazione e la creatività. Questo è particolarmente rilevante in settori come i media e la tecnologia, dove la capacità di lavorare con gruppi diversificati e di comunicare attraverso piattaforme digitali è essenziale.

In sintesi, la formazione in competenze comunicative ha avuto un impatto diretto sulla crescita delle professioni legate ai media e alla tecnologia, fornendo agli individui gli strumenti necessari per avere successo in questi campi in rapida evoluzione.

2.5 Il Debate nella scuola italiana

Con il termine "Debate" nella scuola italiana ci si riferisce ad una metodologia didattica che prevede una discussione formale, nella quale due squadre (composte ciascuna di due o tre studenti) sostengono e controbattono un'affermazione data, ponendosi in un campo (PRO) o nell'altro (CONTRO). Negli ultimi decenni, le scuole italiane hanno visto una crescente diffusione del Debate, grazie a progetti di scambio e gemellaggio con docenti e studenti del prestigioso MIT di Boston. Questo scambio culturale e accademico ha portato all'adozione

del termine inglese “debate” come termine tecnico ufficiale nelle scuole italiane (Cinganotto, 2023)

I dibattiti sono strutturati con regole specifiche, come tempi di parola assegnati e predeterminate regole di condotta. È prevista inoltre la presenza di un moderatore e di un garante del tempo. Le due figure possono coincidere.

Mentre, come abbiamo visto, nel mondo anglosassone e statunitense il Debate è inserito nel curriculum scolastico dal secolo scorso, in Italia è nato come metodologia innovativa solo nel 2012 grazie alla rete WeDebate Italia, (www.wedebate.org); costituita inizialmente da 6 Istituti superiori della Lombardia, su iniziativa dell’ITE “E. Tosi” di Busto Arsizio che ancora oggi assolve la funzione di scuola capofila nazionale della metodologia didattica.

Dal 2014 il Debate è diventato una delle Idee di innovazione di Avanguardie educative e numerosissime, in tutta Italia, sono le scuole che diffondono la pratica e la ricerca sul dibattito, a partire dalla Scuola dell’Infanzia

Dall’a.s. 2016 - 17 il Ministero dell’Istruzione ha costituito una rete nazionale e reti regionali per la formazione e l’implementazione dell’innovazione e ha indetto le prime Olimpiadi nazionali, tenutesi a Roma nel novembre 2017 e dal 2022 ha individuato il Debate come metodologia per la valorizzazione delle eccellenze per il triennio 2022-25 per cui gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado che raggiungono risultati elevati nei Campionati Nazionali di Debate accedono ai riconoscimenti e ai premi previsti dall’art. 4 del d.lgs. 29 dicembre 2007, n. 262. I loro nominativi sono pubblicati nell’Albo nazionale delle eccellenze, secondo quanto previsto dall’articolo 7 del d.lgs. n. 262 del 2007.

Allo scopo di diffondere il valore formativo del dibattito non solo nelle scuole, ma anche nella società civile, è nata, nel 2019, la Società Nazionale Debate Italia, membro di IDEA (*International Debate Education Association*)

Esistono diversi protocolli di dibattito, ma i più diffusi, a livello nazionale ed internazionale, sono il World Schools Debate fino alla scuola secondaria di 2° e il British Parliamentary per le competizioni universitarie.

2.5.1 Il protocollo più diffuso in Italia: il *World School Debate*

Il formato del dibattito, noto come World Schools Style Debate (WSS), è una combinazione dei formati di dibattito britannico parlamentare e australiano-asiatico. Ogni dibattito è composto da otto discorsi pronunciati da due squadre di tre membri ciascuna, che rappresentano le parti che sostengono o si oppongono a una mozione data. I primi sei interventi sono definiti “costruttivi” perché costruiscono appunto, la linea argomentativa

rispetto al problema rappresentato dalla mozione, gli ultimi due interventi detti di “replica” rappresentano una ricostruzione del dibattito attraverso i punti di scontro che l’hanno caratterizzato (*points of clash*) e rappresentano l’ultima opportunità che hanno le squadre per rappresentare ai giudici e al pubblico che la loro posizione è più corretta rispetto al problema rispetto a quanto proposto dall’ squadra avversaria. I turni di parola nel WSD variano tra discorsi costruttivi e replica sia per il tempo a disposizione che per le finalità. Nella scuola secondaria di secondo grado e nelle competizioni internazionali su questo protocollo, i turni di parola dei discorsi costruttivi hanno la durata di otto minuti, mentre quelli di replica durano la metà del tempo. Dall’anno scolastico 2022-23 con grande soddisfazione delle scuole partecipanti, è stato indetto il Campionato giovanile di Debate Middle School, riservato alle scuole secondarie di primo grado, che ha replicato la felice esperienza anche nell’anno scolastico successivo, esperienza che sarà documentata anche nella seconda parte di questa ricerca dedicata allo studio di caso. Nel Campionato Middle School i turni di parola, per facilitare, nelle intenzioni degli organizzatori, i giovanissimi speakers, sono stati ridotti a quattro minuti per i discorsi costruttivi e a due minuti per la replica. Tuttavia, nel corso del primo campionato le squadre hanno inoltrato agli organizzatori la richiesta di estendere il tempo degli speech a sei minuti per i turni costruttivi e fino a tre minuti per le repliche. Un precedente interessante se si pensa che le squadre, tutte neofite rispetto alle competizioni di Debate, nello svolgimento delle competizioni erano migliorate a tal punto nelle capacità di argomentare sulla mozione, da ritenere insufficiente il tempo previsto per rappresentare il loro pensiero a riprova di quanto sia vicino il dibattito con quanto sostenuto in un celebre saggio: “*Discutendo, si impara*” (Pontecorvo, Ajello, Zucchermaglio, 2004).

L’obiettivo del WSD è promuovere l’eccellenza, la creatività e, soprattutto, il pensiero critico. Il WSD pone un forte accento sull’inclusione di una gamma diversificata di studenti, idee e stili di dibattito, promuovendo la comprensione internazionale e la libertà di parola attraverso il dibattito. All’interno del World Schools Debate (WSD), le proposte di mozione sono principalmente orientate verso tematiche politiche, economiche e inerenti ai diritti fondamentali dell’uomo. È fondamentale che queste questioni vengano affrontate privilegiando i principi universali piuttosto che casi specifici. Nei tornei che utilizzano questo formato, gli argomenti trattati possono essere sia predefiniti (Debate preparato) che improvvisati (Debate impromptu). Le mozioni predefinite sono solitamente comunicate circa un mese prima della competizione, mentre quelle improvvisate vengono annunciate circa sessanta minuti prima dell’inizio del dibattito, insieme all’indicazione del lato da difendere (Giangrande, 2019).

Nei dibattiti improvvisati, la competenza risiede nella capacità di utilizzare abilità generali in modo efficace. Durante la preparazione, le squadre sono autorizzate a usare un dizionario bilingue, un dizionario inglese e un annuario dei fatti principali dell’anno in corso, noto

come *Libro dei fatti*. È vietato l'uso di qualsiasi altro tipo di manoscritto, nonché dispositivi telefonici e digitali. Nella fattispecie, la squadra pro si impegnerà a sostenere i contenuti espressi nella proposta di discussione, mentre il team dell'opposizione cercherà di dimostrare il contrario. Per aggiudicarsi il dibattito, la fazione proponente deve fornire prove puntuali ed esaurienti a sostegno della propria linea di ragionamento, accompagnate da valide giustificazioni e pertinenti esempi per ciascuno degli argomenti presentati.

Il compito della fazione contraria è quello di demolire gli argomenti avanzati dalla squadra pro e di esporre i motivi per cui il loro caso è solido e affidabile, seguendo il modello dell'opposizione. Tuttavia, la parte contraria può anche scegliere di creare un nuovo modello per risolvere il problema presentato dalla fazione pro, pur continuando a confrontarsi con gli argomenti della controparte. Le squadre non possono scegliere la loro posizione nel dibattito; il ruolo viene assegnato a sorte. Questa scelta mira a educare i debaters sul fatto che ogni questione ha due lati che devono essere compresi, anche se non necessariamente condivisi personalmente (Sanchez, 2018).

Essendo il dibattito regolamentato una pratica che richiede un lavoro di squadra, coinvolge numerosi attori sia direttamente che indirettamente. Nel suo manuale "*Il debate nelle scuole*" (2019), Christopher Sanchez elenca e descrive tutte le figure previste:

Debaters: le loro abilità sono valutate in base a tre componenti fondamentali del processo decisionale: stile, contenuto e strategia. Le argomentazioni vengono giudicate considerando la qualità della ricerca, la selezione accurata di dati e informazioni che i debaters espongono a sostegno della tesi, la costruzione di un discorso ben strutturato e la preparazione di argomentazioni convincenti. Questi elementi sono cruciali per determinare il successo dell squadra nel persuadere l'audience e i giudici della validità del loro punto di vista. La padronanza del dibattito richiede abilità nella scelta delle parole appropriate, l'uso di tecniche persuasive e la capacità di adattarsi flessibilmente alle situazioni. In sintesi, il successo nel dibattito dipende dalla capacità dei debater di combinare efficacemente stile, contenuto e strategia.

Chairperson: il moderatore, svolge la funzione di presentatore ufficiale del dibattito, ha il compito di annunciare le varie fasi della competizione, ricordando le regole del protocollo, nonché di invitare i singoli speakers a presentarsi e a dichiarare in quale sequenza interverranno e chi, tra loro, ricoprirà il ruolo di replica. Tuttavia, non si limita a questa funzione di primo piano, in quanto può anche essere investito del ruolo di cronometrista, ossia di colui che controlla il tempo trascorso per ogni singola fase del dibattito. La gestione

nel tempo, infatti, è un fattore cruciale nel processo di valutazione del Debate, poiché i giudici valutano il rispetto del tempo e della tempistica come parte del punteggio finale. Per questo motivo, il compito del cronometrista è di massima importanza, in quanto deve essere in grado di dare segnali sonori precisi ed efficaci, al fine di regolare il flusso del dibattito e garantire il rispetto delle regole prestabilite. Nelle competizioni, ma anche nei dibattiti didattici, il Chair si avvale abitualmente di un cronometro digitale o di un'applicazione che contempla tempistiche diverse in base all'ordine di scuola. La più diffusa è *YTN-HUFS Debate Timer* che permette di cronometrare la durata esatta degli interventi degli speakers in base ai loro interventi nel dibattito. È in via di sperimentazione, ma già disponibile per l'acquisto e il noleggio da parte delle scuole, un software che consente il controllo del dibattito mediante l'impiego del sistema SaaS basato su microservizi in cloud.²⁴

Coach: ha un ruolo cruciale di supporto e guida per i debaters, ma soprattutto per il gioco di squadra poiché egli stesso si adopera per insegnare ai debaters a trovare le argomentazioni più solide che siano in linea con la *team line* articolando con estrema precisione il ragionamento e, non di meno, cercando esempi altamente efficaci. La *team line* nel Debate è una dichiarazione generale che riassume l'argomentazione principale di una squadra. Serve a stabilire un principio o un valore guida che tutti gli argomenti presentati dalla squadra dovranno sostenere e rispettare.²⁵ È importante che la *team line* sia chiara e coerente, in modo che la giuria e il pubblico possano facilmente comprendere la posizione della squadra. Per esempio, se il tema del dibattito è sull'adozione di una nuova legge ambientale, la *team line* della squadra pro potrebbe essere: "Questa legge è essenziale per proteggere il nostro futuro e quello del pianeta", mentre la *team line* della squadra contro potrebbe essere: "La legge proposta limita ingiustamente la libertà economica senza garantire benefici ambientali significativi".²⁶

In pratica, durante il dibattito, ogni argomento presentato dai membri della squadra dovrebbe rafforzare e riflettere la *team line* stabilita all'inizio del dibattito ed il coach ha il

²⁴ Camelot for Debate

²⁵ Debaters Association of Victoria - Introduction to debating - team line
https://dav.com.au/resources/itd_team_line_and_split.php sito visitato il giorno 8 giugno 2024

²⁶ Debate: l'arte di vincere con le parole - Tomas Cipriani. <https://tomascipriani.it/debate/10/>

Sito visitato il giorno 8 giugno 2024

compito di allenare la squadra, nelle fasi preparatorie, affinché non perda di vista il principio guida che intende proporre e facendo in modo che tutti gli speech si ricolleghino ad esso.

L'abilità del coach va quindi oltre la semplice messa a punto del singolo intervento, egli è soprattutto chiamato a pianificare, con estrema cura, le sessioni preparatorie, motivando così i debater a elaborare le loro personali tecniche persuasive in coerenza con la team line della squadra. Riassumendo, i suoi compiti prevedono le seguenti funzioni principali:

- **Preparazione:** Aiuta i debaters a prepararsi per il dibattito, fornendo materiali, risorse e strategie per costruire argomentazioni solide.
- **Feedback:** Durante le sessioni di pratica, il coach osserva e fornisce *feedback* costruttivi, aiutando i debaters a migliorare le loro tecniche di dibattito.
- **Analisi:** Identifica punti di forza e debolezze nelle argomentazioni dei debaters e suggerisce modi per rafforzare il loro approccio.
- **Motivazione:** Incoraggia i debaters a dare il meglio di sé, mantenendo alto il morale del team e promuovendo un ambiente positivo.
- **Risorse:** Fornisce ai debaters accesso a risorse aggiuntive che possono arricchire il loro dibattito e ampliare la loro comprensione degli argomenti trattati.

Giudici: nel contesto di un dibattito, i giudici hanno il ruolo cruciale di monitorare la competizione e di giudicare le prestazioni delle squadre e dei singoli oratori in maniera equa e imparziale. Di solito, il panel è composto da tre giudici o un altro numero dispari per evitare stallo nelle decisioni. Essi valutano il rispetto dei ruoli, la qualità dell'argomentazione in termini di stile, contenuto e strategia, e il rispetto dei tempi. Inoltre, verificano la pertinenza e l'efficacia delle domande o *POIs*²⁷ (Punti di Informazione) presentati.

Dopo il dibattito, ogni giudice redige una scheda di valutazione individuale e fornisce una *restituzione*, ovvero un feedback costruttivo agli oratori. Questo feedback è fondamentale per l'aspetto formativo del dibattito, permettendo agli oratori di affinare le proprie competenze e di crescere come debater. Per fare ciò efficacemente, i giudici devono

²⁷ *Point of Information:* forma di domanda o di osservazione che il debater può fare al suo avversario, allo scopo di richiedere ulteriori informazioni o di mettere in evidenza eventuali contraddizioni o debolezze nel suo discorso. Il regolamento prevede che i POIs possano essere fatti solo in determinati momenti del dibattito, solitamente dopo il primo minuto e prima dell'ultimo minuto che sono considerati *minuti protetti* e solo con il consenso del debater che sta parlando.

possedere una solida preparazione che consenta loro di valutare il dibattito da diverse angolazioni, inclusa una profonda conoscenza delle espressioni lessicali che indicano relazioni causali, dimostrative o conclusive. È altresì indispensabile che abbiano la capacità di discernere la forza dialettica di un argomento, ossia la capacità di sostenere logicamente una tesi.

Dal punto di vista logico, è essenziale comprendere le condizioni specifiche che conferiscono validità a un'argomentazione, che può essere classificata come **induttiva** formale, deduttiva formale o informale. A livello retorico, si richiede l'abilità di influenzare e persuadere l'auditorio attraverso l'impiego di tecniche retoriche come la dispositio e l'exornatio (De Conti, 2015). Il giudice gioca un ruolo chiave nel successo di un dibattito, avendo responsabilità etiche e deontologiche (De Conti, Giangrande, 2017).

Le qualità fondamentali che un giudice deve possedere includono:

- **Tolleranza:** Durante un dibattito, gli oratori possono incontrare ostacoli come l'imbarazzo o blocchi emotivi. Il giudice deve essere capace di offrire consigli costruttivi e positivi per aiutare gli oratori a superare queste difficoltà.
- **Imparzialità:** È imperativo che il giudice verbalizzi e renda trasparenti le proprie decisioni e valutazioni al termine di ogni dibattito, senza lasciarsi influenzare da pregiudizi personali, ideologie o preferenze. Deve mirare alla massima oggettività nel processo di valutazione.
- **Disponibilità al dialogo:** Il giudice deve essere aperto al dialogo con gli oratori, fornendo spiegazioni chiare e dettagliate sulle motivazioni che sottendono alle proprie valutazioni, contribuendo così al loro sviluppo retorico e dialettico.

Nel formato del World Schools Debating (WSD), ogni oratore ha ruoli ben definiti, come descritto di seguito (Sanchez, 2018; Giangrande, 2019):

- **Primo Speaker della Squadra di Governo:** questo oratore ha il compito di impostare il dibattito. Il suo discorso iniziale, che funge da prologo, deve prima di tutto contestualizzare la mozione, evidenziando perché sia oggetto di dibattito. La selezione dei punti da enfatizzare deve essere strategica e allineata con la linea argomentativa della squadra. Questo passaggio è fondamentale per preparare il terreno all'enunciazione della tesi principale che la squadra intende difendere. Inoltre, il primo speaker è incaricato di chiarire i termini della mozione, fornendo

definizioni chiave che delineano l'approccio e la prospettiva della squadra sul tema in discussione. Dopo aver stabilito queste basi, l'oratore deve brevemente anticipare gli argomenti che verranno sviluppati e assegnare ciascuno di essi ai membri successivi della squadra.

- **Il primo speaker della squadra dell'opposizione** ha il compito di impostare la risposta al governo nel dibattito. Il suo discorso iniziale deve fornire una contestualizzazione critica della mozione, mettendo in discussione o esaminando la posizione che la squadra dell'opposizione intende sostenere. Successivamente, è fondamentale procedere con l'analisi e, se necessario, con la confutazione delle definizioni dei termini chiave fornite dalla squadra di governo, qualora non siano considerate valide. Inoltre, la squadra dell'opposizione deve rispondere agli argomenti presentati dal primo oratore del governo, sollevando obiezioni e critiche basate sulla ricerca pre-dibattito o su punti emersi durante il dibattito stesso. Analogamente al primo oratore del governo, anche il primo speaker dell'opposizione deve delineare chiaramente gli argomenti che verranno presentati, introducendo argomentazioni costruttive che sostengano la difesa dello *status quo* o la posizione dell'opposizione.
- **Il secondo speaker della squadra di governo** ha il compito di rispondere in modo efficace alle contestazioni sollevate dalla squadra di opposizione. Durante il suo intervento, deve dimostrare l'inconsistenza delle obiezioni opponendosi con argomentazioni solide e logiche. Dopo aver confutato le critiche e riaffermato la solidità delle definizioni stabilite dal primo oratore del governo, il secondo oratore deve approfondire gli argomenti precedentemente introdotti, espandendoli e rafforzandoli con ulteriori dettagli e prove. Questo passaggio è fondamentale per consolidare la posizione della squadra di governo e per preparare il terreno per gli interventi successivi dei compagni di squadra.
- **Il secondo speaker della squadra dell'opposizione** deve esercitare un'eccellente gestione del tempo durante il suo intervento. Sebbene il ruolo sia simile a quello degli oratori precedenti, è richiesta una maggiore enfasi sull'analisi critica degli argomenti del governo e meno tempo per introdurre nuove questioni. Questo richiede una sintesi efficace e una chiarezza espositiva per articolare le argomentazioni in modo convincente, rispondendo così a eventuali critiche e obiezioni emerse nel corso del dibattito. L'oratore deve quindi dimostrare notevoli capacità comunicative e una profonda comprensione del tema, per guidare il dibattito verso una conclusione produttiva e costruttiva.
- **Il terzo speaker della squadra di governo** nel dibattito ha il compito di consolidare la posizione della propria squadra. Durante il suo intervento, dovrebbe concentrarsi principalmente sulla ripetizione e confutazione degli argomenti portati avanti dalla

squadra di opposizione, riaffermando la forza dei punti chiave che sostengono la tesi del governo. Sebbene non sia proibito, è fortemente sconsigliato per il terzo oratore introdurre nuovi argomenti in questa fase del dibattito, a meno che questi non siano stati già menzionati nel discorso iniziale del primo speaker governativo. Questa pratica aiuta a mantenere la coerenza e l'integrità della strategia argomentativa della squadra di governo.

- **Il terzo speaker della squadra dell'opposizione** è incaricato di concentrare il suo intervento sulla replica e confutazione delle argomentazioni della squadra di governo. Durante questa fase, non è consentito introdurre nuovi argomenti, ma piuttosto si deve puntare a consolidare le tesi già presentate, utilizzando esempi concreti e riflessioni ulteriori, che possono derivare anche dalla ricerca preliminare. L'obiettivo principale di questo intervento è di smontare le argomentazioni della squadra avversaria che supportano la loro posizione, e al tempo stesso di identificare e risolvere qualsiasi debolezza o contraddizione nella propria linea argomentativa.
- **Gli interventi di replica** sia dell'opposizione che del governo rappresentano il culmine del dibattito, dove non si segue più l'ordine alternato dei discorsi precedenti. In questa fase finale, il terzo speaker dell'opposizione è seguito dalla sua replica, alla quale segue la replica conclusiva del governo, chiudendo il dibattito. La replica è un momento di sintesi e analisi complessiva, dove non si approfondiscono argomenti specifici, ma si offre una panoramica dei principali punti di disaccordo dal punto di vista della squadra che interviene. Durante la replica, non si criticheranno dettagli minori come esempi o citazioni; piuttosto, si concentrerà l'attenzione sulle questioni centrali emerse nel corso del dibattito. L'obiettivo è di condurre un'analisi accurata degli argomenti avversari sui punti più controversi, per evidenziare la solidità della propria posizione.

I discorsi di replica sono indirizzati principalmente ai giudici, mirando a influenzare la loro valutazione del dibattito. Elementi chiave in questa fase includono non solo le informazioni raccolte durante la preparazione, ma anche gli argomenti presentati da entrambe le squadre durante il dibattito, specialmente quelli che possono avere un impatto sul giudizio dei giudici. In conclusione, la replica è un'occasione per una valutazione critica degli argomenti della controparte, focalizzandosi sui punti di maggiore disaccordo e sottolineando la validità della propria posizione.

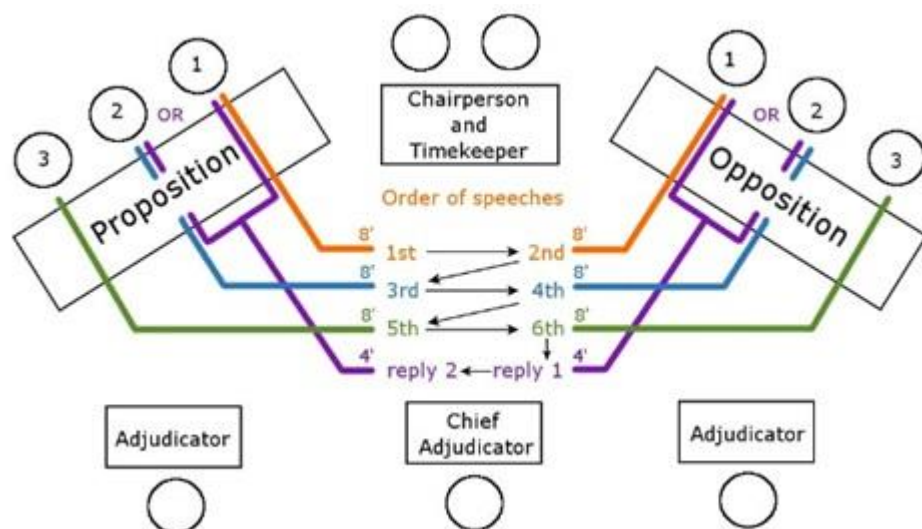


Fig. 4 Schema di dibattito (Sanchez, 2014)

2.6 Protocolli di dibattito e diffusione geografica

Esistono diversi protocolli di Debate, ciascuno con caratteristiche specifiche che influenzano il formato, le regole e lo stile del dibattito. Ogni formato di dibattito sviluppa abilità diverse e richiede strategie specifiche, adattandosi a vari contesti educativi e competitivi. Soprattutto il dibattito accademico è praticato in molti paesi in tutto il mondo, con vari formati e tradizioni. Si propone di seguito una ripartizione dei paesi in cui il dibattito è praticato evidenziando per quali ordini di istruzione.

Nord America

- **Stati Uniti:** Uno dei paesi con la più lunga tradizione di dibattito accademico. Formati come Policy Debate, Lincoln-Douglas Debate e Public Forum Debate sono ampiamente praticati nelle scuole superiori e nelle università.
- **Canada:** Ha una forte cultura del debate, con competizioni a livello scolastico e universitario. Il Canadian University Society for Intercollegiate Debate (CUSID) organizza numerosi tornei.

Europa

- **Regno Unito:** Patria del British Parliamentary (BP) Debate, con storiche società di dibattito a Oxford e Cambridge. Il BP è il formato più popolare.
- **Irlanda:** Ha una vivace scena di dibattito, spesso in stile BP, con università come *Trinity College* e *University College Dublin* che ospitano competizioni importanti.
- **Paesi Bassi:** Hanno una forte tradizione di dibattito accademico, con numerosi club di dibattito universitari che partecipano a competizioni internazionali.
- **Germania:** Il dibattito accademico è in crescita, con diversi tornei organizzati in tedesco e in inglese.
- **Francia:** Anche qui, il dibattito accademico è in aumento, con competizioni nazionali e internazionali.
- **Italia:** nel nostro paese è in via di diffusione in tutti gli ordini di scuola ma ancora poco praticato nelle università.

Asia

- **India:** Ha una lunga tradizione di dibattito scolastico e universitario, con molti tornei nazionali e partecipazione a competizioni internazionali.
- **Cina:** Il dibattito è in forte crescita, con numerosi tornei in stile BP e World Schools Debate. Le scuole e università cinesi stanno investendo sempre di più in programmi di dibattito.
- **Singapore:** Con una forte enfasi sull'educazione, Singapore ha una scena di dibattito molto attiva, con competizioni regolari e successo in tornei internazionali.
- **Filippine:** Hanno una robusta cultura del dibattito, con numerosi tornei a livello scolastico e universitario.

Oceania

- **Australia:** Ha una forte tradizione di dibattito, con scuole e università che partecipano attivamente a tornei nazionali e internazionali.
- **Nuova Zelanda:** Simile all'Australia, con una comunità di dibattito molto attiva e successo in competizioni internazionali.

Africa

- **Sudafrica:** Ha una scena di dibattito ben sviluppata, con scuole e università che organizzano numerosi tornei.
- **Nigeria:** Il dibattito accademico è in crescita, con un numero crescente di scuole e università che partecipano a competizioni.

America Latina

- **Argentina:** Ha una crescente cultura del dibattito, con tornei nazionali e partecipazione a competizioni internazionali.
- **Cile:** Anche qui, il dibattito è in crescita, con scuole e università che promuovono attivamente il dibattito accademico.

2.6.1 *British Parliamentary*

Storia del British Parliamentary Debate

Il British Parliamentary Debate (BP) è una delle forme più antiche e prestigiose di dibattito accademico, ispirata direttamente alle procedure utilizzate nel Parlamento britannico, in particolare nella *House of Commons* (Giangrande, 2019). Questo formato di dibattito è nato nel Regno Unito e ha guadagnato popolarità internazionale, diventando il modello predefinito per molte competizioni di dibattito a livello universitario in tutto il mondo.

Il format ha ispirazione parlamentare in quanto si basa sulla struttura e sulle modalità di discussione del Parlamento britannico, dove i membri discutono mozioni e leggi proposte. La simulazione di queste dinamiche politiche in un contesto accademico mira a promuovere la capacità di argomentare e difendere punti di vista contrastanti in modo logico e persuasivo.

L'Adattamento Accademico è avvenuto nel corso del XIX e XX secolo per essere utilizzato nelle scuole e università. Le competizioni di dibattito accademico iniziarono a prendere piede nelle università del Regno Unito, come Oxford e Cambridge, che sono storicamente note per le loro società di dibattito. Il BP si è poi diffuso rapidamente nei paesi del Commonwealth, tra cui Canada, Australia, Nuova Zelanda, India e Sudafrica, dove le tradizioni e le istituzioni britanniche avevano un'influenza significativa.

Nel XX secolo, il BP è diventato il formato di riferimento per molte competizioni internazionali di dibattito. La più nota di queste è il *World Universities Debating Championship* (WUDC), che è stato fondato nel 1981 e riunisce le migliori squadre di dibattito universitario di tutto il mondo. Nel 2024 la Nazionale Italiana di Debate ha partecipato con successo all'*Eurasian School Debating Championships*²⁸ (ESDC) tenutosi a Istanbul presso il Robert College. La presenza di tre squadre italiane alla competizione internazionale – *Italy Green*, *Italy Red* e *Italy White*, è segno dell'interesse per il Debate tra gli studenti universitari che provengono da scuole secondarie in cui hanno dibattuto e per le quali hanno partecipato ai Campionati nazionali di Debate.

Quali sono le caratteristiche di questo formato? Se ne propone una sintesi evidenziando schematicamente gli elementi significativi rispetto a due aspetti: la struttura e l'impatto.

Struttura del Dibattito nel format BP

1. Squadre e Posizioni: in un dibattito BP, quattro squadre composte da due membri ciascuna si affrontano su una mozione. Due squadre rappresentano il Governo (*Proposition*) e due rappresentano l'Opposizione (*Opposition*). Le posizioni delle squadre vengono assegnate casualmente prima dell'inizio del dibattito. Nel *British Parliamentary Debate* le mozioni su cui le squadre dibattono sono di natura politica, economica o giuridica internazionale. Il dibattito si svolge intorno a una mozione introdotta con la frase "*This House Believes That*" (THBT), che significa "questa casa ritiene che", l'acronimo THBT tuttavia, ha preso piede ed è ormai diffuso anche nel format WSD .

2. Tempo di Preparazione e Regole: Le squadre hanno 15 minuti per preparare le proprie argomentazioni dopo che la mozione è stata annunciata. Ogni discorso ha una durata di sette minuti, con il primo e l'ultimo minuto considerati "*protected time*", durante i quali non possono essere poste domande (*Points of Information*, POIs). Sebbene le squadre con la stessa posizione siano in competizione tra loro, è fondamentale evitare contraddizioni nei loro argomenti. L'obiettivo principale è che la squadra vincente presenti la migliore analisi logica della mozione in questione, sia essa a sostegno o a confutazione. Questo formato si ispira ai dibattiti che avvengono nella *House of Commons* e segue numerose regole, tra cui:

²⁸ <https://www.esdc.info/>

3. Valutazione: I giudici valutano le squadre in base alla sostanza delle loro argomentazioni (materia) e al modo in cui le presentano (maniera). La squadra che fornisce la migliore analisi logica e persuasiva della mozione viene dichiarata vincitrice.

Importanza e Impatto

1. Sviluppo delle Competenze: Il BP è apprezzato per la sua capacità di sviluppare competenze cruciali come il pensiero critico, la capacità di parlare in pubblico, la logica e la persuasione. Gli studenti imparano a costruire e difendere argomentazioni, a pensare rapidamente e a rispondere efficacemente ai punti di vista opposti.

2. Influenza Globale: Il BP ha un'influenza significativa sul modo in cui i dibattiti accademici sono strutturati in tutto il mondo. Ha contribuito alla formazione di una comunità globale di debaters e ha promosso l'intercambio culturale e intellettuale tra studenti di diverse nazionalità.

In conclusione, il British Parliamentary Debate ha una lunga e prestigiosa storia, radicata nelle tradizioni parlamentari britanniche e adattata per l'uso accademico. La sua diffusione globale e il suo impatto sulle competenze di dibattito lo rendono una delle forme più rispettate e praticate di dibattito accademico.

2.6.2 Lincoln-Douglas

Il formato del Lincoln-Douglas è concepito per sviluppare abilità logiche e argomentative specifiche, diversamente da altri metodi di dibattito che si concentrano principalmente sull'abilità retorica. La struttura del dibattito segue un modello simile a quello di un tribunale, con un unico rappresentante per ciascuna squadra.

Il nome deriva dai famosi dibattiti tra Abraham Lincoln e Stephen Douglas nelle elezioni presidenziali del 1861, quando Lincoln e Douglas viaggiarono per il paese discutendo sul futuro dell'unione e della schiavitù.

Ciò che rende unico Lincoln-Douglas (o LD) non è solo il formato uno contro uno: dato il contesto storico dei dibattiti Lincoln-Douglas questo formato ha un elemento filosofico che le altre attività non hanno. Mentre la politica e il forum pubblico generalmente

presuppongono un calcolo utilitaristico del processo decisionale, il “quadro” per il processo decisionale nella LD non è dato per scontato. Le risoluzioni spesso introducono questioni morali, costringendo i dibattiti a giustificare approcci filosofici. Non è raro vedere i dibattiti LD discutere di deontologia, utilitarismo, comunitarismo, etica delle virtù e temi simili.

Un aspetto fondamentale di questo protocollo è che la stessa questione viene dibattuta per diversi mesi, più frequentemente un bimestre, e ciascuna squadra deve essere in grado di sostenere entrambe le posizioni sull'argomento (Fine, 2001; Giangrande, 2019). Questo approccio è comunemente utilizzato per aiutare gli studenti a comprendere a fondo la questione in esame, grazie a un confronto diretto tra due rappresentanti. Secondo quanto sostenuto dall'organizzazione *Debate Drills*²⁹ il formato Lincon-Douglas persegue i medesimi obiettivi degli altri formati, ovvero il pensiero critico, il linguaggio persuasivo e la ricerca efficiente, ma propone anche una stima rispetto al miglioramento delle competenze degli studenti che dibattono a prescindere dal formato e citano la disponibilità di numerose borse di studio offerte dalla università statunitensi agli studenti che hanno praticato il Debate nel loro percorso scolastico.

Rispetto ad alcuni indicatori propongono i seguenti indici di miglioramento:

87%	18%	25%
aumento delle capacità analitiche, secondo NSDA	punteggi nei test di lettura più alti rispetto agli studenti con lode, in media	dei partecipanti al dibattito sono dirigenti aziendali di alto livello o lavorano nei rami esecutivo e legislativo del governo. ³⁰

Tabella 2

²⁹ <https://www.debatedrills.com/> sito visitato il 25 maggio 2024

³⁰ Taylor & Francis online: Un sondaggio sui partecipanti al torneo di dibattito nazionale, 1947-1980
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00028533.1984.11951265>

Nei dibattiti regolamentati secondo il protocollo Lincoln-Douglas, la valutazione si basa sul paradigma del criterio del valore. I giudici, insieme alla controparte, possono richiedere di esaminare le fonti delle evidenze presentate.

2.6.3 Patavina libertas: il progetto “Botta e risposta”

Il protocollo "*Patavina Libertas*" è adottato dall'Università degli Studi di Padova all'interno del progetto "*Palestra di botta e risposta*" e viene somministrato presso gli Istituti di Istruzione Secondaria di Primo e di Secondo grado.

Il nome deriva dal motto dell'Università "*Universa Universis Patavina Libertas*", che evidenzia la storica libertà di pensiero concessa ai docenti e agli studenti.

Il Patavina Libertas si distingue per la sua struttura dibattitoria, processuale e altamente simmetrica. In questo formato, ogni squadra è composta da un solo membro e le questioni vengono dibattute per diversi mesi, permettendo alle squadre di sostenere anche posizioni opposte. Nonostante il confronto diretto, il numero totale di partecipanti per ogni squadra coinvolge sei studenti, con ciascuno che prende parte agli interventi principali. Questo protocollo è utilizzato principalmente per promuovere una comprensione approfondita del problema oggetto di discussione.

Il confronto è di tipo *one-to-one*, con un'alternanza speculare tra le squadre. Il dibattito segue questo schema:

- Prologo iniziale: 2 minuti per presentare il problema e le argomentazioni principali.
- Interventi principali: Due interventi di 3 minuti ciascuno per presentare le argomentazioni a favore della propria tesi.
- Dialogo socratico: 2 minuti di scambio.
- Pausa: 10 minuti per preparare le risposte.
- Repliche: 2 minuti per confutare la tesi avversaria, seguiti da una difesa di 2 minuti da parte dell'altra squadra.
- Epilogo: Sintesi finale delle evidenze presentate.

Grazie alla sua struttura rigorosa e alla necessità di sostenere posizioni opposte, questo formato aiuta gli studenti a sviluppare abilità logiche, argomentative e di pensiero critico. Il confronto *one-to-one* e l'alternanza speculare tra le squadre favoriscono inoltre un dibattito equo e ben strutturato, permettendo di esplorare in modo esaustivo le diverse sfaccettature della questione trattata.

2.6.4 Il Karl Popper

Il Karl Popper è un formato di dibattito accademico che prende il nome dal filosofo della scienza Karl Popper, noto per la sua enfasi sulla falsificabilità delle teorie scientifiche. Questo formato di dibattito è utilizzato principalmente nelle scuole e nelle università per sviluppare le capacità di pensiero critico, argomentazione e analisi degli studenti. E' popolare in Europa centrale e orientale e in Russia. Questo formato valorizza il lavoro di squadra ed è un buon formato per debater principianti, perché ogni oratore parla una sola volta e membri del team possono comunicare tra loro durante il tempo di preparazione designato.

Nel protocollo Karl Popper, i partecipanti al dibattito sono organizzati in squadre di tre membri, chiamati a esplorare sia la prospettiva a favore che quella contro di ogni argomento in discussione. I temi possono essere preparati oppure impromptu. Gli interventi sono articolati secondo una sequenza particolare: *speeches* di 5 minuti (interventi costruttivi), *cross-examination* di 2 minuti (contraddittorio) *thinking time* (tempo di riflessione). Questo tempo è gestito dalle squadre che hanno a disposizione otto minuti complessivi da utilizzare per confrontarsi. In un'ottica di valutazione delle competenze allenate dal formato Karl Popper, questo momento di riflessione è molto importante per consolidare le competenze di *team building* e di apprendimento cooperativo che tutti i format di Debate sviluppano nelle fasi preparatorie. Nel Karl Popper il fatto che ciò avvenga durante il dibattito, dà maggior rilievo allo sviluppo di queste competenze per l'alto grado di coinvolgimento emotivo dei ragazzi che dibattono. Forse anche per questa ragione il formato Karl Popper viene praticato da squadre di studenti di ordini di scuola inferiori. È il caso di un IC di Grottaferrata, il San Nilo che dall'anno scolastico 2022/23 ha indetto un torneo interno

d'istituto con squadre di giovanissimi debaters delle ultime classi della scuola primaria al quale ho partecipato in qualità di giudice in occasione delle semifinali e finali. Per questa esperienza la scuola aveva predisposto un Regolamento³¹ nel quale si dichiarava l'adozione del formato *World School Debate* anche se le modifiche apportate in termini di tempo e soprattutto l'introduzione di un *time out* prima della replica finale rimandano più al format Karl Popper che al WSD.

Questo formato di dibattito pone una forte enfasi sugli obiettivi pedagogici, concentrandosi sulla capacità di analisi critica delle argomentazioni e dei contenuti piuttosto che sull'aspetto stilistico. La corretta conduzione del dibattito è essenziale per promuovere lo sviluppo di queste abilità educative.

2.6.5 Public Forum Debate

Il Public Forum Debate è un formato di dibattito adottato dalla lega cinese per gli studenti delle scuole superiori, ma è anche molto diffuso negli Stati Uniti, in India e recentemente in Romania. Questo formato prevede confronti tra due squadre che difendono o contestano una tesi, la quale viene definita mensilmente e pubblicata dalla *National Forensics League*. Le risoluzioni per i tornei locali e il tema del torneo nazionale vengono annunciati attraverso il giornale della lega che è organo ufficiale della *National Speech & Debate Association*³²(NSDA). La NSDA indice tornei di dibattito per studenti e allenatori delle scuole medie e superiori e assegna agli studenti che dibattono nei tornei punti di merito per la partecipazione a una delle società d'onore più antiche e riconosciute dagli uffici di ammissione al college.

Nel Public Forum Debate, l'accento è posto sulla difesa di una tesi derivante dalle questioni sollevate dalla risoluzione proposta, piuttosto che su un insieme fisso di argomenti da presentare. Le mozioni su cui si dibatte riguardano eventi attuali e si basa sia sulla logica, che sulle prove per costruire argomentazioni. È giocato principalmente da studenti delle scuole medie e superiori, ma esistono anche squadre universitarie. Prima dell'inizio di ogni dibattito, si effettua un lancio di moneta per determinare quale squadra possa scegliere il lato del tema da sostenere o l'ordine di intervento nel dibattito. I discorsi costruttivi affidati ai primi speakers delle due opposte fazioni hanno la durata di quattro minuti cui segue una

³¹ Regolamento in Appendice

³² <https://www.speechanddebate.org/honor-society/> sito visitato il 28 maggio 2024

sezione di domande e risposte tra dibattitori opposti denominata “fuoco incrociato” della durata di tre minuti. Segue poi la sezione di confutazione di altri quattro minuti e una nuova sezione di “fuoco incrociato” prima di procedere al riepilogo che precede l’ultima sezione di domande denominata “gran fuoco incrociato” e si conclude con la messa a fuoco finale per entrambe le squadre rispettando, e non invertendo come nel WSD, l’ordine di dibattito: Aff/Opp. La valutazione di un dibattito Public Forum è affidata ad un giudice che funge anche da cronometrista e da arbitro in caso di comportamenti antietici. Il dibattito è incentrato sul sostegno o sul rifiuto di una posizione, “risoluzione”, che di solito è una proposta di una potenziale soluzione a un problema di attualità e si basa sulla solidità e l’efficacia dell’argomentazione presentata. Caratteristica del Public Forum è che nasce per essere accessibile al cittadino medio, pertanto, risulta più lento nel ritmo degli interventi e quindi meno competitivo del modello affine, il *British Parliamentary*.

2.6.6 *Philosophy for Children* (un non-Debate)

La “*Philosophy for Children*” (P4C) è un approccio educativo ideato per introdurre i bambini al pensiero filosofico e critico. Creato negli anni '70 dal filosofo e educatore Matthew Lipman, P4C mira a sviluppare le abilità cognitive, sociali ed emotive dei bambini attraverso il dialogo filosofico e la riflessione. Le sessioni di “*Philosophy for Children*”, della durata di 60-90 minuti, sono considerate un metodo inclusivo che promuove un ambiente di classe piacevole e stimolante (Cinganotto, Mosa, Panzavolta, 2021). Questo approccio didattico, attuando la comunità di ricerca in aula, sottolinea l’importanza cruciale del dialogo e della conversazione per affinare le abilità di ragionamento e giudizio. In tal modo, si lega strettamente all’ambizione di edificare una società democratica e partecipativa, fornendo a ogni individuo gli strumenti necessari per un coinvolgimento attivo nella vita comunitaria e per favorire un comportamento che rispetti i principi democratici e la diversità (Santi, 2006; Ruzzante, 2017). La metodologia della comunità di ricerca si distingue dall’approccio scolastico tradizionale, privilegiando l’inclusione a partire dal setting circolare che facilita una maggiore interazione (Splitter, 1995). Inoltre, a differenza delle pratiche educative convenzionali che enfatizzano la scrittura, qui non si richiede l’uso di strumenti di scrittura o quaderni. Questo permette agli studenti con difficoltà di lettura e scrittura di godere di un ambiente di apprendimento accogliente, dove la comunicazione orale e le forme alternative di espressione sono valorizzate (Ruzzante, 2017). Attraverso la comunità di ricerca,

l'approccio socio-costruttivista e il ruolo facilitativo dell'insegnante, la P4C mira a formare pensatori autonomi e cittadini responsabili. Questo approccio educativo non solo sviluppa le capacità di pensiero critico e riflessivo, ma promuove anche la crescita personale e sociale degli studenti, preparandoli ad affrontare le complessità del mondo contemporaneo. Alla base della P4C vi è il concetto di comunità di ricerca, un ambiente dove insegnanti e studenti collaborano attivamente in un processo di esplorazione filosofica condivisa. Questo approccio si caratterizza per il dialogo aperto in cui gli studenti sono incoraggiati a esprimere liberamente le loro idee e a partecipare attivamente alla discussione. La partecipazione è volontaria e ogni voce viene mediata mediante la creazione di un ambiente di apprendimento in cui tutte le opinioni sono rispettate, per creare una cultura della tolleranza e sviluppando nei bambini l'apertura mentale. Il rispetto reciproco è fondamentale per lo sviluppo di una comunità di apprendimento sicura e inclusiva.

La metodologia impiegata dalla P4C prevede una successione di azioni che partono da Stimoli filosofici di varia natura desunti da Testi Narrativi: Storie e racconti che affrontano temi etici, morali e filosofici, Immagini e Video: Materiali visivi che stimolano la riflessione su concetti astratti e concreti, Eventi Quotidiani: Situazioni reali che incoraggiano i bambini a pensare criticamente sulle loro esperienze quotidiane.

Gli stimoli portano a domande aperte, favorendo la riflessione e il dialogo filosofico allo scopo di insegnare a costruire argomentazioni solide basate su evidenze e ragionamenti logici, in cui le evidenze, le informazioni e le prove vengono analizzate in modo critico, riconoscendo fallacie logiche e pregiudizi e stimolando la riflessione personale e collettiva.

La P4C si ispira alle teorie socio-costruttiviste dell'apprendimento, in particolare a quelle di Lev Vygotskij per il ricorso ad un apprendimento di tipo collaborativo, la considerazione delle zone di sviluppo prossimale e il ruolo dell'insegnante come facilitatore. Dell'approccio socio-costruttivista la P4C condivide l'idea che l'apprendimento sia un processo sociale che avviene attraverso l'interazione con gli altri (Vygotskij, 1978). La conoscenza non è trasmessa passivamente dagli insegnanti agli studenti, ma è costruita attivamente attraverso il dialogo e l'interazione sociale. Nella P4C, gli studenti sono incoraggiati a discutere e analizzare concetti filosofici in gruppo, costruendo insieme una comprensione più profonda attraverso il linguaggio come mediatore fondamentale del pensiero. La promozione del dialogo filosofico, oltre a migliorare le abilità comunicative, diventa mezzo per esplorare idee complesse e costruire un significato collettivo, contribuendo alla crescita personale e sociale degli studenti che si trovano di fronte a punti di vista differenti e acquisiscono la capacità di negoziare e gestire conflitti. Tuttavia, benché alcuni studi recenti includano la P4C tra le forme di Debate (Cinganotto et al. 2022), le caratteristiche e gli obiettivi del

metodo non sono identificabili con quelli del Debate per le ragioni che saranno illustrate successivamente³³

2.7 Il Debate nelle Università

Come già trattato nel paragrafo dedicato al Debate nella tradizione anglosassone³⁴, dal XIX secolo il Debate si diffonde nelle Università americane dove le società di dibattito emergono dalle società letterarie. Queste ultime sono esperienze extracurricolari in cui gli studenti si dedicano non solo ai dibattiti, ma anche a diverse attività di comunicazione orale, come letture e orazioni, ispirandosi all'oratoria latina. Nacquero Società di dibattito che, pur non essendo curricolari, rappresentavano una parte integrante della formazione degli studenti, in contrasto con un'istruzione basata sulla memorizzazione e su esposizioni orali incentrate più sulla recitazione che sull'argomentazione (Boschetti, 2021, p. 3). L'influenza delle università della madrepatria sul suolo americano si interruppe quando si svilupparono gli studi di comunicazione che presero due direzioni: in ambito giuridico, su iniziativa del rettore della Law School di Harvard, Christofer Columbus che fa del Debate una forma di insegnamento del diritto (Gambaro & Sacco, 2018) e nei college come disciplina per lo sviluppo del *public speaking* e delle competenze trasversali.

La *National Association of Academic Teachers of Public Speaking*, fondata nel 1914, ha rappresentato una pietra miliare per l'affermazione Debate come disciplina autonoma. L'interesse per l'arte del dibattito ha segnato l'evoluzione professionale degli insegnanti di comunicazione. Dopo la Seconda guerra mondiale, la ricerca in comunicazione ha coperto un vasto spettro: dall'analisi dei contesti sociali e culturali delle varie forme di comunicazione, alle strategie di persuasione, modulazione vocale e dizione, fino allo studio dei disturbi del linguaggio, un'area in crescita fino agli anni '60 (Dannels e Housley Gaffney, 2009). La professionalizzazione e la ricerca specializzata in questo campo hanno portato a una progressiva frammentazione, culminata nella distinzione tra gli studi umanistici, incentrati sulla performance retorica e la storia culturale, e le scienze sociali (Keith, 2008).

Negli anni Settanta inizia il processo di istituzionalizzazione di programmi interdisciplinari per il miglioramento delle competenze comunicative che nel 1974 porta alla nascita del programma *Speaking across the Curriculum* (SAC) al Center College in Iowa, in risposta agli studi che criticavano le insufficienti capacità comunicative dei neolaureati (Bellon 2000). A

³³ Cfr 2.8

³⁴ Cfr. 2.2

favorire la diffusione delle competizioni di dibattito universitario concorsero anche circostanze come il fatto che i college cominciavano a diventare residenziali, facilitando l'organizzazione di iniziative di questo tipo e la formazione di nuove associazioni studentesche, e successivamente la costruzione delle autostrade, che resero più semplice spostarsi e organizzare competizioni tra diverse università. Il programma "*Speaking Across the Curriculum*" (SAC) è diventato un'etichetta per una varietà di corsi di laurea che mirano a insegnare le abilità di comunicazione orale a un gran numero di studenti in contesti diversi dal tipico corso di conversazione in pubblico.

Secondo Palmerton (1988) i corsi SAC hanno caratteristiche molto simili tra loro in tutti i college dove vengono istituiti:

- condividono l'attenzione al processo piuttosto che al prodotto;
- gli studenti apprendono le convenzioni di comunicazione dei loro campi;
- il feedback è esplicito e specifico;
- gli studenti esplorano le aspettative per l'uso delle prove;
- la comunicazione è considerata una modalità di apprendimento.

Anche fattori politici determinarono negli Stati Uniti la diffusione di Campionati di dibattito interuniversitari: le gare di dibattito servivano prima di tutto a diffondere idee, valori e proposte politiche, soprattutto progressiste, formando individui in grado di promuoverle, uno degli obiettivi delle gare di dibattito è stato formare la futura classe dirigente. (Giangrande, 2017).

Attualmente il dibattito nel contesto universitario è considerato un valido strumento per sollecitare negli studenti un maggior protagonismo (Fragoso et al. 2017) e sono numerosi gli studi, che attestano il riconoscimento del dibattito universitario come metodo di responsabilizzazione per aiutare gli studenti a promuovere il pensiero critico, il ragionamento logico, la comprensione dei punti di vista opposti, l'organizzazione del pensiero intorno a un'intenzione comunicativa, la comunicazione di idee, il lavoro di squadra, oltre ad insegnare a costruire le proprie argomentazioni e dibattere quelle degli altri sulla base di dati attendibili e non con la sola retorica. (Carrillo & Nevado, 2017; Mayoral et al., 2018; Salazar & Acuña, 2018). Inoltre, il Debate nelle università è ritenuto utile per collegare gli argomenti trattati nei corsi di laurea con i problemi sociali e la vita reale, specie quella lavorativa (Esteban & Ortega, 2017; Rodríguez, 2012). Tutto ciò ha contribuito a far sì che dal XX secolo il Debate sia entrato a far parte dei sistemi formativi di tutto il mondo. Nelle Università è praticato sia in contesti competitivi che per sollecitare la partecipazione attiva degli studenti. La modalità didattica in ambito accademico è diffusa in una varietà di corsi universitari: in sociologia (Huryn, 1986) psicologia, in infermieristica (Edelheim, 2010) economia e in scienze della comunicazione (De Conti, 2019). Secondo Graham Peace (2011) del *Department of Management Information Systems* del *College of Business*

and Economics della West Virginia University, l'area dell'etica dell'informazione è ideale per l'uso del Debate perché crea un ambiente in cui gli studenti devono pensare in modo critico, comunicare bene e, soprattutto, sintetizzare e valutare il materiale didattico. Inoltre, è efficace per migliorare le capacità degli studenti di applicare meglio le teorie etiche e risolvere i conflitti morali (Vartiainen e Siponen, 2010). Il modello di *Face-To-Face Teaching* che propone Graham Peace è strutturato sulla sua disciplina, ma si presta ad essere applicato a tutti gli insegnamenti. Il corso di Etica dell'Informazione della West Virginia University fa parte del corso di laurea in *Management Information Systems* (MIS), anche se è aperto a tutti gli studenti del College, così che le prime tre settimane siano dedicate alla presentazione delle principali teorie etiche (utilitarismo, deontologia, egoismo, ecc.). Gli studenti vengono quindi introdotti al processo decisionale etico, utilizzando un processo di analisi come quello presentato in Kallman e Grillo (1996), seguita da una panoramica dei capisaldi principali dell'etica dell'informazione. Il resto del corso è dedicato allo studio di un argomento specifico a settimana (ad esempio, diritti di proprietà intellettuale, privacy, accessibilità, ecc. Nella prima lezione della settimana si utilizza un dibattito per introdurre l'argomento agli studenti. Questo dibattito costituisce il punto di partenza per la discussione dell'argomento e coinvolge immediatamente gli studenti nel materiale. Gli studenti vengono quindi divisi in squadre di tre speakers e dibatteranno la mozione da entrambe le posizioni, a favore o contro. Lo schema adottato dal corso di Etica dell'informazione ricalca a grandi linee il format del *World School Debate*³⁵ con l'unica differenza che i turni di replica non sono invertiti cosicché il dibattito, iniziato dalla squadra pro, si conclude con la squadra contro e prevede un break in cui le squadre possono confrontarsi.

Lo schema del dibattito risulta così strutturato:

SEZIONI	PRESENTATORE	TEMPO
Apertura PRO	PRO 1	4 minuti
	PRO2	4 minuti
Apertura CONTRO	CONTRO 1	4 minuti
	CONTRO 2	4 minuti
BREAK		2 minuti
Confutazione CONTRO	CONTRO 3	4 minuti

³⁵ Cfr. 2.5.1

<i>Confutazione PRO</i>	<i>PRO 3</i>	<i>4 minuti</i>
<i>BREAK</i>		<i>2 minuti</i>
<i>Domande PRO</i>	<i>Qualsiasi speaker</i>	<i>3 domande</i>
<i>Domande CONTRO</i>	<i>Qualsiasi speaker</i>	<i>3 domande</i>
<i>BREAK</i>		<i>2 minuti</i>
<i>Dichiarazione di chiusura PRO</i>	<i>Qualsiasi speaker</i>	<i>2 minuti</i>
<i>Dichiarazione di chiusura CONTRO</i>	<i>Qualsiasi speaker</i>	<i>2 minuti</i>

Tabella 3³⁶

Da quanto si evince da questo modello di dibattito, una condizione posta dal Debate in ambito universitario risulta essere quella legata al superamento della rigidità dei *format*, ovvero l'insieme di regole contenute nel *protocollo di dibattito* che strutturano e garantiscono al dibattito uno sviluppo lineare e coeso (De Conti, 2019). Il format è anche ciò che contraddistingue il Debate da altri tipi di interazione che utilizzano il dialogo, come conversazioni, discussioni o litigi (Walton, 2008). Una maggiore flessibilità è necessaria per coinvolgere un elevato numero di studenti quali quelli che solitamente popolano le aule universitarie. Cristián Santibáñez e Claudio Fuentes del CEAR (Centro de estudios de la argumentación y el razonamiento) dell'Università "Diego Portales" in Cile hanno proposto un innovativo protocollo di dibattito a tre squadre per superare le limitazioni dei dibattiti tradizionali, dove spesso si rischia di non ascoltare l'altro o di trascurare informazioni cruciali (De Conti, 2022). Nel loro protocollo, la terza squadra ha un ruolo chiave: non partecipa direttamente al confronto, ma agisce come un mediatore. Il suo compito è quello di garantire che il flusso di informazioni tra le due squadre in competizione sia il più completo e trasparente possibile, in questo modo, si riduce il rischio di dibattiti polarizzati e si promuove un dialogo costruttivo, basato su un'argomentazione solida e ben informata. L'obiettivo di questo approccio è fornire una struttura che valorizza l'equità e la profondità dell'interazione dialettica.

Un altro esempio di format flessibile è quello che prevede di aumentare a quattro le squadre partecipanti al dibattito: non solo una squadra pro e una contro la mozione dibattuta, ma

³⁶[TdA] da Peace, A. G. (2011). Using debates to teach information ethics. *Journal of Information Systems Education*, 22(3), 233-238.

anche un *gruppo interpellante* e un *gruppo conciliatore*, il primo con la funzione di porre domande alle squadre che dibattono, anche sui riferimenti bibliografici da cui sono tratte le *evidences*³⁷, il secondo con la funzione di moderatore per focalizzare l'attenzione, e quindi curvare il dibattito su soluzioni compatibili con le argomentazioni di entrambe le posizioni, in modo da consentire l'individuazione di un punto di convergenza su cui le due squadre potrebbero addivenire ad una soluzione del problema di reciproca soddisfazione.

Un'altra esperienza rilevante è quella documentata dall'Università del Vermont che ospita la *Lawrence Debate Union* fondata da Edwin Lawrence nel 1899 a Burlington. Tra le ragioni della promozione del Debate, l'Università del Vermont annovera il potenziamento delle seguenti competenze accademiche:

- abilità di comunicazione orale
- capacità di pensiero critico
- capacità logiche e di argomentazione
- abilità di ricerca
- capacità di ascolto e ritenzione verbale
- capacità di prendere appunti
- capacità di scrittura
- capacità organizzative – scritte e verbali
- lavoro di squadra
- capacità di adattamento del pubblico

Riconosce inoltre lo sviluppo di competenze personali e sociali come:

- equilibrio e fiducia
- interazioni con studenti di altre università e di altri stati
- migliore comprensione degli eventi attuali
- un'attività su un curriculum universitario che ha dimostrato di avere più influenza di qualsiasi altra da diversi studi

³⁷ Le *evidences* sono gli esempi che nel Debate vengono impiegati dalle squadre a sostegno della loro tesi o per dare consistenza alle argomentazioni impiegate

Nell'home page dell'*Lawrence Debate Union*³⁸ il dibattito è definito:

"...un'attività che può migliorare il rendimento accademico e il successo degli studenti in qualsiasi specializzazione o area di studio. Il dibattito è un'abilità particolarmente importante nella nostra società contemporanea, poiché migliora la capacità di comunicare attraverso le differenze in un mondo sempre più globalizzato".

La fama internazionale dell'Università del Vermont si deve, oltre al fatto di essere uno dei principali gruppi di dibattito negli Stati Uniti e a livello internazionale, alla presenza per quarant'anni in ateneo di uno dei più celebri teorici del Debate, il professor Alfred "Tuna" Snider (1950-2015) direttore del gruppo di dibattito dell'Università del Vermont e autore di numerosi libri sul dibattito regolamentato, ma noto in tutto il mondo per il suo *Giuramento del debater*³⁹. Fu lui che fece del dibattito un insegnamento curricolare perché convinto che tutti i cittadini dovessero possedere le competenze per sostenere le loro idee politiche ed assumersi una responsabilità globale, così volle che tutti gli studenti potessero dibattere a prescindere dai corsi di studio e dagli insegnamenti. Prestò inoltre supporto a livello internazionale a squadre di dibattito costituite in comunità svantaggiate e diffuse il *British Parliamentary*⁴⁰ come format per i dibattiti universitari, tutt'ora il protocollo più praticato in questo ordine di studi. Con lui il Debate assunse la dimensione etica che ci consente di riconnettere la pratica di questa metodologia con i più alti valori della dimensione umana, con le competenze di cittadinanza e lo sviluppo globale. A suo nome oggi l'università del Vermont ha istituito una fondazione per la promozione del Debate a livello interuniversitario e il finanziamento delle squadre che devono sostenere i costi di viaggio per partecipare alle competizioni.

Il Debate competitivo è largamente praticato dalle Università di tutto il mondo. Basti citare il *World Universities Debating Championship* (WUDC) il più grande torneo di dibattito internazionale universitario che ha ereditato e fuso iniziative precedenti come quelle organizzati negli anni Settanta dalla *Trans-Atlantic University Speech Association* (Londra

³⁸ <https://www.uvm.edu/cas/english/lawrence-debate-union> Sito visitato il 12 giugno 2024

³⁹ In Appendice

⁴⁰ Cfr. 2.6.1

1976-1978), dalla *McGill University* di Montreal (1977), il *World Debating Festival* (Sidney, 1978). L'adesione al torneo interessa studenti universitari riuniti in squadre, fino a 400 sulla base della capacità dell'istituzione ospitante. Il Direttivo del Campionato⁴¹ è composto da rappresentanti di tutti i paesi che competono al *World Universities Debating Championship*. Ogni paese seleziona un delegato del consiglio (il presidente dell'associazione nazionale di dibattito o selezionato tra i partecipanti ai Mondiali). Il consiglio è responsabile della definizione delle regole e dell'assegnazione del diritto di ospitare i campionati. Non solo le Università, ma anche le Associazioni di dibattito possono ospitare la competizione. Negli ultimi anni, a parte l'edizione 2022 che l'Università di Belgrado ha dovuto realizzare in modalità virtuale a causa della pandemia, strutture ospitanti sono state l'*Universidad Rey Juan Carlos* di Madrid (2023) e le Università vietnamite FPT e RMIT. La prossima edizione (2025) è prevista dal 27 dicembre al 4 gennaio a Panama city e quella del 2026 a Sofia in Bulgaria. Una previsione di così lunga distanza temporale è indice di stabilità globale, in controtendenza con gli scenari contemporanei. Il WUDC si dibatte in lingua inglese ed è articolato in tre sezioni: *Open Champions*, riservato ai madrelingua, *English as a Second Language* e *English as a Foreign Language*. Il sito del WUDC⁴² conserva, mozioni, risultati⁴³ e le squadre partecipanti di tutte le edizioni tra cui Harvard, Oxford, Stanford, atenei con una grande tradizione di dibattito.

Nel nostro paese il Debate universitario si sta affermando negli ultimi anni parallelamente alla diffusione nelle scuole superiori, ma non vanta una lunga tradizione. Abbiamo segnalazioni dell'Università del Molise (Russo, 2021), di Genova (Bigatti, Di Benedetto, 2022) e dell'Università di Palermo (Feci et al. 2023). L'Università LIUC – Cattaneo propone dal 2019 la metodologia del Debate per gli insegnamenti di *Law for Engineering*, Etica per ingegneri e *Business Heritage*.⁴⁴ Dall'anno accademico 2020/21 ha istituito laboratori di Debate nelle Scuole di Ingegneria ed Economia per lo sviluppo di abilità critico-argomentative e comunicative, ritenuti fondamentali ad affrontare contesti organizzativi complessi come quelli aziendali. Il progetto, realizzato con il contributo della Fondazione Merlini e la Società Nazionale Debate Italia, è un'implementazione del percorso "*Life Skills in action*" proposto agli studenti delle scuole di Ingegneria ed Economia come ampliamento dell'offerta formativa, ma l'ateneo ha promosso anche il progetto *Debating Agenda 2030*

⁴¹ *World Universities Debating Council*

⁴² Home (worlddebating.org) sito visitato il 24 giugno 2024

⁴³ Il sistema di calcolo e di giudizio dei ballot si avvale del software di tabulazione *Tabbycat*.

⁴⁴ <https://www.liuc.it/corsi-di-studio/didattica/modello-didattico/> Sito visitato il 9 giugno 2024

giunto nel 2024 alla terza edizione, sul format *British Parliamentary*⁴⁵, il format più diffuso per il dibattito universitario.

Tuttavia, recentemente l'*European Law Students' Association* Italia (ELSA), nata nel 1981 con lo scopo di completare la formazione degli studenti in materie giuridiche e colmare il gap tra il mondo universitario e quello lavorativo, ha indetto nel 2022 col supporto della sezione locale di Cagliari, la *National Legal Debate* una competizione su un argomento giuridico riservata a studenti universitari e neolaureati. Il format prevede che le squadre, composte da due partecipanti, dibattano davanti a un collegio giudicante dopo essersi documentate, con l'aiuto di un moderatore, sul topic che andranno poi a dibattere. Questa fase è prodromica al dibattito stesso che consiste nel sostenere una tesi a favore e una contraria all'argomento in discussione. Sembra d'interesse riportare in questa sede che il *National Legal Debate* abbia riservato agli iscritti alla competizione un corso di formazione i cui temi risultano affini o comunque interessanti per i coaches e le squadre di Debate⁴⁶: Il dibattito e la gestione dell'ansia - L'organizzazione del discorso - Esposizione efficace - Ascolto attivo e rielaborazione critica. Anche la Società Nazionale Debate Italia Aps (SNDI) ha indetto un Campionato universitario su format *British Parliamentary* che ha previsto dibattiti esclusivamente su tema *improptu*.

La SNDI è un'associazione partner di *Idebate*⁴⁷ un network globale fondato nel 1999 a seguito di una serie di iniziative volte a promuovere lo sviluppo del dibattito nei paesi post-comunisti di nuova democrazia dell'Europa centrale e orientale.

2.7.1 *International Debate Educational Association (IDEA)*

L'associazione internazionale IDEA è stata fondata nel 1999 raccogliendo l'eredità di una serie di iniziative volte a promuovere lo sviluppo del dibattito nei nuovi Paesi democratici post-comunisti dell'Europa centrale e orientale, ma ha sempre cercato di essere più di una "semplice" entità di promozione del dibattito, radicando le sue attività all'interno dei più ampi contesti socio-politici e degli eventi in corso, cercando di fare del dibattito il mezzo educativo di riferimento per aiutare i giovani a diventare leader con una mentalità sociale. Negli anni '90, coaches di Debate provenienti dagli Stati Uniti hanno formato gli insegnanti dell'Europa orientale all'uso della metodologia del dibattito in classe.

⁴⁵ idem

⁴⁶ Il programma del corso è visitabile alla pagina dedicata del sito: National Legal Debate - ELSA Italia (elsa-italy.org) visitato in data 14 giugno 2024

⁴⁷ *International Debate Educational Association* <https://idebate.net/> sito visitato in data 10 giugno 2024

Sebbene il dibattito fosse un fenomeno del tutto nuovo nei Paesi inclusi nel programma, si è presto trasformato in un'occasione insostituibile per gli studenti che hanno imparato ad esprimere opinioni, discutere di questioni importanti e diventare cittadini informati.

Sostenuta dalla *Open Society Foundations*⁴⁸, Idea ha assunto il ruolo di coordinare i programmi di dibattito e fungere da organizzazione associativa indipendente, collegando i club di dibattito, le organizzazioni nazionali di dibattito, le scuole e i singoli individui con l'obiettivo di promuovere la comprensione reciproca e la democrazia a livello globale, la discussione e la cittadinanza attiva a livello locale. Da oltre due decenni, IDEA supporta il Debate all'interno di programmi di studio, promuovendo la pedagogia dell'empowerment e rendendo possibili scambi e forum internazionali di studenti di tutto il mondo, con particolare attenzione alle democrazie in via di sviluppo. Il suo intervento è stimato in più di 80 paesi in tutti i continenti, a IDEA afferiscono circa 1500 club di dibattito e più di 4000 giovani. Il suo database è una risorsa per tutta la comunità del dibattito mondiale, al suo interno sono archiviate più di 700 mozioni dibattute su temi quali i diritti umani e la responsabilità sociale per coinvolgere i giovani alla cittadinanza globale, comunicando l'interdipendenza e l'apertura in un mondo globalizzato.

2.8 Il Debate per le competenze

Riprendendo quanto esposto nel primo capitolo⁴⁹, le competenze hanno una doppia natura: *life skills* o competenze per la vita e *soft skills* o competenze trasversali. Secondo l'OMS le *life skills* sono dieci: *Decision making, Problem solving, Creative thinking, Critical thinking, Effective communication, Interpersonal relationship skills, Self-*

⁴⁸ *Open Society Foundations* è una rete di fondazioni internazionali fondate dal magnate George Soros a sostegno di cittadini di tutto il mondo con l'obiettivo dichiarato di promuovere la giustizia, l'istruzione, la sanità pubblica e i media indipendenti. Soros ha iniziato la sua attività filantropica nel 1979, finanziando borse di studio per studenti universitari neri in Sudafrica e per dissidenti dell'Europa dell'Est perché potessero studiare in Occidente. Oggi le sue Fondazioni finanziano gruppi e progetti in oltre 120 Paesi.

⁴⁹ Cfr. 1.1

*awareness, Empathy, Coping with emotions, Coping with stress*⁵⁰ le cui caratteristiche sono esplicitate nella tabella che segue.

Prendere decisioni	È la competenza che consente di affrontare in modo costruttivo le decisioni sulla propria vita, valutando le diverse opzioni e quali effetti possono avere
Risolvere problemi	È la competenza con la quale si affrontano in modo costruttivo i problemi della vita. Se non si possedesse questa competenza, i problemi significativi irrisolti causerebbero stress mentale e dare origine a tensioni fisiche
Pensiero creativo	Il pensiero creativo attiva tanto il processo decisionale, quanto la risoluzione dei problemi permettendo di esplorare le alternative disponibili e le varie conseguenze delle proprie azioni o non azioni; aiuta a guardare oltre l'esperienza diretta, e anche se non viene identificato alcun problema o non si deve prendere alcuna decisione, il pensiero creativo porta a rispondere in modo adattivo e con flessibilità alle situazioni della vita quotidiana.
Pensiero critico	È la capacità di analizzare le informazioni e le esperienze in modo obiettivo, riconoscere e valutare i fattori che influenzano atteggiamenti e comportamenti.
Comunicazione efficace	È la capacità di esprimersi, sia verbalmente che non, in modi appropriati rispetto a determinate situazioni, esprimere opinioni e desideri, ma anche bisogni e paure, chiedere consiglio e aiuto in un momento di bisogno.
Abilità relazionali interpersonali	È la competenza che consente di relazionarsi in modo positivo con le persone con cui si interagisce, comporta essere in grado di stabilire e mantenere relazioni amichevoli, che possono essere di grande importanza per il proprio benessere mentale e sociale, può significare mantenere buoni rapporti con i membri della famiglia, che sono un'importante fonte di sostegno sociale, può anche indicare la capacità di porre fine alle relazioni in modo costruttivo.
Autoconsapevolezza	È la competenza che consente il riconoscimento di sé stessi, del proprio carattere, dei propri punti di forza e di debolezza, desideri e antipatie, può aiutare a riconoscere lo stress o l'essere sotto pressione, spesso è anche un prerequisito per una comunicazione efficace e relazioni interpersonali, nonché per sviluppare empatia per gli altri.

⁵⁰ WHO, 1997 [T.d.A.] Prendere decisioni- Risolvere problemi - Pensiero creativo - Pensiero critico - Comunicazione efficace - Abilità relazionali interpersonali – Autoconsapevolezza – Empatia – Gestire le emozioni – Affrontare lo stress

Empatia	è la capacità di immaginare com'è la vita per un'altra persona, anche in una situazione con cui si potrebbe non avere familiarità, può aiutare a capire e ad accettare gli altri anche se sono molto diversi da noi, il che può migliorare le interazioni sociali, ad esempio, in situazioni di diversità etnica o culturale, può anche aiutare a incoraggiare un comportamento educativo verso le persone bisognose di cure e assistenza, o la tolleranza verso persone che possono essere stigmatizzate e ostracizzate dalle stesse persone da cui dipendono per il sostegno.
Gestire le emozioni	È la capacità di gestire le emozioni in sé stessi e negli altri, essere consapevoli di come le emozioni influenzano il comportamento e essere in grado di rispondere alle emozioni in modo appropriato; le emozioni intense, come la rabbia o il dolore, possono avere effetti negativi sulla salute se non si reagisce in modo appropriato.
Gestire lo stress	È la competenza che ci consente di riconoscere le fonti di stress nella vita, capire come questo influenza e agire in modi che aiutano a controllare i livelli di stress.

Tabella 4

Come già rappresentato⁵¹, le dieci competenze per la vita possono essere raggruppate in tre macroaree: *competenze emotive*, *competenze relazionali* e *competenze cognitive*.

Trattandosi di una didattica attiva, il Debate mette in situazione lo studente non soltanto di fronte ad un compito di realtà, (*problem solving*) il dibattito e la responsabilità rispetto ai compagni di squadra, ma anche rispetto a se stesso (*Self-awareness*) e alle sue capacità di rappresentare mediante una comunicazione efficace, (*Effective communication*) quanto creativamente e con spirito critico (*Creative thinking*, *Critical thinking*) ha elaborato in base alla posizione assunta rispetto alla mozione. Quest'ultima rappresenta il problema da risolvere per la squadra, un lavoro di team (*Interpersonal relationship skills*) che richiede competenze relazionali, capacità di negoziazione ed empatia (*Empaty*). Il momento del dibattito è inoltre per il *debater* un momento di stress emotivo e psicologico (*Coping with emotions*, *Coping with stress*) in cui le scelte che farà, se accettare o rifiutare le domande della squadra avversaria, se ripetere la linea argomentativa o dare maggiore enfasi agli esempi, potranno determinare la posizione di vantaggio o svantaggio della sua squadra (*Decision making*).

Con questa breve ricostruzione del dibattito si è inteso proporre un riscontro dell'efficacia della metodologia per lo sviluppo di tutte le *life skills* pur limitandosi al solo momento della *performance*, non tenendo conto delle fasi prodromiche, fondamentali sia nel Debate

⁵¹ Cfr. Fig 2 Capitolo 1.1

preparato che nell'impromptu. Non si tratta di distinguere quindi, tra Debate didattico o competitivo perché in entrambi i casi vengono allenate quelle competenze che l'OMS ritiene essenziali per la vita. Ciò che può cambiare è la valutazione del dibattito, della quale ci occuperemo nel capitolo dedicato.⁵² Le stesse finalità per cui un docente decide di introdurre il Debate come metodologia didattica per l'insegnamento della sua disciplina o decide di allenare una squadra perché prenda parte ad una competizione, sono coerenti con lo sviluppo delle *life skills* dei suoi studenti. Non è un caso che gli studenti che hanno praticato il Debate nella scuola secondaria cerchino occasioni di dibattito una volta usciti dalla scuola o decidano di impegnarsi nell'organizzazione di Campionati o ancora decidano di allenare a loro volta squadre di dibattito. In Italia, a titolo di esempio, possiamo citare le storie personali di *ex debaters* oggi membri del direttivo della Società Nazionale Debate Italia e giudici di competizioni nazionali e internazionali. Non va sottovalutato anche il fatto che nel nostro paese si è cominciato a praticare il Debate nelle scuole da meno di dieci anni e il numero di soggetti formati alla metodologia è ancora molto basso, nonostante sia in aumento la richiesta di formazione al Debate da parte di docenti di ogni ordine e grado di scuola.

Rispetto al tema delle competenze sviluppate dal Debate, esistono tuttavia posizioni di dissenso che non riguardano la valenza più o meno formativa del Debate, quanto il suo impatto sullo sviluppo delle competenze per il futuro. Stephen M. Llano, della St. John's University di New York recentemente ha pubblicato un articolo sul numero 15 bis della rivista *RicercaAzione* dal titolo *Pratiche di navigazione: il debate insegna abilità?* La sua posizione non è critica rispetto alle competenze che abbiamo oggi, quanto nei confronti delle competenze che dovremo sviluppare per il futuro. Rispetto a ciò di cui dovremo disporre il Debate supera la prova, ci guida nella navigazione.

...il debate potrebbe essere visto come una pratica che consente un'articolazione relazionale: la capacità di osservare ciò che ci circonda e trovare connessioni che permettano di orientarsi nel mondo. Al contrario delle competenze, che presuppongono un problema, la sua conoscibilità e la sua scomposizione in passaggi per risolverlo, il debate incoraggia a vedere sé stessi circondati da indicatori che possono essere interpretati in modi diversi - argomentazioni - e che possono essere utilizzati per affrontare il movimento attraverso il mondo. nolitico o altro che sia.

⁵² Cfr. 2.10

Sviluppare capacità di osservazione tale da consentire agli individui di orientarsi nel mondo risponde, per altro agli obiettivi di un'altra legge recentemente introdotta nel sistema scolastico nazionale, la legge sull'orientamento⁵³ prevista dal PNRR che ha introdotto sia nel primo che nel secondo ciclo d'istruzione, azioni formative finalizzate a sviluppare negli studenti consapevolezza di sé e dei loro talenti per aiutarli a elaborare in modo consapevole il loro personale progetto di vita. Le affinità tra la visione delle competenze per il futuro e gli intenti normativi del governo, potrebbe aprire un dibattito più ampio che meriterebbe una trattazione ulteriore.⁵⁴

Tuttavia, resta un'altra questione da affrontare: può il Debate sviluppare le competenze trasversali?

Pellerey (2017) offre una panoramica chiara sulla differenza tra *soft skills* e *hard skills*. Le *hard skills* sono legate a competenze tecniche e professionali, suddivise in generiche e specifiche. Le *hard skills* generiche sono competenze tecniche applicabili a molti settori lavorativi e caratterizzate da una grande trasferibilità, come l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC) o la capacità di comunicare efficacemente nella lingua madre o in una lingua straniera. Al contrario, le *hard skills* specifiche sono rilevanti solo in contesti lavorativi particolari e sono utili esclusivamente in certe attività o settori.

Le *soft skills*, invece, comprendono una varietà di tratti personali, come disposizioni caratteriali, abilità cognitive e comportamentali, competenze interpersonali, motivazioni e obiettivi. Queste qualità richiedono tempo per essere sviluppate e si manifestano esternamente nel comportamento e nelle interazioni di una persona. Queste competenze sono fondamentali perché contribuiscono a definire come un individuo si avvicina al lavoro e interagisce con gli altri, influenzando così la sua capacità di successo in un ambiente professionale.

L'OCSE (Chernyshenko, Kankaraš & Drasgow, 2018) ha condotto uno studio approfondito sulle *social and emotional skills*, identificandole come capacità individuali che emergono dall'interazione tra predisposizioni biologiche e fattori ambientali. Queste abilità si esprimono attraverso modelli costanti di pensiero, emozioni e azioni. Possono essere affinate sia tramite esperienze di apprendimento formali che informali e hanno un impatto significativo sugli esiti socio-economici nella vita di un individuo.

Un aspetto cruciale di queste competenze è la loro duttilità: sono plasmabili e influenzabili da una varietà di fattori lungo tutto l'arco della vita. L'apprendimento di queste abilità è

⁵³ DM 328/2022

⁵⁴ Cfr. Camarda & Di Bono, *Il Debate per l'Educazione civica. Percorsi di apprendimento per la Competenza globale nella scuola secondaria*. I quaderni della ricerca, Loescher (in press)

strettamente legato alle esperienze personali, all'educazione ricevuta, al ruolo svolto dai genitori e a specifici interventi educativi o formativi. Questa flessibilità significa che le *social and emotional skills* possono essere sviluppate e migliorate anche in età adulta, rendendole strumenti preziosi per l'adattamento e il successo in diversi contesti della vita (Srivastava et al., 2003).

Quali esperienze sono in grado di sviluppare le soft skills nei giovani? Le indagini condotte sui metodi di apprendimento delle soft skill tra gli studenti indicano che l'engagement in attività associative, anche esterne all'ambiente scolastico, rappresenta un elemento chiave per il rafforzamento di queste competenze (du Mérac & De Santis, 2020). In particolare, lo studio *Teens' Voice 2018*, realizzato nei Saloni dello studente Campus in varie città italiane, ha evidenziato che le attività che sembrano promuovere maggiormente le soft skill sono quelle di gruppo, all'interno di organizzazioni associative. I giovani coinvolti in tali attività si percepiscono più aperti alla curiosità, alla collaborazione, capaci di gestire un gruppo e di prendere in carico responsabilità (Lucisano & du Mérac, 2019a). Sono state fatte rilevazioni utilizzando uno strumento inizialmente creato per gli studenti del quinto anno della scuola secondaria di secondo grado⁵⁵ poi adattato per gli studenti del terzo anno della scuola secondaria di primo grado (De Santis & Stanzione, 2020). Il questionario, articolato su dieci dimensioni⁵⁶ ha portato a risultati interessanti per quanto attiene alla consapevolezza che gli studenti hanno delle proprie soft skills. Questo processo di autovalutazione si è rivelato un'occasione importante per confrontarsi e crescere, non solo in vista delle richieste del mercato del lavoro, ma anche come competenze preziose applicabili in vari contesti della vita di tutti i giorni. Le soft skills, quindi, non sono solo requisiti professionali, ma anche strumenti essenziali per la gestione efficace delle relazioni e delle sfide personali. Accogliendo il pensiero di Dewey espresso in "Teoria della valutazione" (Dewey, 1960), possiamo affermare che l'educazione non si limita al solo ambito della conoscenza, ma si estende anche alle relazioni e ai sentimenti. Dewey sostiene che la separazione tra l'aspetto cognitivo e quello affettivo contribuisce a creare "insopportabili tensioni" nel mondo. Da questa prospettiva, le soft skills assumono un ruolo

⁵⁵ Lucisano & du Mérac, 2019a 3SQ – *Soft Skill Self-evaluation Questionnaire*

⁵⁶ *Apertura* (capacità di prendere in considerazione il punto di vista degli altri); – *Impegno* (capacità di mantenere un elevato impegno e attenzione in tutte le fasi della realizzazione di un compito); – *Capacità di leadership* (capacità di guidare un gruppo verso la realizzazione di un obiettivo); – *Problem solving* (capacità di vedere le diverse possibili soluzioni di un problema); *Autonomia* (capacità di prendere le proprie decisioni e fare le proprie scelte); – *Curiosità* (capacità e desiderio di approfondire le proprie conoscenze); – *Collaborazione* (capacità di partecipare alle attività di un gruppo); – *Empatia* (capacità di mettersi nei panni degli altri); – *Fiducia in sé* (percezione di essere in grado di affrontare i problemi); – *Resilienza* (capacità di superare i momenti difficili). (De Santis & Stanzione, 2020)

fondamentale nell'educazione, poiché sono esse stesse parte integrante dello sviluppo personale e sociale dell'individuo.

Le soft skills sono abilità (o competenze) *trasversali* ovvero coesistono e attraversano le altre competenze che un individuo può possedere. Come illustrato precedentemente⁵⁷ dalla fine del XX secolo, le scoperte scientifiche e tecnologiche hanno aperto le porte ad una società globalizzata, caratterizzata da un'elevata mobilità di individui e merci, dalla digitalizzazione e dal continuo sviluppo dell'interconnettività. Per i processi socioeconomici, l'investimento sul capitale umano rappresenta una priorità per pervenire a soluzioni strategiche innovative di fronte ai problemi globali che l'umanità si trova ad affrontare (Semenova et al. 2021). All'interno di questa riflessione condivisa da pedagogia, psicologia e scienze sociali, sono stati raggiunti due risultati rilevanti; il primo è la definizione del termine *abilità* per indicare la capacità di un individuo ad affrontare le sfide globali, il secondo è che le competenze trasversali, in quanto abilità, incidono significativamente sul successo personale. Le *soft skills*-abilità sono l'insieme di conoscenze tecniche, metodologiche e pratiche che si attivano dinamicamente e si manifestano nella performance (Devedzic et al., 2018) e la loro incidenza sul successo personale e professionale di un individuo è pari all'85% (Michnick-Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2016). Tuttavia, non sono solo capacità innate, alcuni studi dimostrano che le soft skills possono essere sviluppate (Tan, 2018) in contesti formali ma soprattutto non formali e informali. L'istruzione non deve restare estranea allo sviluppo di queste abilità (Carvalho & Almeida, 2022) e per questa ragione è stato emanato il disegno di legge sulle competenze non cognitive trattato nel capitolo dedicato al capitale umano⁵⁸ il cui iter parlamentare risulta al momento sospeso.

Per le sfide del futuro è ormai assodato che i risultati accademici non garantiscono il successo personale sulle quali l'incidenza del possesso delle soft skills risulta fondamentale⁵⁹. Volendoci allontanare dalla prospettiva del capitale umano per il successo professionale resta insuperato l'orizzonte disegnato da Edgar Morin con i 7 saperi necessari all'educazione del futuro (2020). Una delle idee centrali del pensiero di Morin è che la separazione delle discipline consente il progresso individuale di ciascuna di esse, ma limita la conoscenza a livello globale, che viene decontestualizzata. Nel suo celebre saggio, Morin individua i sette saperi "fondamentali" che l'educazione dovrebbe trattare in ogni società e

⁵⁷ Cfr. 1.2

⁵⁸ *idem*

⁵⁹ Lo studio di Golinkoff & Hirsh-Pasek al quale si fa riferimento e già citato in precedenza, affronta il tema delle carriere e di come si stanno evolvendo allontanandosi dai percorsi tradizionali. Il saggio presenta una critica al sistema educativo statunitense per il suo focus esclusivo sui contenuti piuttosto che sulle competenze richieste dai datori di lavoro e introduce le 6C per il successo: *collaborazione, comunicazione, contenuto, pensiero critico, innovazione creativa e fiducia*.

in ogni cultura per riorganizzare in modo transdisciplinare il pensiero e l'educazione. I sette saperi necessari all'educazione del futuro, risultati da un'indagine sulla necessità di una nuova forma di conoscenza, in grado di porre le basi per l'educazione del futuro, sono, secondo Morin, i seguenti:

1. Le cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione: Morin invita a conoscere la conoscenza stessa, compresi i suoi processi e le propensioni naturali all'errore e all'illusione. Questo richiede uno studio approfondito dei caratteri cerebrali, mentali e culturali della conoscenza umana.
2. I principi di una conoscenza pertinente: Morin critica la separazione delle discipline e sottolinea l'importanza di una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e gli oggetti nei loro insiemi. Dobbiamo sviluppare l'attitudine a situare le informazioni in un contesto.
3. Insegnare la condizione umana: L'educazione dovrebbe illustrare il destino della specie umana, sia a livello individuale che sociale. Solo comprendendo la condizione comune a tutti gli esseri umani e la diversità tra individui, popoli e culture possiamo riconoscere l'unità e la complessità dell'essere umano.
4. Insegnare l'identità terrestre: L'era planetaria richiede una riflessione sulla nostra appartenenza al pianeta. L'educazione dovrebbe contribuire alla creazione di una "cittadinanza terrestre", considerando il passato di solidarietà e oppressione condiviso da tutte le parti del mondo.
5. Affrontare le incertezze: La conoscenza contiene incertezze, come dimostrato dalla microfisica e dalla cosmologia. L'insegnamento dovrebbe tener conto di queste incertezze.
6. Insegnare la comprensione: Il pianeta ha bisogno di reciproche comprensioni. Pertanto, è necessaria una riforma del pensiero che educi anche all'incomprensione. Un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insiemi e di favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza. Questo consentirebbe di mettere a fuoco le radici dei razzismi, delle forme di disprezzo e sarebbe dunque una delle basi più sicure dell'educazione alla pace.
7. L'etica del genere umano: L'insegnamento deve far riconoscere la triplice realtà umana, in modo tale che l'etica si formi nelle menti a partire dalla coscienza che l'uomo è allo stesso tempo individuo, parte di una società, parte di una specie. Da qui nascono le due finalità eticopolitiche del nuovo millennio: stabilire una relazione

di reciproco controllo fra la società e gli individui attraverso la democrazia; portare a compimento l'umanità come «comunità planetaria».

Se è vero che i sette saperi di Edgar Morin non sono esattamente abilità nel senso tradizionale del termine, tuttavia, sono da intendersi come concetti e conoscenze fondamentali che dovrebbero essere parte dell'educazione per sviluppare una visione più completa e transdisciplinare del mondo. Possiamo però, considerarli come abilità intellettuali o competenze di pensiero critico, poiché richiedono una comprensione profonda e la capacità di applicarli in modo flessibile.

L'Italia, attraverso il Disegno di Legge n.2493 del 2022 e l'Europa con il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente, definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 22 maggio 2018) pongono al centro l'importanza di queste abilità, definite da tale nota, le *otto competenze chiave per l'apprendimento permanente* ovvero quelle abilità che consentono all'individuo di partecipare pienamente alla società e di gestire con successo le transizioni nel mercato del lavoro. I problemi che restano aperti sono riconducibili a due ordini di fattori: da un lato il diverso modo in cui le competenze trasversali vengono insegnate e valutate nel nostro paese come nel resto del mondo, e dall'altro la presenza di molteplici tassonomie che assumono tali competenze: *soft skills, competenze trasversali, non cognitive skills, abilità, character skills, competenze necessarie* (Cinque, 2016).

Per sviluppare nei contesti educativi tali competenze, la tendenza generalizzata è mediante lo sviluppo delle competenze digitali. Per quanto non d'immediato riconoscimento, il nesso tra soft skills e cittadinanza digitale è attualmente l'intervento più diffuso in ambito educativo. Pensiamo ad azioni nel mondo della scuola promosse sin dal 2007 quando viene discusso per la prima volta un Piano Nazionale per la Scuola Digitale con lo scopo di modificare gli ambienti di apprendimento e promuovere l'innovazione digitale nella Scuola. Nel 2015, la già citata legge della "*Buona scuola*" ha introdotto e reso sistemico il Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) oggi aggiornato sulla base del nuovo stato delle competenze digitali delle nuove generazioni, con l'obiettivo di rispondere alla necessità di costruire una visione di Educazione nell'era digitale, attraverso un processo correlato alle sfide che la società tutta affronta nell'interpretare e sostenere l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita (life-long) e in tutti contesti della vita, formali e non formali (life-wide). Le competenze digitali in ambito educativo, in coerenza con #14 del PNSD, hanno un *framework*

europeo per le competenze digitali di docenti ed educatori emanato nel 2017⁶⁰. Delle sei aree che compongono il DigCompEdu⁶¹ le ultime due riguardano rispettivamente lo *sviluppo delle potenzialità e delle competenze digitali degli studenti* perché la professione degli insegnanti si realizza nel processo di insegnamento-apprendimento ed il quadro teorico di riferimento non può prescindere dalle ricadute dell'azione formativa sugli studenti.

Se non in modo tassativo, il Debate richiede competenze digitali soprattutto per la ricerca documentale e per la condivisione dei materiali raccolti sulla mozione. Ciò vale solo per il Debate preparato, ovvero quello la cui mozione viene comunicata in anticipo senza che venga comunicata la posizione che le squadre avranno rispetto ad essa. Tuttavia, c'è un altro aspetto del Debate che alcuni studi hanno evidenziato come funzionali allo sviluppo delle soft skills (Rossi et al., 2022). Alla base di tutto c'è la leva emotiva che sviluppa nei *debaters* la motivazione sollecitata dalla *gamification*. La ricerca ha dimostrato che l'integrazione di elementi tipici dei giochi, come badge, punteggi e classifiche, può influenzare positivamente la motivazione e migliorare i risultati scolastici degli studenti. Questo è particolarmente efficace quando tali elementi sono funzionali a sviluppare sia la motivazione intrinseca (legata all'interesse personale) che quella estrinseca (come ricompense esterne). Gli studenti percepiscono di essere partecipanti attivi del loro processo educativo e i meccanismi di gioco offrono opportunità di pratica e riflessione mentre si affrontano nuove sfide (Manzano-León et al., 2021). Il Debate è uno strumento metodologico *Game Based learning*, (Plass et al., 2020) perché le due squadre che dibattono sono soggette ad una valutazione sulla base di item e all'interno di una competizione esistono classifiche, punteggi, *ballott*. Anche il Debate disciplinare è soggetto alle medesime condizioni e anche per questo motivo è stato associato allo sport, è *un gioco di ruolo, competitivo il cui esito dipende da abilità mentali e di team working*, in sostanza è uno sport della mente (Giangrande, 2021). Sarebbe opportuno, a questo punto integrare la definizione di Debate con quella di *Serious Game*, perché consente allo studente di situare ciò che ha appreso in termini di abilità e competenze per risolvere un problema rappresentato dal dibattito regolamentato, in *team work* con gli altri compagni di squadra (Fiorese et al., 2022) facilitando la metacognizione e sviluppando l'autoconsapevolezza.

2.8.1 Il Debate per la competenza argomentativa

⁶⁰ La versione in italiano è stata pubblicata a cura del CNR ed è visionabile al link https://digcompedu.cnr.it/DigCompEdu_ITA_FINAL_CNR-ITD.pdf sito visitato il 5 maggio 2023

⁶¹ Area 1: Coinvolgimento e valorizzazione professionale. Area 2: Risorse digitali. Area 3: Pratiche di insegnamento e apprendimento. Area 5: Valorizzazione delle potenzialità degli studenti. Area 6: Favorire lo sviluppo delle competenze digitali degli studenti.

Se per il riconoscimento della capacità del debate di sviluppare le competenze chiave per l'apprendimento permanente sono stati esaminati contributi plurimi e sono state condotte articolate ricerche come illustrato nel paragrafo precedente, rispetto alla capacità di sviluppare la competenza argomentativa è diffusa la tendenza ad accogliere con generosità l'ipotesi che il debate sia efficace per lo sviluppo di questa competenza. *Dibattere* ed *argomentare* sono percepite come azioni complementari e sinergiche dal campione dei docenti che hanno risposto al questionario sul debate e l'educazione civica che sarà illustrato nella parte empirica di questa ricerca⁶².

Sviluppare la competenza argomentativa rappresenta un investimento importante nell'apprendimento perché strettamente correlato allo sviluppo delle capacità metacognitive e al pensiero critico degli studenti. Negli anni Cinquanta, in seno a un filone di ricerche condotte da Chaim Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca⁶³ e dagli scritti di Stephen Toulmin⁶⁴ la competenza argomentativa è stata oggetto di numerosi studi che hanno cambiato profondamente il paradigma tradizionale di studio logico dell'argomentare rivalutando la retorica e applicandola allo studio delle tecniche discorsive. Da allora numerosi altri studi sono stati condotti sulla Teoria dell'argomentazione associando la retorica alla logica o alle altre scienze che studiano il linguaggio, esaminandone il costituente semantico, analizzandone i campi di applicazione e riconoscendo il valore democratico del confronto verbale rispetto ad altre modalità affermazione del pensiero. Secondo Bobbio (1976)⁶⁵ *“La teoria dell'argomentazione è lo studio metodico delle buone ragioni con cui gli uomini parlano e discutono di scelte che implicano il riferimento a valori quando hanno rinunciato a imporle con la violenza o a strapparle con la coazione psicologica, cioè alla sopraffazione o all'indottrinamento. A differenza di altre forme di ragionamento e analisi, come la deduzione che possono presentarsi isolate e decontestualizzate, un'argomentazione per sua natura è necessariamente situata, esige il contatto fra i soggetti ed è espressione di un'intenzionalità da parte di chi parla su chi ascolta.”*⁶⁶ Un importante contributo sulle strutture argomentative è stato proposto da Toulmin (1958) ed è stato utilizzato come

⁶² Cfr. Parte seconda: la Ricerca

⁶³ Perelman, C. and Olbrechts-Tyteca, L. 1958. *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. 1re éd. ed, Logos: Introduction Aux Études Philosophiques, Paris: Presses universitaires de France

⁶⁴ Toulmin, S. (1975). *The Uses of Argument* (Cambridge, 1958). Ch. III, esp, 114.

⁶⁵ N.Bobbio, Prefazione a Ch.Perelman - L.Olbrechts-Tyteca, *Trattato dell'argomentazione*, Einaudi, Torino, 1976

⁶⁶ Perelman 1977: p. 791.

modello anche nel campo delle scienze sociali, per scopi educativi. Secondo la definizione di Toulmin, chi argomenta necessita di:

- conoscere il contenuto oggetto dell'argomentazione (ovvero i dati) e i fatti e le relazioni che possono supportare gli step del ragionamento (ovvero warrant e backing): in assenza di tali conoscenze l'argomentazione cade;
- conoscere modelli di argomentazione corrispondenti ai diversi tipi di giustificazione deduttiva, come la dimostrazione in matematica o l'invalidazione di enunciati attraverso l'uso di controesempi. Naturalmente alcuni modelli di argomentazione sono validi in certi ambiti e non in altri: l'uso di esempi per giustificare una affermazione è accettabile in molte argomentazioni di uso corrente fuori della matematica, ma in matematica non è accettabile come warrant;
- saper gestire sul terreno logico-linguistico gli step del ragionamento e la loro concatenazione tramite l'uso corretto dei connettivi linguistici che esprimono e permettono le inferenze, avendo anche padronanza della logica delle concatenazioni linguistiche dei passi del ragionamento;
- saper gestire i diversi modelli di argomentazione in modo da poter scegliere la modalità più efficace per sostenere una tale argomentazione (ad esempio riconoscere se svolgere una dimostrazione per induzione o per assurdo).

In sostanza, il modello di Toulmin distingue la tesi (*claim*) dai passaggi necessari al suo sostegno (*backing*) ed ha il vantaggio di presentare il processo argomentativo come un dibattito tra due parti: colui che argomenta (*arguer*) e colui che ne controbatte le affermazioni chiedendo le ragioni di esse (*challenger*).

In ambito educativo, dopo un'iniziale riluttanza, il modello di Toulmin fu ben presto accolto con entusiasmo dagli studiosi americani della comunicazione scolastica ed utilizzato soprattutto in Canada e negli Stati Uniti correlato con l'approccio logico informale (*informal logic*) e al pensiero critico (*critical thinking*)⁶⁷.

Nel nostro paese l'idea di competenza argomentativa è cresciuta nel tempo grazie alla riforma del curriculum scolastico. Nelle Indicazioni Nazionali per il curriculum della Scuola dell'Infanzia e del primo ciclo di istruzione è esplicitato il proposito di garantire *più solide*

⁶⁷ Van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (2003). The development of the pragma-dialectical approach to argumentation. *Argumentation*, 17(4), 387-403. p. 3. Contributi sull'approccio logico informale possono essere trovati sulla rivista *Informal Logic*, fondata nel 1978, ma anche in *Argumentation, Philosophy and Rethoric, Argumentation and Advocacy e Teaching Philosophy*..

competenze ai nostri giovani. Ciò a partire dalla padronanza della lingua italiana, dalle capacità di argomentare e di risolvere problemi, dall'incontro con il nostro patrimonio storico, artistico e ambientale, dalle sempre più indispensabili competenze digitali.⁶⁸ Le discipline scientifiche sono incluse dal Quadro di Riferimento INVALSI per la matematica in cui si sottolinea che atteggiamenti, convinzioni, emozioni, si intrecciano nel discente creando, a diversi livelli, potenzialità e difficoltà, spesso connesse alla capacità di comunicazione e a problematiche di natura linguistica, soprattutto nello studio di discipline scientifiche⁶⁹.

A partire dagli anni Novanta l'OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico)⁷⁰ definisce un programma di valutazione degli esiti scolastici per individuare quali bisogni in termini di conoscenze e abilità devono possedere i giovani per essere capaci di giocare un ruolo costruttivo come cittadini della società. La definizione, che costituisce la base per l'elaborazione delle prove utilizzate poi dall'OCSE nelle indagini PISA (acronimo di Programme for International Student Assessment), attualmente definisce la competenza di lettura, *reading literacy*, un insieme di conoscenze, abilità e strategie in continua evoluzione, che gli individui sviluppano nel corso della vita, attraverso le interazioni con i pari e con i gruppi più ampi di cui fanno parte.

Visto che la competenza di lettura prevede per svilupparsi l'interazione tra pari, risulta essenziale prevedere quali siano le condizioni che possano favorire l'acquisizione di competenze argomentative. Le domande di ricerca convergono su questo interrogativo e lo connettono con le responsabilità sociali e civili della scuola per lo sviluppo della cittadinanza attiva degli studenti indagando le possibilità offerte dal debate come metodologia didattica, di sviluppare, tra le altre competenze, anche quella argomentativa.

Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, le opportunità per una vera argomentazione sono più frequenti di quanto si possa immaginare. La necessità di sviluppare competenze trasversali e valori fondamentali per l'argomentazione richiede un intervento sia in senso sincronico (dedicando adeguato tempo-scuola in vari ambiti nello

⁶⁸ Lettera del Ministro Francesco Profumo pubblicata nell'introduzione alle "Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione". MIUR (2012), Roma

⁶⁹ INVALSI, 2018

⁷⁰ L'OCSE è un'organizzazione che promuove, a livello globale, politiche che migliorino il benessere economico e sociale dei cittadini. A livello internazionale è conosciuta come OECD (*acronimo di Organisation for Economic Co-operation and Development*, <http://www.oecd.org/>) ed è stata istituita con la Convenzione sull'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico, firmata il 14 dicembre 1960 ed entrata in vigore il 30 settembre 1961. Dai 20 Paesi iniziali, tra cui l'Italia, Paese fondatore, l'OCSE ad oggi è costituita da 36 Paesi membri: Australia, Austria, Belgio, Canada, Cile, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Giappone, Gran Bretagna, Grecia, Irlanda, Islanda, Israele, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Messico, Norvegia, Nuova Zelanda, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Repubblica Ceca, Repubblica di Corea, Repubblica Slovacca, Slovenia, Spagna, Stati Uniti, Svezia, Svizzera, Turchia, Ungheria.

stesso periodo) sia in senso diacronico (prolungando l'intervento lungo tutto il percorso della scuola dell'infanzia e primaria). Inoltre, alcune competenze logico-linguistiche che gli studenti devono acquisire trovano un terreno più naturale in contesti di vita quotidiana. Ad esempio, il riconoscimento e il superamento delle tautologie sono inizialmente più accessibili in attività di giustificazione legate ai rapporti interpersonali e alle esperienze quotidiane. Lo stesso vale per la padronanza del ragionamento ipotetico, che trova un terreno fertile e motivante nella negoziazione e nell'interpretazione delle regole dei giochi come accade nel debate in cui il rispetto del regolamento è condizione imprescindibile nel contesto sia didattico che competitivo. Nella scuola secondaria la competenza argomentativa è passibile di implementazione, ma come valorizzazione e potenziamento di quanto gli studenti hanno già sperimentato nel ciclo precedente. Si stabilizzano progressivamente le aspettative degli insegnanti sulla capacità degli studenti di manifestare il loro senso critico attraverso la competenza argomentativa sia in forma orale che scritta mediante l'introduzione del testo argomentativo. A questo sviluppo delle aspettative è connesso quello che Biesta (2016) chiama *learnification*, un fenomeno non del tutto positivo risultante da fattori plurimi come la diffusione di nuove teorie dell'apprendimento (*theories of learning*) che si concentrano maggiormente sugli studenti e meno sugli insegnanti e il loro contributo nel processo educativo; la critica postmoderna dell'insegnamento inteso come pratica autoritaria e l'impatto dei concetti neoliberisti che promuovono l'individualizzazione dei modelli educativi. Il processo di apprendimento spesso è privo di contenuto, direzione e scopo sociale e ciò può valere anche per il debate se, insegnandolo, non ne vengono esplicitati anche le finalità in termini di costruzione di valori oltre che di competenze.

2.9 Il Debate per l'inclusione: la dimensione etica della metodologia

La metodologia del dibattito, nonostante sia un'acquisizione recente rispetto ad altri contesti formativi, come fin qui illustrato, si sta diffondendo rapidamente nel nostro paese grazie alla sua efficacia pedagogica e didattica.

L'efficacia del Debate è testimoniata in particolare per alcuni aspetti che di seguito si propongono in forma schematica insieme ai contributi che li documentano.

- **Inclusione** (Mosa, Panzavolta, 2023). Il Debate assicura la partecipazione di tutti gli studenti, riconoscendo e valorizzando le diverse abilità e background di ciascuno.

- **Competenze Civiche** (Lo Sito, 2014). Il Debate è un approccio didattico che favorisce lo sviluppo di competenze fondamentali per la cittadinanza attiva e responsabile.
- **Abilità Cognitive e Socio-Emotive** (Cinganotto et al., 2021) il Debate, in quanto metodologa didattica attiva, stimola lo sviluppo di abilità sia cognitive che emotive, supportando l'orientamento e l'apprendimento continuo.
- **Pratica Democratica:** (Carothers & O'Donoghue, 2019) Il dibattito, come forma di dialogo democratico e confronto con idee diverse, è un'espressione tangibile di democrazia.

È importante sottolineare che il dibattito va oltre la semplice competenza nell'argomentazione e nelle abilità logico-linguistiche, che sono certamente cruciali. Esso rappresenta un insieme di valori etici e democratici, che costituiscono il fondamento di una società aperta e inclusiva.

In materia di etica del dibattito un contributo fondamentale è stato offerto dal *Giuramento del debater* di Alfred Snider citato in precedenza⁷¹, ma è agevole riconoscere la convergenza delle competenze sviluppate dal Debate con la funzione formativa dell'Educazione civica e della Scuola in generale.

Il codice etico proposto da Snider⁷² si fonda su alcuni valori come il Rispetto del diritto di parola e di ascolto degli avversari, della propria squadra, dei giudici, del pubblico e della posizione assunta, Lealtà, non c'è spazio per l'arroganza, ma solo per la persuasione, gli errori logici, le fallacie, vengono riconosciute e stigmatizzate, la critica del pensiero altrui si fonda sul ragionamento e su evidenze validate, Equità, il dibattito è una sfida con regole condivise riguardo ai tempi, agli oneri degli speaker, alla struttura argomentativa, Onestà intellettuale, la ricerca delle fonti deve essere attenta e rigorosa, questo consente di superare *bias* cognitivi e i pericoli della disinformazione e della misinformazione, Resilienza dibattere è sfidare i propri limiti individuali con il supporto degli altri, è accettare la frustrazione della sconfitta per migliorare progressivamente se stessi, Prosocialità, perché il dibattito è un confronto di idee, pensieri e allena all'ascolto attivo, alla relazione dialogica.

Valore epistemologico

Il dibattito, da Aristotele in poi, non è semplice esercizio dialettico, ma è connaturato con gli epistemi delle discipline, non solo di quella filosofica. Basti pensare alla storia che, dalle sue

⁷¹ Cfr. 2.7

⁷² In Appendice

origini, è discussione aperta, fondata su tre elementi: fonti, teorie storiografiche e dibattito tra gli storici o alla scienza la cui evoluzione è stata, ed è possibile solo attraverso il confronto continuo all'interno della comunità scientifica. Fin dai primissimi anni della scolarizzazione il dibattito promuove la costruzione sociale della conoscenza e ne fornisce, al contempo, i principi epistemologici.

Valore inclusivo

Il dibattito costruisce un setting inclusivo poiché utilizza strategie cooperative e le ICT, sviluppa le competenze prosociali, crea un clima di classe positivo e favorisce i processi metacognitivi; tutti i ragazzi con bisogni educativi speciali, non italofofoni, o con problematiche relazionali e affettive partecipano alle attività propedeutiche, alla ricerca, a dibattiti modulati in funzione delle loro capacità.

Va corretta la visione del dibattito come metodologia per le *eccellenze*, cioè per ragazzi con una capacità argomentativa già elevata, il Debate nel curriculum coinvolge tutti gli studenti nel proprio apprendimento, con mediatori didattici adeguati, consentendo loro di esprimersi in modo civile e costruttivo di fronte ai loro coetanei e agli adulti. Il Debate aiuta infatti a risolvere situazioni di disagio o conflittuali in classe quali, bullismo, *gender fluid*, ma anche fragilità e isolamento, non solo proponendo mozioni *ad hoc* e quindi innescando una riflessione critica collettiva, ma affidando a ciascun ragazzo un ruolo nel *working group* che riesca a destrutturare atteggiamenti negativi e pregiudizi, un esempio concreto: il "bullo" della classe diventerà il mediatore interno al gruppo e faciliterà la cooperazione tra tutti i membri per un obiettivo comune curando il suo protagonismo con una leadership efficace. Ricordiamo che il Debate è uno sport di squadra dotato di potenziale inclusivo, pensato per costruire ambienti in grado di accogliere tutti (Cottini, 2016) nei quali tutti i ragazzi sono coinvolti come ricercatori, speaker, giudici, e come tale crea coesione sociale, senso di appartenenza, è un gioco regolamentato in cui tutti gli aspetti della comunicazione sono importanti e quindi allena/orienta alla negoziazione dei significati e alla comunicazione efficace non ostile, probabilmente più degli interventi di docenti ed esperti su questo tema. Il Debate realizza una didattica inclusiva perché utilizza strategie cooperative, costruisce un clima di classe accogliente e allena le competenze prosociali (Mosa, Panzavolta, 2023)⁷³.

Recentemente a cura di INDIRE e dell'Associazione Italiana Dislessia (AID) è stato condotto uno studio esplorativo utilizzando la metodologia mista quanti-qualitativa (Trincherò & Robasto, 2019) su un campione di docenti iscritti all'*idea* Debate di Avanguardie Educative. È stato somministrato un questionario anonimo composto da tre sezioni: anagrafica,

⁷³ Op.cit.

modalità di utilizzo del Debate, potenziale inclusivo. Dai risultati emerge che la metà dei rispondenti ha previsto nel Piano Didattico Personalizzato (PDP) l'utilizzo del Debate⁷⁴. Se pensiamo che il PDP è un documento collegiale condiviso dalla famiglia e dagli specialisti socio-sanitari, se ne deduce che il Debate rispetta le misure compensative e alternative previste dalla L.170 del 2010 e dalle Linee Guida del 2011 in materia di diritto allo studio di alunni e studenti con DSA⁷⁵. Più rilevante ancora è l'esito della rilevazione con cui si chiedeva di esplicitare in che modo fosse stato accertato il potenziale inclusivo del Debate⁷⁶. L'infografica⁷⁷ che segue evidenzia che l'elemento più inclusivo del Debate è legato al fatto che prevede apprendimento cooperativo all'interno delle fasi preparatorie affidate al lavoro di gruppo.



Figura 5

Mosa, Panzavolta 2023

Per accertare il valore inclusivo del Debate. I rispondenti hanno usato in prevalenza griglie di osservazione, ma anche diari di bordo che hanno inteso registrare il processo, più che una

⁷⁴ Domanda 13 del questionario INDIRE marzo 2021

⁷⁵ DM 5669 del 2011

⁷⁶ Domanda 14 del questionario INDIRE marzo 2021

⁷⁷ Mosa, Panzavolta, *RicercaAzione* n. 2bis Dicembre 2023 pag. 152

singola fase della metodologia. Tale strumento implica che il soggetto della narrazione si assuma in prima persona il compito di trovare un proprio senso nelle situazioni (Batini, 2012, Gasperi & Vittadello, 2017) e questo incrementa la riflessività degli educatori sull'impatto del Debate sui loro studenti. Tuttavia, lo strumento più largamente adottato dai docenti è stata la documentazione audiovideo perché si presta sia ad essere utilizzata come prova di risultato, sia per essere elaborata in un'ottica formativa di miglioramento⁷⁸.

Un altro elemento decisamente inclusivo emerso dalla rilevazione è stato quello inerente l'efficacia della metodologia didattica per stimolare l'uso di più forme espressive in coerenza con le intelligenze multiple degli studenti (Gardner, 2005). Per una percentuale altissima⁷⁹ dei rispondenti il Debate stimola la personalizzazione e la differenziazione degli apprendimenti.

Da quanto emerso dalla rilevazione a cura di INDIRE, al di là dei fraintendimenti recentemente generati dalla decisione ministeriale di connettere il Debate alla valorizzazione delle eccellenze⁸⁰, il dibattito sembra essere un metodo efficace per far vivere agli studenti esperienze di successo emotivo e cognitivo. Secondo quanto affermato da Ianes (2006), non è lo studente a essere "disabile", ma piuttosto il curriculum che potrebbe non essere adeguatamente progettato per soddisfare le diverse esigenze degli studenti. In altre parole, il dibattito offre un'opportunità per gli studenti di esprimersi, sviluppare abilità di pensiero critico e partecipare attivamente alla costruzione della conoscenza.

2.9.1 Il Debate nel curriculum di Scuola

L'innovazione organizzativa è un concetto cruciale e ambiguo, spesso associato a progresso e cambiamento positivo. Tuttavia, è importante considerare anche il suo "lato

⁷⁸ La documentazione audiovideo è utilizzata infatti, nei Campionati nazionali sia della Rete nazionale *WeDebate* che di altre competizioni anche internazionali, perché assolve compiti plurimi di carattere formativo e migliorativo come *feedback*. Nell'ultimo Campionato Italiano giovanile di Debate della Società Nazionale Debate Italia APS sono stati videoregistrate anche le restituzioni da parte dei giudici per conservare i consigli e le osservazioni prodotte affinché le squadre potessero migliorare le loro abilità, ma anche per consentire ai giudici meno esperti, il miglioramento delle competenze valutative.

⁷⁹ 77,5 %.

⁸⁰ Circolare Ministero dell'Istruzione e del Merito n. 29294 del 6 settembre 2023
<https://www.miur.gov.it/web/guest/-/circolare-n-29294-del-6-settembre-2023>

e DM 157 del 2 agosto 2023

oscuro". Negli ultimi anni, l'innovazione è diventata un tema di grande interesse per i ricercatori, ma spesso si è concentrata solo sugli aspetti positivi. Esistono, infatti, possibili effetti paradossali e disfunzionali legati all'innovazione, che meritano attenzione. Ad esempio, l'innovazione può portare a cambiamenti imprevisi o a resistenza da parte degli attori coinvolti.

Il dibattito strutturato non è solo un'innovazione metodologica, non è una competizione che educa, è disciplinare e trasversale quindi è curricolare, Diventa extracurricolare con la creazione di club di Debate pomeridiani, finalizzati anche alla competizione, ma, come abbiamo visto, il Debate competitivo è ugualmente formativo ed una sola, non l'unica forma di Debate. La metodologia del dibattito regolamentato invece, consente un processo di continuità metodologica in tutti gli ordini di Scuola; può essere utile osservare come si sviluppa nel curriculum verticale:

Infanzia	Primaria	Secondaria di 1°	Secondaria di 2°
contesto delle mozioni è quotidiano, familiare	Il contesto delle mozioni non è solo quotidiano, ma interdisciplinare, questioni controverse della vita di classe: Educazione civica	Il contesto delle mozioni è quotidiano, disciplinare, interdisciplinare e di ricerca. Questioni controverse della vita scolastica e sociale: Educazione civica	Il dibattito è disciplinare, interdisciplinare, di ricerca. Affronta tutte le questioni di ordine politico, economico e sociale, Educazione civica
Giochi, attività propedeutica, <i>circle time</i>	Si avvia il Debate base con o senza giuria	Si struttura la ricerca documentale: <i>digital literacy</i>	Si perfeziona la ricerca documentale on line e off line.
Ogni intervento ha la durata di un enunciato	Attività propedeutica e <i>public speaking</i> . Si avviano la confutazione e la replica	Si consolidano le abilità di argomentazione, di confutazione e di replica	Debate extracurricolare come attività di potenziamento e finalizzato alle competizioni. Debate in inglese
Giuria di pari con emoticon o altri simboli	Giuria di pari con semplici indicatori	Giuria composta da alunni e/o docenti	Giuria composta da alunni e docenti con scheda delle competizioni del WSD

Tabella 5

Naturalmente i tempi degli interventi degli speaker sono calibrati secondo l'età dei ragazzi: si comincia da 30 secondi a 1 minuto nella scuola primaria per passare ai 4 -6 minuti nella secondaria di primo grado fino agli 8 minuti nella secondaria di secondo grado e nelle competizioni nazionali ed internazionali.

2.9.2 Il Debate e la valutazione

La questione cruciale della valutazione e del suo valore formativo e orientativo, in parte trattato nel paragrafo dedicato all'inclusività del Debate⁸¹ si è arricchita, negli ultimi anni, di contributi e riflessioni che, pur conservando la validità tra valutazione formativa e sommativa, evidenzia una differenziazione tra valutazione dell'apprendimento, valutazione come apprendimento e valutazione per l'apprendimento o valutazione formante. Il giudice nel Debate non si limita a dichiarare la squadra vincitrice del dibattito, ma attraverso la restituzione, *"promuove l'acquisizione di atteggiamenti, abilità e contenuti rilevanti a livello personale, scolastico e professionale"* (De Conti & Giangrande, 2017).

L'interazione tra le squadre avviene attraverso una serie di meccanismi di tipo procedurale esplicitati nel protocollo, ma anche di alcune competenze imprescindibili come la comunicazione efficace e l'ascolto attivo, senza le quali non sarebbe possibile l'*engagement* che si attiva con il processo di affermazione-confutazione. In questo processo si genera conoscenza e per questo motivo la valutazione non può essere segmentata nelle componenti del dibattito, ma deve giungere ad una sintesi omnicomprensiva (Cinganotto et al., 2021).

Questo tipo di valutazione è riflessiva e autoregolativa per lo studente che è al centro del processo, ma in quanto soggetto ad osservazione e giudizio, chiama in causa un articolato dispositivo valutativo: da parte della giuria (valutazione tra pari e/o dei docenti); del docente; autovalutazione del singolo studente; valutazione del gruppo di lavoro.

1. La restituzione da parte dei giudici alla fine della gara è la lettura del dibattito secondo i punti di forza e di criticità delle due squadre e degli speaker; è proattiva, persegue il miglioramento individuale e della squadra.
2. La valutazione da parte del docente riguarda gli aspetti cognitivi e non cognitivi, le conoscenze oggetto dell'attività di ricerca e le modalità della ricerca stessa, le capacità argomentative e confutative.
3. Attraverso l'autovalutazione, tramite autobiografie cognitive e/o diari di bordo, lo studente elabora i feedback valutativi ricevuti, monitora il proprio processo di apprendimento e predispone rimodulazioni con l'aiuto del docente.
4. Dopo la valutazione del gruppo di lavoro, prodotta dal singolo studente, si prospetta un ulteriore momento di *debriefing* nel quale emergeranno contrasti o veri e propri conflitti, situazioni di isolamento o di leadership autoritaria, cioè tutte le

⁸¹ cfr 2.9. Valore inclusivo

problematiche socio relazionali che l'apprendimento cooperativo porta alla luce al fine di una possibile soluzione.⁸²

Come ogni azione formativa, anche nel Debate il soggetto che apprende è parte attiva, perché integra le conoscenze in suo possesso con le nuove acquisite durante il dibattito, collabora a livello sociale con altri soggetti, il coach, i compagni di squadra e la squadra avversaria durante il dibattito, esercita intenzionalità nello sviluppo del “potenziale apprenditivo”, riconosce il linguaggio come strumento di confronto e di negoziazione, contestualizza l'azione formativa, e sviluppa riflessività evidenziando il nesso intrapsichico tra la conoscenza, l'esperienza e la riflessione (Castoldi, 2016). Nella pratica valutativa quotidiana prevalgono la valutazione *per* e *dell'apprendimento*, nel dibattito, pur essendo necessariamente presenti, risulta centrale la valutazione come apprendimento perché i criteri sono sia standard esterni, abilità e competenze, che obiettivi personali dello studente che matura *in progress* e secondo i ritmi individuali, quelle abilità e competenze.

La valutazione del Debate tiene conto delle peculiarità dell'azione valutativa nei diversi ordini di scuola.

Nel primo ciclo d'istruzione il processo valutativo, animato dalla *querelle* tra giudizi sintetici e giudizi analitici che ha interessato il dibattito politico e il mondo della scuola e della pedagogia, conserva come orizzonte di riferimento le Linee guida per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012) in cui, tra le finalità, insieme all'acquisizione delle conoscenze abilità fondamentali nella prospettiva del pieno sviluppo della persona, è ritenuto fondamentale *porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva*⁸³ ed è su questa azione che l'utilizzo del dibattito regolamentato è da intendersi direttamente efficace. In base all'Ordinanza n. 172 del 4 dicembre 2020 che prevedeva un giudizio descrittivo nella valutazione periodica e finale degli alunni della scuola primaria, è stata proposta una tabella valutativa allo scopo di identificare il livello raggiunto per ogni obiettivo di apprendimento individuato rispetto al traguardo di competenza relativo a ognuna delle discipline, in conformità con quanto indicato dalle Indicazioni Nazionali per il curricolo (Russo, Refrigeri, 2023). La stessa potrebbe facilmente essere rivisitata inserendo i giudizi sintetici proposti dal disegno di legge n. 924-bis.⁸⁴

⁸² Camarda, Di Bono, 2024 (in press) op. cit

⁸³ Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione p. 24-25

⁸⁴ Integrazione su tabella pubblicata in Russo, 2023 pag. 79.

GIUDIZIO ANALITICO	GIUDIZIO SINTETICO	
AVANZATO	OTTIMO	l'alunno porta a termine compiti in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperite altrove, in modo autonomo e con continuità
INTERMEDIO	BUONO	l'alunno porta a termine compiti in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperite altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo
BASE	SUFFICIENTE	l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità
IN VIA DI PRIMA ACQUISIZIONE	INSUFFICIENTE	l'alunno porta a termine compiti solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente

Tabella 6

Tuttavia, la valutazione degli apprendimenti tramite il Debate non risulta facilmente espressa da indicatori di qualsiasi natura essi siano.

Se pensiamo che la fase di valutazione nei vari format di Debate è considerata parte integrante dell'apprendimento e quindi assolve la funzione formativa tanto quanto le fasi propedeutiche al dibattito e il dibattito stesso, l'espressione *“porta a termine compiti”* elude in gran parte le competenze acquisite attraverso la metodologia, concentrando l'attenzione sul solo compito finale o quanto di esso viene rappresentato in situazione.

L'impiego di un dibattito regolamentato come strumento pedagogico consente di strutturare un percorso formativo non solo efficiente, ma anche proficuo. Dotandosi di metodi di valutazione congrui e sistematici, si può garantire che l'azione educativa sia misurabile e coerente con gli obiettivi prefissati.

Durante la valutazione di un dibattito regolamentato, orientato verso scopi educativi, è fondamentale che l'insegnante focalizzi l'attenzione sulla generazione e sulla trasformazione attiva della conoscenza da parte degli studenti, piuttosto che limitarsi a una mera memorizzazione e ripetizione di informazioni già note. In questo modo, si promuove un apprendimento significativo che privilegia la riflessione critica e l'elaborazione personale del sapere.

L'educatore dovrebbe adottare un approccio valutativo triangolare⁸⁵, che espanda la prospettiva di analisi per facilitare una comprensione più complessa e sfaccettata dell'argomento in esame. In questo contesto, diventa utile lo sviluppo e l'implementazione di rubriche e griglie valutative che si allineino con il concetto di competenza. Questi strumenti dovrebbero essere progettati per supportare l'insegnamento e potenziare l'apprendimento durante un dibattito regolamentato, assicurando che la valutazione sia integrata e rifletta le diverse dimensioni della competenza in questione.

Una griglia di valutazione per il Debate disciplinare nella scuola primaria è stata proposta recentemente nell'ambito di una ricerca condotta da Luca Refrigeri dell'Università del Molise.

Si riporta lo stralcio relativo alla sola disciplina di italiano. La griglia riportata nello studio tiene conto anche di altre discipline: storia, geografia e scienze con rispettivi traguardi di competenza, obiettivi di apprendimento e livelli espressi mediante giudizio analitico.

Disciplina	Traguardo di competenza	Obiettivo di apprendimento	Livello			
			<i>In via di prima acquisizione</i>	<i>Base</i>	<i>Intermedio</i>	<i>Avanzato</i>
	L'alunno partecipa a scambi comunicativi con compagni e		L'alunno prende la parola negli scambi comunicativi rispettando i	L'alunno prende la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola solo in situazioni note e	L'alunno prende la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola in situazioni	L'alunno prende la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola in situazioni

⁸⁵ Russo, 2023

Italiano	insegnanti rispettando il turno e formulando messaggi chiari e pertinenti in un registro il più possibile adeguato alla situazione	Prendere la parola negli scambi comunicativi rispettando i turni di parola	turni di parola solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità	note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperate altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo	note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperate altrove, in modo autonomo e con continuità
		Interagire in modo collaborativo in una conversazione, discussione o dialogo su argomenti di varia natura, formulando domande, dando risposte e fornendo spiegazioni ed esempi	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, formulando domande e fornendo risposte solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, formulando domande e fornendo risposte solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, formulando domande e fornendo risposte in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperate altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, formulando domande e fornendo risposte in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperate altrove, in modo autonomo e con continuità
		Formulare domande precise e pertinenti di spiegazione e di approfondimento durante o dopo l'ascolto	Cogliere in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente	L'alunno coglie in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	L'alunno coglie in una discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità	L'alunno interagisce in modo collaborativo in una conversazione, formulando domande e fornendo risposte in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperate altrove, in modo autonomo e con continuità
		Cogliere in una	L'alunno coglie in una discussione le	L'alunno coglie in una	L'alunno coglie in una	L'alunno coglie in una

		discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprimere la propria opinione su un argomento in modo chiaro e pertinente	posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione solo in situazioni note e unicamente con il supporto del docente e di risorse fornite appositamente	discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione solo in situazioni note e utilizzando le risorse fornite dal docente, sia in modo autonomo ma discontinuo, sia in modo non autonomo, ma con continuità	discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione in situazioni note in modo autonomo e continuo; risolve compiti in situazioni non note utilizzando le risorse fornite dal docente o reperate altrove, anche se in modo discontinuo e non del tutto autonomo	discussione le posizioni espresse dai compagni ed esprime la propria opinione in situazioni note e non note, mobilitando una varietà di risorse sia fornite dal docente sia reperate altrove, in modo autonomo e con continuità

Tabella 7

Al di là dell'opportunità di aggiornare la griglia con i giudizi sintetici sulla base della recente normativa, ciò che in questo studio viene considerato obiettivo di apprendimento afferisce alle competenze relative all'oralità e alla socialità, non tenendo conto delle competenze cognitive ed emotive e delle competenze di cittadinanza che pure l'adozione della metodologia sviluppa, come si dimostrerà nel capitolo successivo.⁸⁶

⁸⁶ Cfr. 3.6 il Debate per le competenze di cittadinanza

CAPITOLO TERZO: L'EDUCAZIONE CIVICA

3.1 L'educazione civica: una storia travagliata

Dall'anno scolastico 2020/2021 l'educazione civica è ritornata nelle scuole con la Legge n. 92 del 2019. La sua può essere definita una storia travagliata, disseminata di luci (*poche*) ed ombre che qualcuno ha inteso interpretare come paradigmatica delle trasformazioni sociali e politiche del nostro paese (Santerini, 2001). All'alternarsi di governi e visioni politiche, anche l'insegnamento dell'Educazione Civica ha subito modifiche e correttivi, senza mai assumere però, una posizione paritetica alle altre discipline del curriculum, accontentandosi di occupare una posizione ancillare rispetto ad esse o assumendo secondo alcuni la funzione di *materia cuscinetto*, di *fuoriprogramma* (Dei, 2002). Il dibattito sull'utilità dell'insegnamento dell'Educazione civica in Italia ha registrato posizioni fortemente critiche legate alla sua *inutilità* (Bianchini & Morandini, 2017) e *contraddittorietà* rispetto al sistema d'istruzione. (Colombo, 2017) che per essere comprese necessitano di una retrospettiva storica della disciplina che parta dall'Italia post-unitaria, quando furono emanati i primi atti in direzione di quella che sarebbe diventata l'Educazione civica.

3.1.1 La formazione della coscienza civica nell'Italia postunitaria

Nei decenni successivi alla costituzione dello Stato italiano, compito della scuola pubblica doveva essere quello di realizzare sul piano socioculturale quell'unità raggiunta sul piano politico. Le estreme differenze tra Nord e Sud e tra città e campagna rendevano prioritario l'obiettivo, affidato alla scuola pubblica, di alfabetizzare una popolazione che per la prima volta dopo secoli di dominazioni e frazionamenti, si trovava riunita in un'unica identità nazionale. Nel 1859 la Legge Casati introdusse nella scuola primaria l'insegnamento di fatti notevoli della storia nazionale con la finalità di formare una coscienza civica comune che attraverso letture selezionate, insegnassero i doveri verso Dio, la famiglia, la patria ai sudditi del Regno d'Italia. Il Regio Decreto del 15 settembre 1960⁸⁷ conteneva un'esplicita indicazione ai maestri di ammaestrare gli alunni all'obbedienza per le leggi dello Stato e al rispetto della potestà (Macchietti, 1999). Non diversamente la Legge Coppino (1877) cita l'insegnamento dei *doveri dell'uomo e del cittadino* tra le prime nozioni da impartire agli alunni della scuola elementare. Degno di nota appare tuttavia, che a partire dal 1888 con le

⁸⁷ Istruzioni ai maestri delle scuole primarie sul modo di svolgere i programmi approvati con R.D. del 15 settembre 1860

Istruzioni generali a firma Aristide Gabelli si sia cominciato a parlare di metodologia con la raccomandazione di insegnare i concetti civici del momento mediante una didattica incentrata più sul *fare* che sul *sapere*⁸⁸. E' il primo vagito di un dibattito, forse inesauribile, tra coloro che sostengono che l'insegnamento dell'Educazione civica debba essere basato sulla conoscenza, e coloro che invece vedono in essa un'educazione morale e sociale fondata sull'esperienza.

I programmi d'insegnamento della scuola elementare del ministro Guido Baccelli, emanati nel 1894, rappresentarono una tappa significativa nell'evoluzione dell'istruzione in Italia. Questi programmi, ispirati da un approccio risorgimentale e patriottico, riaffermarono l'idea di una scuola che mirava all'unità nazionale. Tuttavia, ciò che li rese innovativi fu l'introduzione di un parziale accenno ai diritti del cittadino, affiancati ai suoi doveri. Ad esempio, si faceva riferimento ai diritti desunti dallo Statuto del Regno a partire dalla terza classe, con l'obiettivo di evitare che gli alunni fossero sovraccaricati di concetti oltre la loro comprensione. Questa attenzione all'educazione morale e alla comprensione dei diritti e doveri del cittadino fu un passo importante per lo sviluppo della pedagogia nel nostro giovane paese.

Inoltre, i programmi Baccelli introdussero per la prima volta la questione curricolare relativa all'Educazione civica. All'interno di tali programmi, si promuoveva l'idea che la scuola elementare dovesse essere una "*palestra di preparazione per tutti al vivere civile*". Le ultime tre classi, dedicate alle discipline di Storia d'Italia, geografia e diritti e doveri del cittadino, sottolineavano l'importanza della trasversalità dell'insegnamento. Pur mantenendo metodi specifici e particolari per ciascuna disciplina, si cercava di coordinare l'educazione civica attraverso un approccio integrato (Santerini, 2001). Questi programmi rappresentarono una rivoluzione pedagogica per l'epoca, contribuendo a plasmare l'istruzione elementare nel Regno d'Italia. Inoltre, ai maestri rurali fu concesso di avere un campicello accanto alla scuola, non solo per trarne vantaggio economico, ma anche per sperimentare norme rudimentali di agraria. In sintesi, i Programmi Baccelli del 1894 segnarono un importante passo avanti nell'evoluzione dell'istruzione italiana, combinando tradizione e innovazione.

⁸⁸ Nella legge del 15 luglio 1877, fra le materie d'insegnamento sono comprese le nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino. Però è chiaro, che queste parole vanno interpretate con discrezione, essendo troppo difficile far intendere i doveri degli uomini a fanciulli, che non hanno né potrebbero avere alcuna idea della vita sociale e politica. D'altra parte, è ben noto, che introducendo quell'insegnamento si volle rimediare a un difetto della scuola, alla quale rimproveravasi da ogni parte di non essere educativa. L'intento quindi ne determina l'indole e i confini. Non trattasi tanto di conoscere i doveri, quanto di assuefarsi ad adempierli. In altri termini, più che il conoscere, importa il fare; anche questo secondo l'idea moderna, che la scuola dev'essere principalmente un esercizio. (Gabelli, 1888)

I programmi di Francesco Orestano, in vigore dal 1905, rappresentarono un'importante fase nell'evoluzione dell'istruzione in Italia. Questi programmi, redatti sotto la segreteria del ministro Vittorio Emanuele Orlando, si concentravano sull'insegnamento di *educazione morale e istruzione civile*. Tuttavia, a differenza dei programmi precedenti, ignoravano la conquista dei diritti e si basavano sulla "*modalità pura del dovere per il dovere*" (Zambaldi, 1975). Un aspetto rilevante di questi programmi era l'attenzione al progressivo sviluppo del bambino in base all'età. Si partiva dalle norme di condotta domestiche per poi affrontare concetti legati alla cittadinanza e alla patria. In sostanza, i programmi del 1905 cercavano di guidare gli studenti attraverso una crescita graduale, passando dal semplice al complesso. Nonostante l'intento di stabilire un insegnamento sistematico, l'approccio proposto da Orestano fu oggetto di critiche da diverse parti. Molti lo considerarono eccessivamente concentrato sulla nozione e lo accusarono di intellettualismo eccessivo, più marcato rispetto al passato. Queste valutazioni sollevano importanti questioni riguardo all'equilibrio tra contenuti e approccio pedagogico nell'istruzione dell'epoca. I Programmi Orestano del 1905 rimasero in vigore fino al novembre 1923, quando il governo guidato da Mussolini approvò un'Ordinanza del ministro Gentile che cancellava l'insegnamento dei diritti e doveri a scuola. Questo segnò l'inizio del processo di fascistizzazione della scuola, che avrebbe caratterizzato gli anni successivi in Italia.

3.1.2 Educazione morale e istruzione civile nel Ventennio fascista

Durante il Ventennio fascista, l'azione di formazione del cittadino fu pervasiva e pianificata come un indottrinamento. Lo studio della storia si concentrò sulle radici storiche del fascismo, e furono introdotte pratiche come il saluto alla bandiera e le guardie d'onore. Tra le nozioni previste dai programmi fascisti, vi era anche l'idea della "*vita del soldato come scuola di forza, disciplina e coraggio*". Questo periodo segnò una significativa trasformazione dell'educazione civica e dell'approccio alla formazione dei giovani cittadini italiani (Santerini, 2001). L'introduzione del libro di testo unico, lo scioglimento delle associazioni di maestri e l'inquadramento dei giovani all'interno dell'Opera Nazionale Balilla furono passaggi significativi nell'ambito dell'istruzione durante il periodo fascista. Queste azioni riflettevano l'obiettivo di un'educazione pervasiva che coinvolgesse la vita dei fanciulli anche al di fuori della scuola. La formazione del cittadino fascista non si limitava a una sola materia, ma permeava l'intero progetto scolastico.

I programmi del 1934, promossi dal ministro dell'Educazione Nazionale Francesco Ercole, sottolinearono ulteriormente questa trasformazione. Tra le "*Nozioni Varie*" introdotte, vi era la *vita del balilla e della giovane italiana*. Questi programmi rappresentarono un passo

importante nel processo di indottrinamento e formazione dei giovani durante il regime fascista.

3.1.3 La rinascita democratica del Secondo Dopoguerra

Verso la fine della Seconda Guerra Mondiale, mentre il fascismo si avviava alla sconfitta, emerse una forte preoccupazione per la rinascita democratica dell'Italia. Nel 1945, sotto la pressione americana, il Governo provvisorio adottò i nuovi Programmi per le scuole elementari, redatti da Carleton Wolsey Washburne, un pedagogista allievo di Dewey e colonnello americano responsabile per la politica scolastica in Italia.

Questi programmi erano intrisi di spirito democratico e si basavano su un approccio attivista. L'educazione morale e civica veniva concepita come una pratica collettiva, e la scuola elementare era considerata una "comunità sociale". L'obiettivo era promuovere il libero sviluppo degli alunni e risvegliare in loro il senso individuale di responsabilità, oltre a coltivare virtù civili, sociali e morali. Questo nuovo approccio segnò una significativa trasformazione nell'istruzione italiana, ponendo l'accento sulla formazione integrale degli studenti e sulla loro partecipazione attiva alla vita sociale e civile. L'obiettivo era trasformare la scuola da un luogo di indottrinamento fascista a un ambiente in cui si potessero formare cittadini responsabili e attivi per la nuova democrazia italiana. A tal fine, si suggeriva l'adozione di pratiche di auto-governo all'interno della classe e della scuola, dando agli studenti la possibilità di partecipare alle decisioni riguardanti la loro comunità. Questo approccio mirava a promuovere la responsabilità individuale e a coltivare virtù civili, sociali e morali nei giovani italiani.

I programmi di Carleton Wolsey Washburne, introdotti nel 1945, avevano l'ambizioso obiettivo di creare una scuola in cui gli studenti potessero praticare la loro cittadinanza e viverla attivamente all'interno della classe. Tuttavia, nonostante queste premesse, l'educazione alla cittadinanza rimase ancora carente nella pratica, anche negli anni successivi all'approvazione della Costituzione italiana nel 1947.

Le ragioni di questa mancanza sono complesse. Secondo Bianchini e Morandini (2017), il bisogno di promuovere l'educazione per sviluppare una coscienza democratica entrò in conflitto con l'imbarazzo per il recente passato fascista. Inoltre, il "*conflitto politico*" tra diverse fazioni (comunisti, socialisti, democratici cattolici e nostalgici fascisti) rendeva i temi legati al civismo, alla partecipazione politica e alla cittadinanza divisivi. Spesso si preferiva evitare di affrontarli o, se lo si fosse fatto, ci si sarebbe limitati a un approccio puramente curricolare e nozionistico, focalizzato principalmente sulla conoscenza della Costituzione.

In sintesi, nonostante gli sforzi, l'educazione alla cittadinanza in Italia ha attraversato sfide complesse nel periodo post-bellico, riflettendo le tensioni politiche e sociali del momento.

Durante il periodo in cui l'Italia sperimentava l'emergere delle identità di partito, la prospettiva di un'educazione alla democrazia andava gradualmente declinando. Sebbene si fosse provveduto alla de-fascistizzazione dei libri di testo, soprattutto dei manuali di storia, gran parte degli insegnanti rimase lo stesso, avendo ricevuto la loro formazione durante il Ventennio fascista. Pertanto, la loro sensibilità subì solo leggere modifiche. Anche se il Partito Fascista fu smantellato e la sua struttura istituzionale eliminata, l'impalcatura scolastica rimase ancorata alla riforma Gentile per almeno un paio di decenni.

Questo periodo storico rappresentò una sfida per l'educazione italiana, poiché doveva bilanciare la necessità di promuovere una coscienza democratica con le complessità politiche e sociali del momento.

Durante quel periodo di transizione, nel 1951, il Ministro Gonella presentò un progetto di riforma del sistema scolastico che includeva l'insegnamento dell'*Educazione civile e democratica*. Tuttavia, questa proposta non ebbe successo fino a quando la sua eredità non venne raccolta nei *Programmi Ermini* per le scuole elementari, approvati nel 1955. Questi programmi rappresentarono un passo importante verso la promozione di una coscienza democratica e la formazione di cittadini responsabili nella nuova Italia post-bellica. Il Decreto del Presidente della Repubblica (D.P.R.) n. 503 del 14 giugno 1955 riguardava i *Programmi didattici per la scuola primaria*. Questo decreto sostituì i programmi precedenti e stabilì nuove linee guida per l'insegnamento nelle scuole elementari. In particolare, si dedicava un'intera sezione all'*Educazione morale e civile*, che includeva anche l'Educazione fisica. L'obiettivo era promuovere l'amore per la Patria, considerandolo una naturale estensione degli affetti domestici e un'attuazione dei valori nazionali, con un'attenzione anche alla comprensione internazionale.

Questo periodo storico, segnato dalla Guerra Fredda, vide la formazione di identità separate all'interno dello stesso Stato, e l'educazione civica divenne sempre più individuale e domestica.

Con la riforma dei programmi di scuola media promossa da Aldo Moro, l'educazione alla cittadinanza tornò al centro dell'attenzione. Il 13 giugno 1958, vennero approvati i *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli Istituti e Scuole di istruzione secondaria e artistica*. Questo segnò l'ingresso ufficiale dell'educazione civica nella scuola secondaria italiana. Il dibattito su questa nozione di cittadinanza democratica fu incoraggiato da intellettuali di spicco (Bianchini, Morandini, 2017) ma vide anche l'opposizione guidata dai partiti di opposizione, in particolare il Partito Comunista Italiano (PCI). Essi criticarono la proposta, sostenendo che l'insegnamento dell'educazione civica avrebbe potuto essere strumentalizzato a fini propagandistici e che avrebbe dovuto essere affrontato in modo più

ampio all'interno del curriculum scolastico, il rischio che denunciavano era di ridursi ad un *"insieme di cognizioni castigate e addomesticate"*⁸⁹. Tuttavia, la proposta di Moro fu approvata e rappresentò un passo significativo per l'istruzione in Italia.

A livello organizzativo, l'insegnante di storia era responsabile dell'educazione civica e avrebbe dovuto dedicare due ore al mese a questa materia senza che fosse prevista una valutazione separata. Il programma era strutturato in modo da affrontare vari aspetti legati alla cittadinanza e alla convivenza democratica.

La norma rappresenta la prima forma di definizione dei contenuti essenziali e del carattere trasversale della disciplina, poi ripreso dall'attuale Legge n. 92/2019. I programmi si differenziavano a seconda delle classi: in Prima e Seconda della scuola secondaria l'educazione civica mirava ad *"...enucleare dai vari insegnamenti tutti quegli elementi che concorrono alla formazione della personalità civile e sociale dell'allievo. Tuttavia possono essere trattati, in modo elementare, i seguenti temi: la famiglia, le persone,⁷ i diritti e i doveri fondamentali nella vita sociale, l'ambiente e le sue risorse economiche (con particolare riguardo alle attività di lavoro), le tradizioni, il comportamento, l'educazione stradale, l'educazione igienico sanitaria, i servizi pubblici, le istituzioni e gli organi della vita sociale."* Dalla classe Terza si orientava l'insegnamento verso:

- La Costituzione: principi e lineamenti essenziali
- i diritti e i doveri dei cittadini,
- il lavoro, la sua organizzazione e tutela,
- le organizzazioni sociali di fronte allo Stato,
- le nozioni generali sull'ordinamento dello Stato,
- i principi della cooperazione internazionale.⁹⁰

Il ventennio che seguì non si dedicò espressamente alla riforma dell'Educazione civica. L'avvento della *Scuola media unica* del 1962 focalizzò l'attenzione sulla *scuola di massa* con conseguente aumento del numero delle classi e degli insegnanti e il contrasto all'idea elitaria dell'istruzione contro cui si operava don Milani (1967). Certo, alcuni traguardi furono comunque raggiunti con l'eliminazione delle classi differenziate per gli studenti disabili e l'integrazione nelle classi ordinarie.⁹¹

⁸⁹ Articolo di Tina Tommasi su *"Scuola e Città"* 1958 riportato in Santerini, 2001

⁹⁰ (D.P.R. n. 585/1958)

⁹¹ legge 517/1977

3.1.4 L'Educazione civica negli anni del fermento politico

Durante gli anni '60 e '70, la scuola italiana divenne un luogo cruciale per discutere di politica e organizzare proteste di vario genere. In questo contesto di fervore scolastico, l'educazione civica tornò al centro delle discussioni quando furono approvati i programmi per la scuola media unificata nel 1979. Questi programmi rappresentarono il completamento della riforma iniziata nel 1962. L'educazione civica era vista come uno strumento per formare cittadini consapevoli e responsabili, promuovendo la comprensione dei valori democratici e dell'impegno civico.

Nel 1979, l'educazione civica fu affidata agli insegnanti di Lettere, ma la sua importanza andava oltre questa disciplina. Infatti, essa veniva considerata *"finalità essenziale dell'azione formativa della scuola"*, richiedendo l'impegno di tutti i docenti e coinvolgendo ogni aspetto della vita scolastica⁹². Una novità significativa riguardava il ruolo del Consiglio di classe, che era responsabile della programmazione dell'educazione civica per gli studenti. Il Consiglio doveva selezionare i contributi relativi ai principi costituzionali e alle istituzioni, identificare i problemi oggetto di analisi per gli studenti e considerare la dimensione europea e mondiale, ed è la prima volta che la prospettiva globale viene contemplata nei programmi ministeriali.

Nel 1979 con il D.M. del 9 febbraio, n. 50⁹³ sono aggiornati "i programmi, gli orari di insegnamento e prove di esame di scuola media". Qui l'educazione civica viene individuata tra le materie di insegnamento e le vengono attribuiti i contenuti specifici da svolgere. Ancora più esplicitamente nel testo del D.M. n.50/1979 si prevede un *"responsabile impegno di tutti i docenti per una convergenza educativa di tutte le discipline, con interventi coordinati dei consigli di classe intesi a far maturare la coscienza delle responsabilità morali (...) e quindi a far acquisire comportamenti civilmente e socialmente responsabili"*. Nel programma, oltre alla Costituzione e alle funzioni degli istituti e dei meccanismi statali, gli insegnanti potevano introdurre anche temi più ampi riguardanti la persona, la famiglia, l'ordinamento della giustizia, il sistema tributario e altri aspetti. Inoltre, la riforma sottolineava l'importanza dell'esperienza scolastica stessa come momento fondamentale per l'educazione civica. Val la pena di sottolineare la modalità esperienziale dei programmi del 1979, con cui la scuola

⁹² Decreto Ministeriale 9 febbraio 1979 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/1979/02/20/50/so/0/sg/pdf>

⁹³ Decreto Ministeriale del 9 febbraio 1979 op.cit.

cercava di riconnettersi con la società civile dalla quale si era allontanata promuovendo una valutazione critica dei fatti e delle situazioni emergenti, e la necessità di un concreto esercizio di vita democratica all'interno delle scuole. La valorizzazione delle attività cooperative e di gruppo per favorire l'apprendimento degli studenti faceva il suo ingresso nei documenti istituzionali lasciando comunque ai margini dell'insegnamento della scuola media l'Educazione civica (Macchietti, 1999). Gli insegnanti, del resto, non salutarono in modo omogeneo l'enfasi sull'esperienza scolastica per l'insegnamento dell'Educazione civica. Alcuni la vedevano come un'opportunità per coinvolgere gli studenti in discussioni pratiche e per far loro sperimentare direttamente i principi democratici e i valori civici. Altri, tuttavia, la contrastarono, poiché richiedeva un approccio più interattivo e coinvolgente rispetto a un insegnamento tradizionale.

Dopo la riforma del 1979, nel 1985 fu la volta della riforma dei programmi didattici per la scuola primaria, approvati con il Decreto del Presidente della Repubblica (D.P.R.) n. 104 del 12 febbraio 1985. La Legge n. 104 del 1985⁹⁴ inserisce l'educazione civica nei programmi della scuola primaria, come appendice degli insegnamenti di Storia e Geografia, con la denominazione di *"Studi sociali"*. Vi si legge infatti, che per la scuola elementare, è essenziale fornire *"gli strumenti per un primo livello di conoscenza dell'organizzazione della nostra società nei suoi assetti istituzionali e politici, con particolare riferimento alle origini storiche e ideali della Costituzione"*.

L'*Educazione alla convivenza democratica* fu il nome con cui questa legge individuava uno dei principi e degli obiettivi fondamentali della scuola. Questo approccio attivista e partecipativo mirava a coinvolgere gli alunni in modo attivo, affinché comprendessero il valore della convivenza democratica e si sentissero responsabili delle proprie azioni⁹⁵. Anche nell'insegnamento di *Educazione alla convivenza democratica* le conoscenze civiche venivano integrate in tutte le discipline scolastiche. Tuttavia, i programmi didattici facevano esplicito riferimento a un nuovo insegnamento chiamato *"Studi sociali e conoscenza della vita sociale"* affidato al maestro di storia e geografia e come per la scuola media, la sua articolazione era affidata al Consiglio di Classe nell'ambito della sua programmazione.

3.1.5 Tra riforme e dimenticanze: gli anni Novanta

⁹⁴ Decreto del Presidente della Repubblica del 12 febbraio 1985, n. 104
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>

⁹⁵ *"La scuola è impegnata ad operare perché [il] fondamentale principio della convivenza democratica non venga inteso come passiva indifferenza e sollecita gli alunni a divenire consapevoli delle proprie idee e responsabili delle proprie azioni"* D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104 Programmi didattici per la scuola primaria - Premessa generale
<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1985/03/29/085U0104/sg>

La scena politica degli anni Novanta registra un vivace alternarsi di governi: tra il 1994 e il 2001 si succedettero ben sei governi diversi che si alternarono all'interno di un complesso scenario sociopolitico (dalla caduta del Muro di Berlino ai trattati di Maastricht e alla globalizzazione). Le emergenze che ne scaturirono, disagio giovanile, demotivazione, devianza, droga e delinquenza registrarono tentativi compensativi nella diffusa volontà di protagonismo e di partecipazione giovanile. In questo clima concitato e contraddittorio, furono proposti alcuni progetti⁹⁶ che intendevano riconnettere alla Costituzione, come documento concettuale, giuridico e valoriale una generazione in difficoltà. Fu avvertito il bisogno di inserire l'Educazione civica e la cultura costituzionale nel curriculum continuo grazie ai Ministri della Pubblica Istruzione,⁹⁷ che vollero introdurre, con la Direttiva Ministeriale 58 dell'8 febbraio 1996 un nuovo insegnamento, *Educazione civica e cultura costituzionale* i cui obiettivi formativi e le modalità per perseguirli vengono così esplicitati:

"Gli obiettivi propri dell'educazione civica sono perseguiti, da un lato, nella complessiva attività didattica ed educativa, che riguarda tutti gli insegnamenti, le attività extracurricolari e i diversi momenti della vita scolastica, con modalità flessibili, anche in relazione all'autonomia delle singole scuole; dall'altro, nell'ambito di un insegnamento specifico".

(Direttiva Ministeriale 58/1996. Art. 1).

La Direttiva ministeriale n. 58/1996 esplicita così gli obiettivi dell'educazione civica e promuove un rinnovato impegno degli insegnanti per favorire l'espressione e la partecipazione di tutti gli alunni. Questi obiettivi sono perseguiti sia nell'attività didattica ed educativa complessiva, che riguarda tutti gli insegnamenti e le attività extracurricolari, sia nell'insegnamento specifico di Educazione civica già previsto dal DPR 585 del 1958. L'allegato a questa direttiva, intitolato *"Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale,"* fu il frutto dei lavori di un tavolo di lavoro presieduto da Luciano Corradini dietro richiesta unanime del CNPI (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione) col compito di ripensare l'insegnamento dell'Educazione civica nella prospettiva degli eventi e dei documenti internazionali. In particolare, la Direttiva 58/96 intendeva istituire un'azione condivisa tra organismi sovranazionali, regionali, comunali e dello stesso Ministero della Pubblica Istruzione per la promozione di gruppi di ricerca che suggerissero approcci interdisciplinari alla diffusione di un sapere critico mediante le alfabetizzazioni funzionali e le *"educazioni"* allo scopo di consentire alle nuove generazioni di sostenere il rapido

⁹⁶ *Giovani '93, Ragazzi 2000, Arcobaleno e Genitori*, per citarne alcuni.

⁹⁷ Giancarlo Lombardi (1937-2017) Ministro della Pubblica Istruzione nel governo Dini (1995-1996) poi Luigi Berlinguer Ministro della Pubblica Istruzione dal 1996 al 2000 nel governo D'Alema

cambiamento degli eventi. I temi sui quali il nuovo insegnamento intese focalizzarsi furono così declinati: *l'educazione alla democrazia e ai diritti umani, in particolare alla libertà, alla giustizia, al lavoro, alla legalità, alla pace, allo sviluppo, alla salute, alla solidarietà, alla sicurezza, alla sessualità, al senso, alla scienza, allo studio, all'identità, all'intercultura, all'ambiente, all'alimentazione, alla famiglia, alla nazione, all'Europa, al mondo*⁹⁸. Tuttavia, la riforma che prevedeva l'*Educazione civica e cultura costituzionale* nel curriculum continuo non entrò mai in vigore anche se frutto di quell'approccio fu il DPR 24.6.1998, n.249 che istituì lo *Statuto delle studentesse e degli studenti* che ancora oggi rappresenta un documento di corresponsabilità educativa che privilegia l'esigenza di co-costruire, sviluppare, ri-calibrare in senso evolutivo la qualità dei percorsi di crescita degli studenti. Si tratta di una visione fortemente improntata alla promozione della persona, alla valorizzazione delle competenze degli studenti, alla sperimentazione di percorsi di responsabilità partecipate al supporto mirato alla gestione e al superamento degli ostacoli allo sviluppo. Questo documento ha dato i suoi frutti solo successivamente, quando è stato riconnesso con la Convenzione internazionale sui diritti del minore e con l'impianto costituzionale.

3.1.6 L'Educazione civica nel primo decennio del Nuovo Millennio

Già nel febbraio del 2000, fu promosso un ulteriore tentativo di riforma dell'istruzione, noto come la "*Riforma Berlinguer*". Questa riforma, in linea con l'ampia e strategica visione del Ministro, si concentrava sul riordino dei cicli di istruzione. Venne istituito un ciclo di studi primario della durata di sei anni e un ciclo secondario anch'esso di sei anni. Tuttavia, nonostante l'approvazione, la riforma non entrò mai in vigore poiché fu successivamente sostituita dalla Riforma Moratti del 2003. Ciò che rende interessante la Riforma Berlinguer è che al suo interno non si faceva più riferimento all'Educazione civica, ma piuttosto all'*Educazione alla convivenza civile* nome che verrà mantenuto per l'insegnamento anche nella Riforma Moratti (Legge 53 del 2003)⁹⁹ e nel D.lgs. 59/2004¹⁰⁰ recante i nuovi programmi nazionali per la scuola primaria e secondaria di primo grado, mentre sarà cambiato in "*Cittadinanza e Costituzione*" nella riforma del 2008. In entrambe le indicazioni, la "*Convivenza civile*" veniva considerata come un risultato educativo dell'intera esperienza scolastica, ma anche come un obiettivo associato a contenuti specifici di apprendimento.

⁹⁸ Direttiva Ministeriale dell'8 febbraio 1996 n. 58

⁹⁹ "Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale"

¹⁰⁰ Decreto Legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione*, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53. (pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004 - Suppl. Ord. n. 31)

Tuttavia, mentre per altre materie veniva stabilito un programma che seguiva anno per anno lo studente, gli obiettivi specifici della convivenza civile vennero definiti in modo *trasversale* lungo tutto il corso della scuola primaria e secondaria di primo grado.

Nel Decreto legislativo n. 59 del 2004 sul primo ciclo d'istruzione¹⁰¹, l'educazione civica è esplicitata come un *“obiettivo trasversale a tutte le materie”*, declinato attraverso sei educazioni che saranno confermate anche nelle Indicazioni per la scuola secondaria di secondo grado: *educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare, all'affettività*. Per ogni educazione stavolta furono previsti contenuti specifici che le scuole dovevano perseguire mediante l'organizzazione di attività di promozione alla convivenza civile per aiutare lo studente a trasformare le conoscenze e le abilità della Convivenza Civile in competenze personali (D.lgs. 59/2004, allegati B e C). In sostanza, l'Educazione alla convivenza civile non era vincolata a un tempo specifico e curricolare, ma consisteva in un insieme eterogeneo di attività, spesso legate alla sensibilità degli insegnanti che legittimati dall'approccio flessibile, rendeva l'offerta formativa difforme da classe a classe e da scuola a scuola.

Nel 2007 furono emanate dal Ministro Fioroni nuove Indicazioni per il curricolo delle *“Scuole dell'Infanzia e del Primo Ciclo di istruzione”*¹⁰² e per quanto vi si esplicitasse che *il sistema educativo deve formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale*¹⁰³ e denunciasse l'inopportunità di farlo mediante *“microprogetti che investano gli aspetti più disparati della vita degli studenti, con l'intento di definire norme di comportamento specifiche per ogni situazione”*¹⁰⁴, in nessuno dei livelli di istruzione venne previsto un insegnamento con un monte orario stabilito, oppure obiettivi didattici e contenuti specifici e risolvesse l'annosa questione della progettualità asistemica con la quale le scuole. In forma generale le Indicazioni del 2007 fecero riferimento alla promozione del senso di legalità e allo sviluppo dell'etica della responsabilità, ma nel contesto più mirato della centralità dello studente decisamente importante per abilitare i nuovi paradigmi educativi, senza valorizzare, né recuperare le Educazioni che avevano accompagnato la Riforma Moratti.

Da quella riforma, infatti, presero le mosse i successivi atti normativi passati alla storia sotto il nome di *“Riforma Gelmini”*. Durante il quarto governo Berlusconi (2008-2011) fa la comparsa il termine tanto dibattuto di *“Cittadinanza e Costituzione”* espresso dall'articolo 1

¹⁰¹ Decreto legislativo del 19 febbraio 2004, n. 59 <https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf>

¹⁰² DM 31 luglio 2007 elaborato da un gruppo di lavoro di 16 esperti insieme a Mauro Ceruti, Italo Fiorin e il Ministro Fioroni

¹⁰³ Ibid. *Per una nuova cittadinanza*

¹⁰⁴ Ibid.

della Legge del 1° settembre 2008 n. 169¹⁰⁵, che promuove nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, oltre ad una sperimentazione nazionale, azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale, finalizzate all'acquisizione delle conoscenze e delle competenze relative a «Cittadinanza e Costituzione», in ambito storico-geografico e storico-sociale. Iniziative simili sono suggerite anche per la scuola dell'infanzia.

Un'interessante riflessione sul cambiamento di termini è stata proposta da De Luca (2010) che, rileggendo in chiave moderna il concetto latino di cittadinanza, non soltanto come *status*, ma come suggerisce Pagè (1996) come «*codice di vita che si applica agli scambi tra gli individui in un mondo in cui la diversità è realtà*»¹⁰⁶ individua la necessità di aggiungere il termine *Costituzione* per indicare l'istanza emergente di riconoscere e far riconoscere gli studenti all'interno di una struttura sociale che, a prescindere dalle specificità etniche, linguistiche, religiose e territoriali, condivide e si riconosce nella cultura e nei valori inscritti nella Costituzione.

Con la Circolare Ministeriale del 27 ottobre 2010 n. 86¹⁰⁷ sono date indicazioni ulteriori circa l'attuazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", a seguito del monitoraggio delle esperienze attivate nelle scuole nella fase di prima sperimentazione della Legge 169/2008. In questo provvedimento viene evidenziata sia una dimensione integrata sia una dimensione trasversale di "Cittadinanza e Costituzione": dimensioni che "non si escludono a vicenda, anzi si integrano in un dialogo comune e costruttivo"¹⁰⁸. La valutazione però resta implicita nelle discipline delle aree storico-geografiche e storico-sociali relegando l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione ad un ruolo ancillare alle altre.

La Legge della "Buona scuola" sottolinea l'importanza della cittadinanza attiva mettendo in rilievo l'obiettivo di "sviluppare delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità"¹⁰⁹

¹⁰⁵ Legge n. 169 del 2008 <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2008/10/31/08A08012/sg>

¹⁰⁶ M. PAGÈ, *Citoyenneté et pluralisme des valeurs*, L'Harmattan, Paris, citato in M. SANTERINI, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma, 2004 (2), p. 43.

¹⁰⁷ Circolare Ministeriale n. 86 del 27 ottobre 2010: <http://1.flcgil.stgy.it/files/pdf/20101111/circolare-ministeriale-86-del-27-6-ottobre-2010-cittadinanza-e-costituzione.pdf>

¹⁰⁸ Ibid.

¹⁰⁹ L. 107/2015 art.1, comma7, lettera d <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

L'attuale Legge n. 92/2019¹¹⁰ riprende l'idea originaria del D.P.R. del 1958 consolidando l'insegnamento dell'Educazione civica e, come descritto più approfonditamente nel paragrafo seguente, oltre a riprendere il carattere trasversale e definire il tempo minimo da dedicare al suo svolgimento, prevede, per la prima volta, una valutazione con voto separato, inserisce il ruolo di coordinatore dell'insegnamento, descrive in dettaglio i tre assi tematici oggetto di approfondimento e definisce, attraverso le LL.GG. dell'educazione civica¹¹¹, gli specifici traguardi che integrano il profilo delle competenze in uscita degli studenti di primo e secondo ciclo. L'insegnamento dell'educazione civica è inoltre regolamentato anche per i percorsi di istruzione degli adulti (CPIA): con nota prot. n. 535 dell'11 gennaio 2021 il Ministero ha divulgato le istruzioni operative per sostenere i CPIA nella corretta attuazione dell'innovazione normativa ai percorsi di I livello e nei percorsi di apprendimento della Lingua italiana; relativamente ai percorsi di II livello, invece, viene rimesso alle istituzioni scolastiche di secondo grado l'adattamento a tali percorsi della progettazione predisposti per i corrispondenti percorsi diurni.

3.2 L'interesse comunitario

I cambiamenti sociali che hanno caratterizzato lo scenario degli ultimi anni ha riportato l'educazione civica al centro del dibattito sull'azione formativa della scuola per lo sviluppo di una coscienza civica negli studenti. In particolare, alcuni studi (Missira, 2019; Eurydice 2017; Nussbaum, 2010) hanno interpretato i segnali contemporanei di sfiducia verso le istituzioni come minaccia per l'educazione alla convivenza civica e al dialogo democratico.

Ecco una rielaborazione del testo:

Gli eventi, sia a livello nazionale che globale, stanno mettendo in evidenza l'importanza dell'educazione civica e il ruolo cruciale della scuola nella formazione dei cittadini in un

110 Legge n. 92 del 21 agosto 2019: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>.

111 Decreto n. 35 del 22 giugno 2020: 9

[https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti\(R\).0000035.22-06-2020.pdf/8e785f33-2898-95b1-7326-dcc368228f98?t=1592916355595](https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/m_pi.AOOGABMI.Registro+Decreti(R).0000035.22-06-2020.pdf/8e785f33-2898-95b1-7326-dcc368228f98?t=1592916355595)

e Allegato a Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica:

https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/ALL.+Linee_guida_educazione_civica_dopoCSPI.pdf/8ed02589-e25e-1aed-1afb-291ce7cd119e?t=1592916355306

mondo in continua evoluzione (Kennedy, 2012). Non sono stati solo i governi nazionali a ripensare il rapporto tra scuola e cittadinanza; anche varie istituzioni internazionali hanno affrontato il tema dell'educazione civica, proponendo diverse iniziative allo scopo di incentivare la cooperazione internazionale e creare un'agenda condivisa in ambito d'istruzione. L'azione delle istituzioni europee in ambito educativo si realizza attraverso la definizione delle priorità, e il coordinamento e finanziamento di iniziative coerenti con le strategie comunitarie. A questo scopo sono stati istituiti sia il *Quadro strategico per la cooperazione europea nell'ambito dell'istruzione e della formazione* (ET2020), che la strategia per la costruzione di uno *Spazio Europeo dell'Istruzione*.

L'idea di educazione civica promossa dall'Unione Europea si basa sulla necessità di affrontare i problemi connessi con la crisi delle coscienze civiche, sostenere la democrazia e costruire una cittadinanza sovranazionale (Commissione Europea, 2018). Già nella Dichiarazione di Parigi (2015), firmata dai ministri dell'istruzione dei paesi membri, si affermava che «*l'obiettivo principale dell'istruzione non è solo sviluppare conoscenze, abilità, competenze e attitudini e trasmettere valori fondamentali, ma anche aiutare i giovani [...] a diventare membri attivi, responsabili e mentalmente aperti della società*».

Il faro di questa riforma del sistema educativo è la Raccomandazione del Consiglio relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, emanata per la prima volta nel 2006 e poi aggiornata nel maggio del 2018. Le competenze chiave¹¹² sono di per sé tutte competenze di cittadinanza (Losito, 2015) in quanto competenze «*...di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva*» (Consiglio dell'UE, 2018). Tuttavia, tra le otto competenze chiave, una sola è definita *competenza di cittadinanza*¹¹³ ovvero quella che presuppone la capacità di impegnarsi con gli altri per un interesse comune; il pensiero critico; il problem-solving; la capacità di partecipare alle attività della comunità e ai processi decisionali; di accedere ai mezzi di comunicazione e di interpretarli. Tali abilità influenzano atteggiamenti e valori come il rispetto dei diritti umani, la disponibilità alla partecipazione civica, il sostegno della diversità socioculturale e di genere, di una cultura di pace, il rispetto della privacy, la responsabilità ambientale, il superamento dei pregiudizi e la comprensione degli interessi altrui. In sostanza una competenza che riguarda individui, gruppi, organizzazioni lavorative, società ed economia (Pasolini, 2021).

¹¹² Cfr. 2.8 Il Debate per le competenze

¹¹³ «*Capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale*» (Consiglio dell'UE, 2018)

Per diffondere nelle politiche educative degli stati membri la cultura della democrazia, il Consiglio d'Europa ha prodotto due importanti strumenti: la *Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani* (CM/Rec/2010/7) e il *Framework delle competenze per una cultura della democrazia* (Consiglio d'Europa, 2018a). Si tratta di strumenti in quanto si prestano ad essere utilizzati in modo versatile da ogni insegnante dei paesi EU nella didattica curricolare. In particolare, il *Framework delle competenze per una cultura della democrazia* si presta ad essere utilizzato come supporto alla progettazione, alla didattica e alla valutazione nell'ambito dell'educazione civica (Consiglio d'Europa, 2018a). Pubblicato una prima volta nel 2016, il *Framework* è stato aggiornato ed arricchito nel 2018 con una pubblicazione in tre volumi: il primo rappresenta la cornice di senso dell'intera pubblicazione perché contiene la definizione delle venti competenze per una cultura della democrazia, divise in valori, atteggiamenti, abilità e conoscenze. L'immagine che segue è divenuta largamente nota nel mondo della scuola dal 2019, in quanto oggetto di aggiornamento per i docenti in tema di Educazione civica.

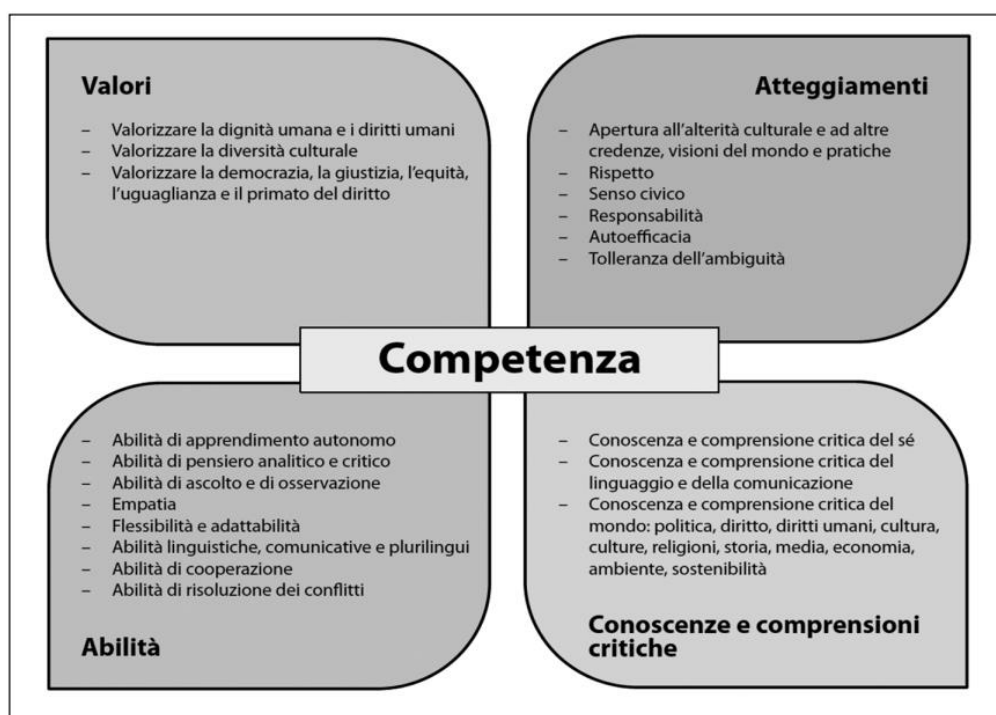


Fig. 6 Le 20 competenze incluse nel modello delle competenze per una cultura della democrazia fonte Consiglio d'Europa 2016

La figura è rappresentativa del corredo di valori, atteggiamenti abilità, conoscenze e comprensioni che esplicitano la natura delle competenze necessarie per la pianificazione in

campo educativo, delle azioni che i sistemi educativi devono intraprendere per preparare gli studenti a diventare cittadini democratici competenti. Il primo volume

3.3 L'educazione civica della legge 92/2019

La legge del 2019 attualmente in vigore, all'art.1 relativo ai principi fondamentali, ribadisce che l'educazione civica deve essere considerata una disciplina necessaria per *formare cittadini responsabili e attivi e per favorire la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri.*

Gli articoli successivi forniscono indicazioni riguardo:

- l'insegnamento (caratteristiche, modalità, ecc.);
- lo sviluppo delle competenze e degli obiettivi di apprendimento;
- i contenuti;
- la formazione dei docenti;
- i rapporti scuola famiglia e scuola territorio

Il primo punto relativo alle caratteristiche e modalità dell'insegnamento, sancisce che le ore curricolari del nuovo insegnamento non devono essere inferiori a 33 ore per ciascun anno scolastico e devono essere svolte nell'ambito del monte ore annuale complessivo delle discipline presenti nell'ordinamento. La stessa legge precisa che l'introduzione dell'insegnamento non deve determinare incrementi o modifiche dell'organico, o ore eccedenti rispetto all'orario obbligatorio previsto dagli ordinamenti vigenti.

Nel primo ciclo l'insegnamento della disciplina ha carattere trasversale ed è affidato ai docenti in contitolarità; per il secondo ciclo, se la scuola dispone nell'organico dell'autonomia di docenti abilitati alle materie di carattere giuridico-economico sono loro ad averne preferenziale affidamento.

Per facilitare l'organizzazione dell'educazione civica all'interno dei consigli di classe, le scuole devono individuare un docente, tra coloro cui è affidato l'insegnamento dell'educazione civica, che svolga compiti di coordinamento.

La valutazione dell'educazione civica per la prima volta viene espressa tramite un voto separato dalle altre discipline, e concorre all'ammissione alla classe successiva e/o all'Esame

di Stato, ed è regolamentata sia dal D.Lgs. 62 del 2017 (con i Decreti attuativi n. 741 e n. 742 del 2017) sia dalla L. 122/2009; in aggiunta, è bene ricordare, che per la scuola primaria l'educazione civica come le altre discipline, attualmente viene valutata ai sensi della Legge numero 22 dell'8 aprile 2020 e della relativa ordinanza n.172 del 4 settembre 2020, attraverso i giudizi descrittivi rappresentativi dei quattro diversi livelli di apprendimento: *avanzato, intermedio, base, in via di prima acquisizione*¹¹⁴.

Per la natura trasversale dell'insegnamento, la valutazione è determinata dal contributo di tutti i docenti impegnati; si giunge ad una valutazione unica attraverso l'azione del docente coordinatore, che in sede di consiglio di classe propone un voto complessivo che tenga conto degli elementi forniti dagli altri docenti coinvolti nello svolgimento di tale insegnamento.

L'articolo 3 riguarda lo *Sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento*. Ai sensi di detto articolo un apposito comitato tecnico ha predisposto le Linee Guida per l'educazione civica, adottate con Decreto n. 35 del 22 giugno 2020. Esse contengono precise indicazioni per l'integrazione al curriculum di istituto, che le scuole hanno dovuto approntare per l'insegnamento dell'Educazione civica. L'articolo 3 al comma 1 esplicita le tematiche alle quali le Linee guida fanno riferimento:

- a) Costituzione, istituzioni dello Stato italiano, dell'Unione europea e degli organismi internazionali; storia della bandiera e dell'inno nazionale;
- b) Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015;
- c) educazione alla cittadinanza digitale, secondo le disposizioni dell'articolo 5;
- d) elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro;
- e) educazione ambientale, sviluppo eco-sostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari;
- f) educazione alla legalità e al contrasto delle mafie;
- g) educazione al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni;
- h) formazione di base in materia di protezione civile.

¹¹⁴ Recentemente, il Senato della Repubblica italiana ha approvato una proposta di legge che introduce significativi cambiamenti nella valutazione della scuola primaria. In particolare, il decreto prevede l'utilizzo di giudizi sintetici, che dovrebbero semplificare la comunicazione degli esiti valutativi ai genitori e agli studenti. L'iniziativa, tuttavia, ha suscitato diffuse opposizioni e al momento della stesura di questa tesi l'iter parlamentare non risulta concluso.

Il comma 2 del medesimo articolo indica ulteriori tematiche da promuovere mediante l'insegnamento trasversale dell'Educazione civica:

- l'educazione stradale,
- l'educazione alla salute e al benessere,
- l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva
- il rispetto nei confronti delle persone, degli animali e della natura.

L'articolo 4, invertendo i termini con i quali si designava in passato la disciplina ¹¹⁵ è dedicato a *Costituzione e cittadinanza*, ovvero al tema cardine al quale il legislatore ha inteso ancorare gli obiettivi formativi disciplinari. Tranne generici riferimenti ad *attività per sostenere l'avvicinamento responsabile e consapevole degli studenti al mondo del lavoro* nel rispetto degli articoli 3 e 4 della Costituzione, tema dominante dell'articolo è lo studio e la conoscenza della Carta costituzionale

3.3 Le linee guida e le buone pratiche

Per quanto concerne i contenuti dell'insegnamento, già nella legge sono elencate le tematiche da approfondire: la Costituzione, le istituzioni dell'Unione Europea e degli organismi internazionali, l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile e la tutela del patrimonio ambientale, l'educazione alla cittadinanza digitale, gli elementi fondamentali di diritto, con particolare riguardo al diritto del lavoro, ma anche l'educazione stradale, l'educazione alla salute e al benessere, l'educazione al volontariato e alla cittadinanza attiva. Tali temi sono poi raggruppati delle Linee Guida¹¹⁶ in tre macroaree:

- Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà;
- Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio;

¹¹⁵ *Cittadinanza e Costituzione* L.169/2008

¹¹⁶ Il Documento normativo che adotta le Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica è il DM 35 del 22 giugno 2020

- Cittadinanza digitale.

Obiettivo delle Linee guida è quello di individuare per l'insegnamento dell'Educazione civica, specifici traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi specifici di apprendimento, in coerenza con le *Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, con il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* e con le *Indicazioni nazionali per i licei* e le linee guida per gli istituti tecnici e professionali vigenti. Le Linee guida sono uno strumento prezioso per le scuole che devono approntare in autonomia¹¹⁷ il curricolo dell'insegnamento individuando traguardi di competenza e obiettivi di apprendimento, nonché modalità di insegnamento e valutazione della disciplina mediante specifici indicatori. Le Linee guida emanate nel 2020 all'articolo 1 adottano come parte integrante del documento tre allegati:

A: Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica;

Allegato B: Integrazione al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo, di cui alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione vigenti;

Allegato C: Integrazione al Profilo educativo, culturale e professionale di cui all'Allegato A al decreto legislativo n. 226/2005. A

L'allegato A si articola in paragrafi di seguito rappresentati schematicamente :



¹¹⁷ Ai sensi del Decreto legislativo 17 ottobre 2005, n. 226

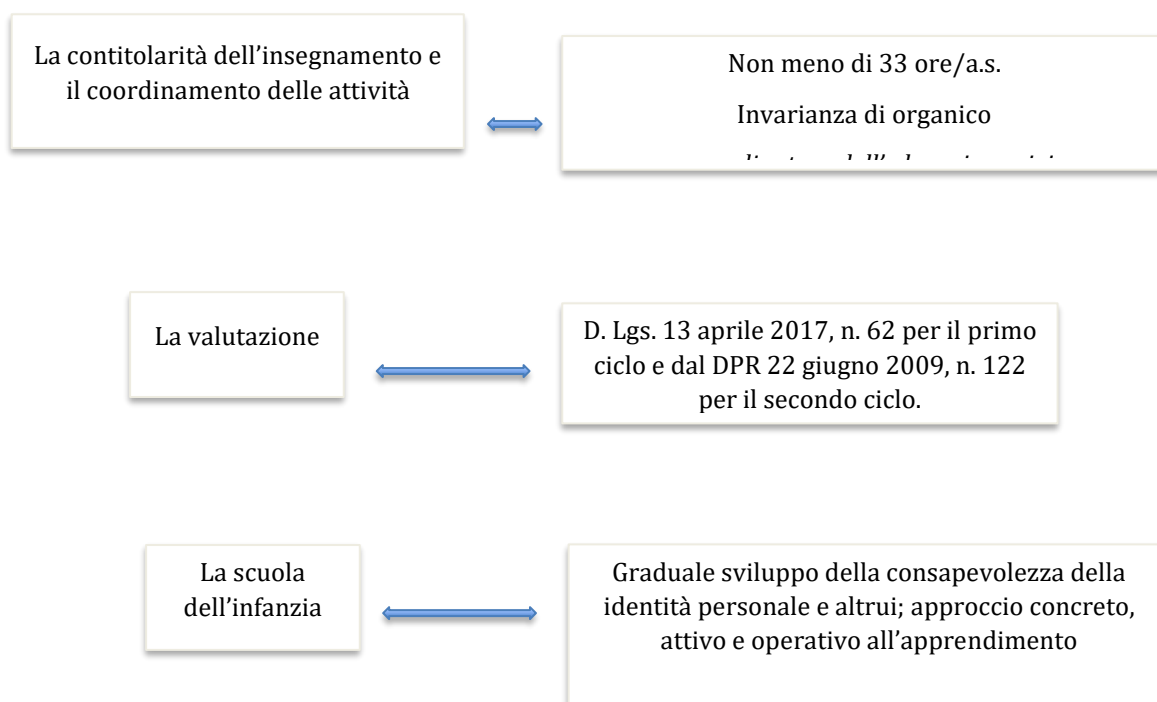


Fig. 7 Allegato A delle Linee Guida

L'allegato B *Integrazioni al Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione* (D.M. n. 254/2012) riferite all'insegnamento trasversale dell'educazione civica riporta un elenco di azioni attese al termine del primo ciclo:

È consapevole che i principi di solidarietà, uguaglianza e rispetto della diversità sono i pilastri che sorreggono la convivenza civile e favoriscono la costruzione di un futuro equo e sostenibile.

Comprende il concetto di Stato, Regione, Città Metropolitana, Comune e Municipi e riconosce i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti fra i cittadini e i principi di libertà sanciti dalla Costituzione Italiana e dalle Carte Internazionali, e in particolare conosce la Dichiarazione universale dei diritti umani, i principi fondamentali della Costituzione della Repubblica Italiana e gli elementi essenziali della forma di Stato e di Governo.

Comprende la necessità di uno sviluppo equo e sostenibile, rispettoso dell'ecosistema, nonché di un utilizzo consapevole delle risorse ambientali.

Promuove il rispetto verso gli altri, l'ambiente e la natura e sa riconoscere gli effetti del degrado e dell'incuria.

Sa riconoscere le fonti energetiche e promuove un atteggiamento critico e razionale nel loro utilizzo e sa classificare i rifiuti, sviluppandone l'attività di riciclaggio.

È in grado di distinguere i diversi device e di utilizzarli correttamente, di rispettare i comportamenti nella rete e navigare in modo sicuro.

È in grado di comprendere il concetto di dato e di individuare le informazioni corrette o errate, anche nel confronto con altre fonti.

Sa distinguere l'identità digitale da un'identità reale e sa applicare le regole sulla privacy tutelando se stesso e il bene collettivo.

Prende piena consapevolezza dell'identità digitale come valore individuale e collettivo da preservare.

È in grado di argomentare attraverso diversi sistemi di comunicazione.

È consapevole dei rischi della rete e come riuscire a individuarli¹¹⁸.

Al di là della complessità e dell'articolazione delle competenze attese al termine del primo ciclo, ai fini di questa ricerca colpisce la competenza: *È in grado di argomentare attraverso diversi sistemi di comunicazione*. La competenza argomentativa, come detto,¹¹⁹ richiede pratica, esperienza, allenamento, possibili solo in condizioni di apprendimento situato. Il riferimento ai *diversi sistemi di comunicazione* rende ancora più complessa la programmazione di attività per il raggiungimento del traguardo di competenza. Inoltre, benché l'allegato A dedichi un paragrafo agli *Aspetti Contenutistici e metodologici*, manca un riferimento esplicito alle metodologie con cui allenare le competenze di cittadinanza, quello che vi viene illustrato è solo un esempio di trasversalità tra contenuti e discipline¹²⁰.

L'allegato C delle Linee guida riguarda le *Integrazioni al Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione* (D. Lgs. 226/2005, art. 1, c. 5, Allegato A), riferite all'insegnamento trasversale

¹¹⁸ La sottolineatura in neretto di tutti i verbi d'azione sia dell'allegato B che dell'allegato C non esiste evidentemente nel DM 35/2020 che adotta le Linee guida, è stata aggiunta per evidenziare le peculiarità del Profilo di competenze attese al termine dei diversi cicli d'istruzione.

¹¹⁹ Cfr. 2.8.1 Il debate per la competenza argomentativa

¹²⁰ Linee guida Allegato A «...Per fare solo alcuni esempi, "l'educazione ambientale, sviluppo ecosostenibile e tutela del patrimonio ambientale, delle identità, delle produzioni e delle eccellenze territoriali e agroalimentari" e la stessa Agenda 2030, cui fa 2 riferimento l'articolo 3, trovano una naturale interconnessione con le Scienze naturali e con la Geografia...»

dell'educazione civica. In maniera più articolata e ricca sono riportate da questo allegato l'elenco delle azioni attese al termine del percorso scolastico in coincidenza con lo sviluppo dei discenti in giovani adulti. Per ragioni di completezza e per consentire un commento situato, vengono riportate di seguito in forma integrale:

- **Conoscere** l'organizzazione costituzionale ed amministrativa del nostro Paese per rispondere ai propri doveri di cittadino ed esercitare con consapevolezza i propri diritti politici a livello territoriale e nazionale.
- **Conoscere** i valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, nonché i loro compiti e funzioni essenziali
- **Essere consapevoli** del valore e delle regole della vita democratica anche attraverso l'approfondimento degli elementi fondamentali del diritto che la regolano, con particolare riferimento al diritto del lavoro.
- **Esercitare correttamente** le modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti e fatti propri all'interno di diversi ambiti istituzionali e sociali. Partecipare al dibattito culturale.
- **Cogliere** la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate.
- **Prendere coscienza** delle situazioni e delle forme del disagio giovanile ed adulto nella società contemporanea e comportarsi in modo da promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale.
- **Rispettare l'ambiente**, curarlo, conservarlo, migliorarlo, assumendo il principio di responsabilità.
- **Adottare i comportamenti più adeguati** per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo, curando l'acquisizione di elementi formativi di base in materia di primo intervento e protezione civile.
- **Perseguire** con ogni mezzo e in ogni contesto **il principio di legalità e di solidarietà** dell'azione individuale e sociale, promuovendo principi, valori e abiti di contrasto alla criminalità organizzata e alle mafie.
- **Esercitare i principi della cittadinanza digitale**, con competenza e coerenza rispetto al sistema integrato di valori che regolano la vita democratica.
- **Compiere le scelte di partecipazione alla vita pubblica** e di cittadinanza coerentemente agli obiettivi di sostenibilità sanciti a livello comunitario attraverso l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile.
- **Operare a favore dello sviluppo eco-sostenibile** e della tutela delle identità e delle eccellenze produttive del Paese.
- **Rispettare e valorizzare il patrimonio culturale** e dei beni pubblici comuni.

Rispetto al profilo delle competenze al termine del primo ciclo, ciò che colpisce è che non ci si aspetta più che lo studente sappia operare in base a ciò che conosce, ma che agisca correttamente nell'esercizio della cittadinanza. Rispetto alle 10 voci che compongono il profilo educativo dello studente al termine del percorso scolastico, solo le prime due si riferiscono alla conoscenza ed altre due voci non consecutive riguardano l'acquisizione di consapevolezza.¹²¹ La maggior parte quindi delle voci riporta verbi d'azione all'infinito, a voler sottolineare che non si tratta di comportamenti occasionali, ma di un *habitus* del cittadino ormai adulto che opera nella comunità, per la comunità e il bene comune. Come suggerisce Losito (2021), in conformità con i documenti dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa, le competenze di cittadinanza sono «competenze chiave» perché dovrebbero costituire un patrimonio di tutti i cittadini in qualsiasi contesto, sociale e lavorativo, ma d'altro canto, proprio perché competenze chiave, si sviluppano lungo tutto l'arco della vita e in contesti non solo formali come la scuola, ma anche non formali e informali. Le Linee guida, quindi, non rivendicano pretese di esaustività perché riguardano un segmento di crescita in cui il cittadino acquisisce le basi per potersi affermare in autonomia secondo il principio guida dell'apprendimento permanente, ma leggendole si avverte la necessità di un maggior investimento pedagogico e metodologico. Come ogni disciplina, l'acquisizione delle competenze di base anche in materia di cittadinanza dovrebbe esplicitare, oltre *cosa* insegnare anche *come* farlo. L'articolo 4 del decreto (*Misure di formazione, di accompagnamento e monitoraggio*) prevede infatti che, a seguito di adeguate azioni formative e di accompagnamento e in base agli esiti del monitoraggio delle azioni di predisposizione del curriculum della disciplina a cura delle scuole, si provveda all'emanazione dell'integrazione delle Linee guida definendo i traguardi di sviluppo delle competenze, gli obiettivi specifici di apprendimento e i risultati attesi. A questo scopo il Ministero dell'Istruzione e del Merito ha apportato delle modifiche al DM 35/2020 istituendo un Board di esperti¹²² che aveva il compito di condurre una rilevazione volta ad accertare le modalità adottate dalle istituzioni scolastiche, nell'esercizio della loro autonomia di sperimentazione, per l'introduzione dell'insegnamento trasversale dell'Educazione civica negli aa.ss. 2020/21 e 2021/22 e per fornire gli elementi istruttori al fine di integrare, entro l'a.s. 2022/23, le Linee guida. Di questa attività non sono stati resi noti i risultati e l'accesso all'area *Monitoraggio* sul sito del Ministero non è stata accessibile dall'insediamento del nuovo governo. Ciò non è sfuggito

¹²¹ La terza e sesta voce dell'elenco: *Essere consapevoli del valore e delle regole della vita democratica anche attraverso l'approfondimento degli elementi fondamentali del diritto che la regolano, con particolare riferimento al diritto del lavoro e Prendere coscienza delle situazioni e delle forme del disagio giovanile ed adulto nella società contemporanea e comportarsi in modo da promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale.*

¹²² decreti del Ministro dell'istruzione n. 336 del 23 novembre 2021 e n. 71 del 23 marzo 2022

al parere del CSPI¹²³ che nella nota introduttiva fa presente che *non sono noti gli esiti di tale rilevazione né eventuali documenti conclusivi dell'attività svolta dal Gruppo di esperti e dal Comitato tecnico-scientifico*. Le nuove Linee Guida sono state emanate in tempi recentissimi e pertanto il loro esame non ha al momento pretese di esaustività. Colpisce tuttavia, rispetto alle precedenti¹²⁴ la presenza di un *Sommario*, di seguito riportato, che include la voce *Indicazioni metodologiche*, a differenza delle Linee guida precedenti anche se, di fatto, il paragrafo si traduce in un elenco di tutte le metodologie didattiche con la sola raccomandazione di un utilizzo responsabile dei dispositivi digitali.

- Il quadro di riferimento nazionale ed internazionale
- Principi a fondamento dell'educazione civica
- La prospettiva trasversale dell'insegnamento di educazione civica
- Indicazioni metodologiche
- La contitolarità dell'insegnamento e il coordinamento delle attività
- La valutazione
- L'educazione civica per la scuola dell'infanzia
- L'educazione civica per il primo e per il secondo ciclo di istruzione: traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento
- Primo ciclo di istruzione
- Secondo ciclo di istruzione

Nello slancio onnicomprensivo delle Indicazioni metodologiche, tra le attività da inserire organicamente nel curriculum dell'Educazione civica, compare il *dibattito intorno a temi significativi*, metodologia che, pur non entrando nel merito del protocollo di dibattito, include evidentemente il debate. Ciò che non si comprende è perché sia stato possibile citare il *service learning* e sia stato fatto riferimento esplicito alla creazione per gli studenti di *occasioni di costruzione attiva e autonoma di apprendimento, in contesti di collaborazione*, e non il debate come ambiente di apprendimento organizzato *per il conseguimento di conoscenze e abilità stabili e consolidate e di competenze culturali, metodologiche, sociali, relazionali e di cittadinanza*.

¹²³ Approvato nella seduta plenaria n. 131 del 28/08/2024. Il Consiglio superiore della Pubblica Istruzione è organo di garanzia dell'unitarietà del sistema nazionale dell'istruzione. Ha compiti di supporto tecnico-scientifico per l'esercizio delle funzioni di governo nelle materie di "istruzione universitaria, ordinamenti scolastici, programmi scolastici, organizzazione generale dell'istruzione scolastica e stato giuridico del personale" (articolo 1, comma 3, lettera q), della legge 59 del 15 marzo 1997), è composto da 36 membri, di cui 18 di nomina elettiva, e dura in carica cinque anni. Il suo parere non è vincolante.

¹²⁴ DM 35/2020 documento citato

PARTE SECONDA: LA RICERCA

Storia della ricerca

La ricerca ha avuto origine dall'esigenza avvertita come insegnante e come coach, giudice e formatrice di Debate, di verificare se la metodologia del Debate sia efficace, o meno, per l'insegnamento dell'Educazione civica, una disciplina, come abbiamo visto, dalla storia travagliata che, con la Legge 92 del 2019, ha trovato nel nostro sistema d'istruzione una nuova fisionomia in una formula di insegnamento forse ancora riduttiva, ma quantomeno curricolare. Da insegnante e formatrice ho lavorato alla stesura del curricolo di Educazione civica per la mia e per altre scuole dei docenti e dirigenti che dal 2019, anno di emanazione della legge 92, hanno frequentato corsi di formazione per acquisire le conoscenze necessarie all'elaborazione del curricolo della propria scuola e per comprendere la cornice di senso in cui la normativa ha inteso ricomprendere la disciplina. In ogni contesto sono emerse criticità legate alla programmazione delle attività necessarie allo svolgimento dell'insegnamento che in quanto *educazione*, interessa la formazione della persona più che la trasmissione di contenuti. Anche se i tre assi tematici della legge¹²⁵ suggeriscono lo scenario in cui andare a strutturare gli interventi didattici, non si può garantire ai discenti di ogni ordine e grado di scuola che vengano educati allo sviluppo di una coscienza civica tale da metterli in condizione di esercitare la loro cittadinanza attiva. Si è avvertito da subito l'esigenza di supportare la disciplina con una metodologia che sviluppasse le competenze di cittadinanza contestualmente alle altre competenze, le soft skills sulle quali ci si è soffermati nella prima parte di questo lavoro.

¹²⁵ Costituzione, Cittadinanza digitale e Sostenibilità

1. Scopo e domande della ricerca

Alla luce delle riflessioni personali e della percezione delle criticità in essere, e per scongiurare il rischio che l'introduzione dell'Educazione civica possa rappresentare per il mondo della scuola un ennesimo adempimento piuttosto che un insegnamento fondamentale per la costruzione della coscienza civica delle future generazione di cittadini, il lavoro si è prefisso il compito di supportare le scuole che volessero adottare il Debate come metodologia curricolare per perseguire gli obiettivi didattici dell'Educazione civica.

Il progetto di ricerca muove dunque da un principale interrogativo: *“può l'adozione curricolare della metodologia didattica del Debate sviluppare le competenze di cittadinanza degli studenti così come indicati dalla legge 92/2019 e quali vantaggi porta con sé l'adozione della metodologia nella didattica?”*

Questa domanda nasce dalla consapevolezza che qualsiasi innovazione didattica proposta rischia di figurarsi come un corpo estraneo alla realtà scolastica, se non si pone sufficiente attenzione alla sua efficacia rispetto ad un obiettivo o ad un insieme di obiettivi, nel nostro caso rappresentati dalle competenze di cittadinanza degli studenti e se non si pone in chiaro la praticabilità effettiva e percepita dagli insegnanti che praticano il Debate.

Da questo primo interrogativo derivano le tre specifiche domande di ricerca:

Q1 quale efficacia ha il Debate per l'insegnamento dell'EC nella percezione degli insegnanti che praticano la metodologia?

Q2 quale efficacia ha il Debate per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti nella percezione degli insegnanti che lo praticano?

Q3 Quale efficacia ha il Debate per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza nella percezione degli studenti che lo praticano?

Questi interrogativi nascono dall'esigenza di correlare le percezioni di insegnanti e studenti rispetto alla metodologia del Debate applicata all'insegnamento dell'EC e verificarne l'efficacia rispetto agli obiettivi di apprendimento disciplinare esplicitati dalle linee guida adottate dal DM 35/2020, più volte citato. Come si è già detto, tra gli scopi principali che si vogliono perseguire con il presente lavoro c'è quello di orientare le scuole verso un'adozione curricolare del Debate per l'insegnamento dell'EC che rappresenti anche un supporto alla professionalità docente nella progettazione e valutazione dell'Educazione civica coerenti con un approccio per competenze alla didattica.

Per motivi di sostenibilità della ricerca, si è deciso di focalizzare l'attenzione sugli insegnanti e gli studenti della scuola secondaria (di primo e secondo grado). Questa scelta è stata guidata da due ragioni principali. In primo luogo, per concentrare l'attenzione su quegli ordini di scuola che hanno mostrato criticità significative nell'ambito della ricerca educativa.

Gli studi comparativi a livello internazionale, come i report delle ricerche TIMSS e PIRLS prodotte dall'IEA o i risultati delle indagini nazionali condotte da INVALSI, continuano a mettere in luce una crisi nell'equità dei risultati di apprendimento nel sistema scolastico italiano. Nonostante gli sforzi, il sistema non riesce ancora a garantire pari opportunità di apprendimento per tutti gli studenti. Inoltre, il contesto socio-economico di provenienza continua a influenzare significativamente il successo scolastico. Le disuguaglianze tra gli studenti, a seconda dei loro contesti sociali, culturali e familiari, tendono ad aggravarsi man mano che procedono nella carriera scolastica, soprattutto nella scuola secondaria. La scelta di concentrarsi sugli insegnanti della scuola secondaria è motivata anche dall'età degli studenti con cui essi lavorano. In tal senso, tre autori olandesi di un importante gruppo di ricerca sull'educazione alla cittadinanza (Daas, Dijkstra, Karsten, 2019) affermano:

“L'adolescenza è generalmente considerata un periodo di ‘anni impressionabili’, in cui le attitudini alla cittadinanza dei giovani sono più suscettibili al cambiamento rispetto alla vita adulta. Diversi studi hanno dimostrato che le attitudini alla cittadinanza sviluppate in adolescenza diventano più stabili nel corso della vita di una persona.”

Da queste considerazioni il target della scuola secondaria è sembrato il più coerente con le domande di ricerca ed è stato scelto come destinatario delle rilevazioni effettuate che saranno illustrate nei capitoli successivi, benché si condivida pienamente l'importanza attribuita dalla norma all'insegnamento dell'EC nella scuola dell'infanzia e primaria. Tuttavia, a condizionare la scelta del campione è stata anche la stima iniziale circa il numero di docenti che praticano il Debate, in sostanza l'esiguità del numero di educatori e insegnanti dei primi ordini di scuola rispetto ai docenti della scuola secondaria.

1.1. Il disegno di ricerca e la fase esplorativa

L'impostazione del disegno di ricerca ha tenuto conto di due fattori preminenti: l'esigenza di accertare la percezione degli insegnanti che, in quanto iscritti alla Società Nazionale Debate Italia praticano regolarmente il Debate nella didattica, rispetto all'efficacia della metodologia per l'acquisizione delle competenze di cittadinanza degli studenti e la necessità di verificare l'acquisizione di dette competenze su un campione di studenti che fosse rappresentativo e consentisse considerazioni e triangolazione dei dati raccolti. Si era ben consapevoli sin dall'inizio che non sarebbe stato possibile un'analisi puramente quantitativa, sia perché i campioni di indagine, docenti e studenti, richiedevano questionari diversi per quanto simili, sia perché si sarebbero sacrificati tutti quei contributi indiretti che potevano scaturire da una prospettiva osservativa.

1.2 La fase introduttiva: studio della letteratura e prime scelte di campo

In una prima fase introduttiva si è avviata l'analisi della letteratura nei campi dell'Educazione civica e alla cittadinanza per costruire un quadro di riferimento come illustrato nel terzo capitolo di questo studio. Occorreva poi individuare gli studi che riguardassero specificatamente il Debate come metodologia didattica ed il suo ruolo per l'insegnamento dell'Educazione civica. È stata la fase in cui sono stati preziosi i confronti e i pareri di docenti e ricercatori¹²⁶ che si erano già occupati di Debate e che hanno contribuito in maniera sostanziale all'individuazione dei campi d'azione su cui concentrare l'attenzione preliminare necessaria per la costruzione dei questionari.

La sequenza adottata per il processo di lavoro è di seguito riassunta:

¹²⁶ Mi preme citare e ringraziare in riferimento a questa prima fase introduttiva Letizia Cinganotto, Giorgio Asquini, Manuele de Conti, Daniele Bucci oltre al tutor Guido Benvenuto e al co-tutor Patrizia Sposetti che mi hanno aiutato a chiarire i campi di indagine che meritavano di essere indagati.

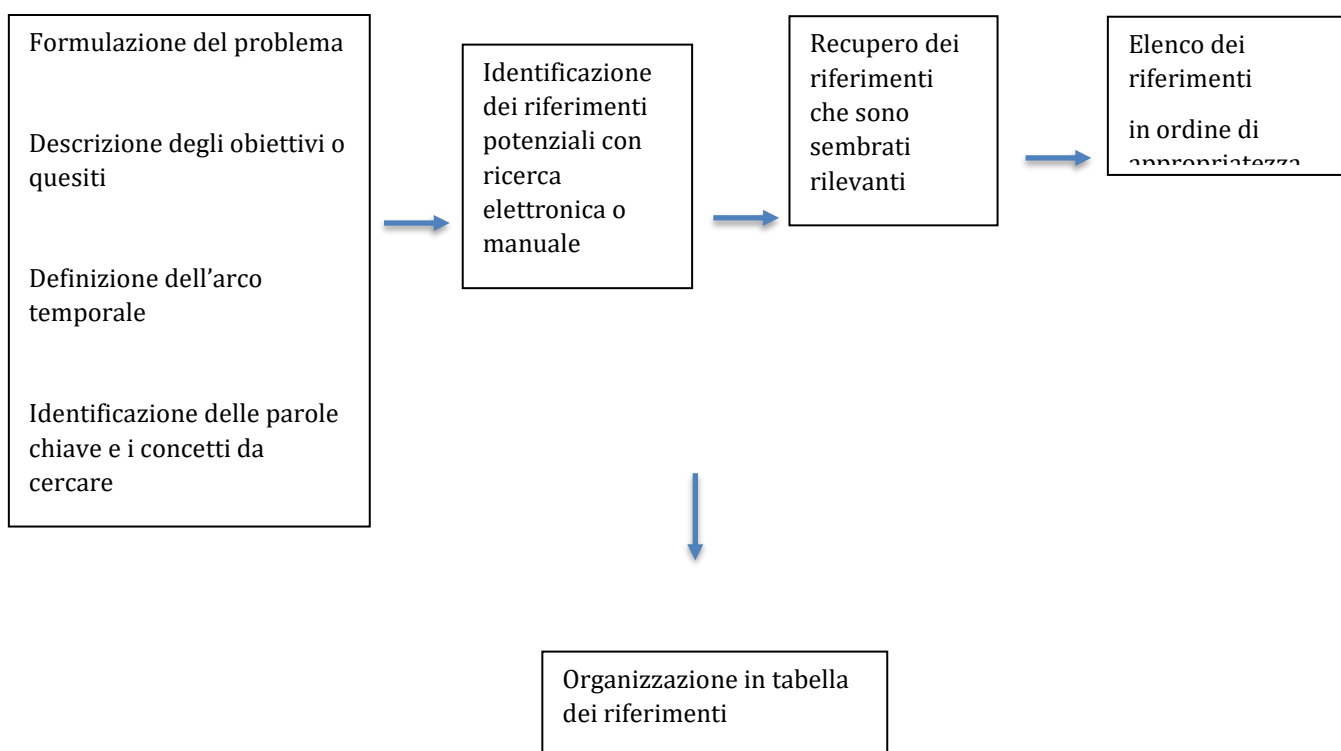


Tabella 8

Flusso delle tappe per la revisione della letteratura

Si è deciso di privilegiare la letteratura scientifica in lingua italiana prendendo in esame l'arco temporale dal 2019 al 2024, ovvero il periodo successivo all'emanazione della Legge 92/2019 perché la *systematic review* tenesse conto degli obiettivi della disciplina così come prevista dalla Legge e non facesse riferimento, almeno in prima istanza, all'insegnamento della disciplina come strutturato dalla normativa precedente.

I risultati della ricerca, di seguito riassunti, evidenziano l'esiguità dei contributi pertinenti con la ricerca per parole chiave individuate in *Debate*, *school* e *Civic education*.

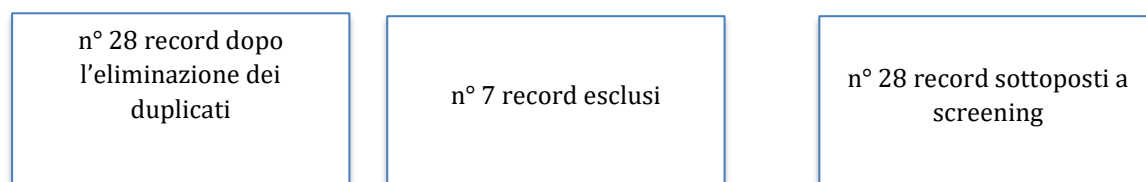
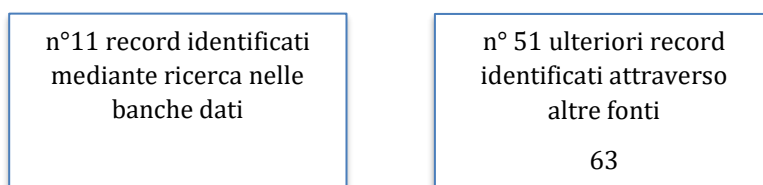


Tabella 9

A titolo di esempio, si riporta la tabella riassuntiva della prima revisione¹²⁷ dalla quale si evince che non tutti gli articoli che trattano dell'insegnamento dell'EC fanno riferimento alla metodologia e al Debate. Sono stati esclusi pertanto i contributi non pertinenti e si è proceduto ad un'ulteriore revisione

Google Scholar	Tipo di contributo	Anno di pubblicazione	Concetti salienti	Parole chiave
Ajello, AM (2023). Dibattito e dintorni: quando si realizzano convergenze tra diverse prospettive. <i>RicercAzione</i> , 15 (2 bis), 9-22.	Editoriale in inglese Articolo in Rivista	2023	Dibattere in Trentino; Differenze e somiglianze con altre due strategie didattiche: Discorso responsabile e Discussionione come	Debate, Discorso responsabile, Discussione Cooperative learning

¹²⁷ In Appendice sono riportati tutti i record della prima e seconda revisione.

			apprendimento collettivo	
Sicurello, R. (2021). L'Educazione Civica come nuovo paradigma nella scuola della complessità post Covid-19. Formazione e insegnamento , 19 (2), 273-288.	Articolo in Rivista	2021	Philosophy for Children, il Service Learning e il Debate sono individuati come approcci pedagogico- didattici che possono promuovere l'azione civica e i valori civici/democratici nei contesti educativi scolastici ed extra scolastici	Pandemia, educazione civica, Philosophy for Children, Service Learning, Deb
Mosa, E. (2021). La scuola come palestra di cittadinanza. Riflessioni e buone pratiche da Avanguardie educative. Scuola democratica , 12 (speciale), 313-323.	Articolo in Rivista	2021	Difficoltà curriculari per EC Debate per le competenze di cittadinanza	Citizenship Learning environments Competency-based learning Transversality
Cinganotto, L. (2023). Il dibattito per lo sviluppo delle competenze linguistiche in lingua straniera/seconda. RicercaAzione , 15 (2 bis), 163-182.	Articolo in Rivista Volume Complement are	2023	Competenze Chiave del Consiglio d'Europa del 2018 e "four modes of communication" definite dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, (CEFR CV, 2020)	Debate; Oracy; Abilità linguistiche; Competenza multilinguistica;
Brusa, A. (2021). Un'educazione civica critica Il rapporto con la storia. Scuola	Articolo in Rivista	2021	Debate, un mediatore didattico che trasporta il conflitto dal piano dello	History Civic education

democratica , 12 (speciale), 243-252.			scontro reale a quello della discussione, Nel Debate l'obiettivo finale è di formare un cittadino in grado di far valere le proprie opinioni con i mezzi della retorica	Controversial questions Constitution
~~Borri, A. (2021). I temi dell'educazione civica e alla cittadinanza nei corsi di italiano L2. RicercaAzione , 13 (1), 89-105.~~	~~Articolo in Rivista~~	~~2021~~	~~EC, L2, esempi per sviluppare conoscenze e competenze che permettano ai migranti di diventare cittadini europei~~	~~Educazione civica; Educazione alla cittadinanza; Didattica; Adulti; Lingua 2 Mancano riferimenti al Debate~~
Reffrigheri, L., & Russo, N. (2020). Imparare a dibattere nella scuola primaria. Formazione e insegnamento , 18 (1 Tomo I), 349-361.	Articolo in Rivista	2020	Global Competencies Debate come metodologia didattica per l'insegnamento delle competenze sociali e civiche nonché disciplinari	Debate, Scuola Primaria, Metodologia Didattica, Competenze, Soft Skills.
Benvenuto, G. (2021). Dialogare, discutere e argomentare. L'educazione linguistica per una cittadinanza responsabile. Scuola democratica , 12 (speciale), 265-275.	Articolo in Rivista	2021	Educazione linguistica per l'EC, Testo argomentativo, didattiche dialogiche, discorsive, argomentative	Democratic linguistics, Textual typologies, Argumentation, cross-curriculum, citizenship skills
~~Corazza, P. (2022). La proposta di un curriculum di educazione etico-sociale a confronto con gli approcci all'educazione alla cittadinanza dei sistemi scolastici~~	~~Articolo in Rivista~~	~~2022~~		Curricolo etico-sociale EC

europ. SCHOLÉ, 60 (2), 99-122.				
Alessandrini, G., Marcone, V. M., Pettenati, M. C., & De Maurissens, I. Emmanuele Massagli Dalla "istruzione verde" alla cultura della sostenibilità. Pedagogia e Vita, 184.	Articolo in Rivista	2022		
Szpunar, G. (2022). ~~Imparare a pensare: alfabetizzazione cognitiva, emotiva e sociale per la libertà. Fiorucci, M. & Vaccarelli, A. (a cura di), Pedagogia e politica in occasione dei, 100, 125-134~~	Atti convegno SIPED	2022	~~Educazione alla democrazia alfabetizzazione cognitiva, emotiva e sociale~~	Mancano riferimenti alla metadologia Mancano riferimenti al Debate

Tabella 10

L'esame dei contributi, pur nelle singole specificità, presenta una sostanziale conferma della necessità di supportare l'insegnamento dell'EC con il ricorso ad una o più metodologie che sviluppino le competenze sociali e civiche degli studenti.

1.3 La fase esplorativa-qualitativa

Il percorso di ricerca empirica è cominciato con una fase esplorativa-qualitativa, attraverso la conduzione di interviste esplorative semistrutturate ad esperti di Debate e insegnanti di scuola secondaria. In questa fase è stato prezioso il confronto con i soci della Società Nazionale Debate Italia perché le loro prospettive hanno ampliato gli orizzonti di indagine e suggerito piste di lavoro che meritavano di essere percorse. Come già suggeriva Lucia Lumbelli (1980, 1995, 2006), questa prima fase esplorativa non è accessoria nell'economia di un'indagine quantitativa, bensì risulta essenziale per mettere fuoco i temi di ricerca e per strutturare correttamente gli strumenti di rilevazione.

In questa fase preliminare della ricerca si è reso necessario rispondere a una duplice necessità: individuare le aree tematiche, le questioni aperte e le criticità connesse all'individuazione del Debate come metodologia didattica per l'insegnamento dell'EC e quindi raccogliere i primi indizi su quale campione potesse essere considerato rappresentativo per rispondere alle domande di ricerca, fornendo materiale d'analisi utile alla strutturazione successiva dei questionari.

STUDIO UNO: IL QUESTIONARIO DOCENTI SNDI

La fase esplorativa è stata condotta con il coinvolgimento di figure esperte di pedagogia, del mondo della scuola e del Debate come metodologia didattica innovativa. Dal confronto costruttivo è emersa la necessità di coinvolgere nella rilevazione un numero quanto più ampio possibile di figure professionali che avessero però competenze ed esperienze tanto di didattica dell'Educazione civica che di Debate. La reintroduzione dell'insegnamento dell'EC da parte della normativa,¹²⁸ ha interessato la popolazione scolastica di ogni ordine e grado di scuola. Non si è ritenuto opportuno selezionare come testimoni privilegiati i docenti che avevano assolto ruoli di responsabilità verso la definizione del curriculum disciplinare dell'EC, perché coincidenti con l'intero numero di scuole del territorio nazionale, ma individuare invece i docenti che avevano esperienza di Debate e che avrebbero potuto esprimersi con consapevolezza su entrambi gli ambiti di indagine.

1.1. Il questionario e l'indagine campionaria

A partire dall'esperienza delle interviste e dal continuo riferimento alla letteratura si è potuto procedere con la strutturazione dell'indagine campionaria, seguendo le seguenti fasi operative:

- a) definizione delle variabili oggetto di ricerca e delle ipotesi correlazionali;
- b) scrittura e revisione del questionario, anche a seguito dei risultati di un try-out;

¹²⁸ Legge 92/2019 e DM 35/2020

- c) definizione e selezione del campione;
- d) somministrazione del questionario ai campioni e raccolta dei dati;
- e) costruzione dei dataset e pulizia dei dati;
- f) analisi dei dati e discussione dei risultati.

Ciascuna fase verrà presentata dettagliatamente nei capitoli successivi.

Per la sostenibilità della ricerca si è scelto di focalizzare l'attenzione sugli insegnanti iscritti alla Società Nazionale Debate Italia, ben consapevole del fatto che si sarebbe in questo modo rinunciato ad acquisire dati dai docenti che afferiscono alla rete di scuole WeDebate perché attingere a questa ulteriore banca dati avrebbe richiesto il coinvolgimento delle scuole iscritte alla rete e solo per loro tramite raggiungere i docenti che utilizzano il Debate in contesti didattici e/o competitivi. Tuttavia, era presumibile che una percentuale piuttosto alta di loro avesse scelto di iscriversi anche alla SNDI per partecipare, in qualità di giudici e coach, ai Campionati Nazionali che si svolgono annualmente. La comunità di docenti che adotta la metodologia didattica del Debate ha interesse a che gli studenti abbiano più occasioni possibili di dibattere in contesti competitivi ritenuti di per sé formativi (Pontecorvo et al. 2007). Il *main-study* è stato dunque condotto su un campione rappresentativo di circa 1200 insegnanti di ogni ordine e grado di scuola iscritti alla SNDI che hanno risposto ad un questionario tra settembre e novembre 2022. Le fasi di lavoro, dalla strutturazione del questionario all'analisi dei dati sono schematicamente di seguito rappresentate.

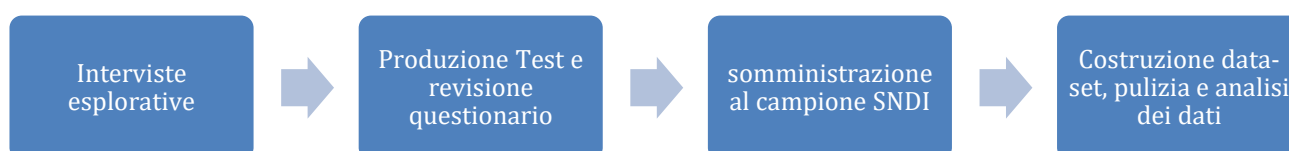


Figura 6

1.2 La fase esplorativa: conduzione e risultati

Accogliendo i suggerimenti di gran parte della letteratura metodologica inerente all'indagine campionaria (Corbetta, 2014) si è deciso di avviare tale disegno di ricerca con uno studio esplorativo per conoscere il problema oggetto di studio prima di redigere le domande. La necessità assoluta da questa fase esplorativa è stata di costruire uno strumento altamente strutturato e standardizzato, il questionario appunto, partendo dai punti di vista e dallo stesso linguaggio utilizzato dai soggetti ai quali sarebbe stato destinato. Corbetta (ibidem) propone una sequenza che parte da interviste libere a osservatori privilegiati, passa per interviste maggiormente strutturate a esponenti della popolazione da studiare, e arriva poi alla costruzione delle domande del questionario. Seguendo questi suggerimenti (e altri, v. Manganeli Rattazzi, 1991) si è scelto di svolgere delle interviste semistrutturate a un gruppo esperti di Debate di chiara fama.

1.3 Scaletta e modalità di somministrazione delle interviste

In letteratura, come evidenziato da Mantovani (1998) e Zammuner (1998), esistono diverse tipologie di intervista, classificate in base al loro grado di strutturazione: libere, strutturate e semistrutturate. Le interviste che si è scelto di condurre per questa fase esplorativa sono state di tipo libero per la flessibilità che garantivano di essere presentate in ordine non rigido, permettendo approfondimenti spontanei.

Per la fase esplorativa dello studio, si è fatto ricorso ad alcune interviste esplorative per fornire un prima base empirica da cui partire per la costruzione del questionario. Questo approccio ha permesso di individuare i temi su cui focalizzare l'attenzione e allo stesso tempo, si è voluto dare la possibilità di esprimere considerazioni spontanee e sollevare questioni o problemi che potevano non essere stati considerati in precedenza nella fase di revisione della letteratura. In questa prima fase i consigli e i pareri di esperti di Debate¹²⁹ che avevano già condotto ricerche sulla metodologia sono risultati essenziali per articolare la sequenza delle informazioni da acquisire.

Benché libere, le interviste hanno seguito uno schema di massima:

- Presentazione della ricerca

¹²⁹ Essenziali in questa fase sono risultati i consigli di Manuele De Conti, presidente della Società Nazionale Debate Italia, di Letizia Cinganotto, già prima ricercatrice dell'INDIRE e docente di didattica delle lingue all'Università per stranieri di Perugia e di Daniele Bucci socio della sezione Lazio della SNDI oggi membro del direttivo nazionale SNDI.

- Obiettivi della ricerca
- Richiesta suggerimenti delle aree da esplorare
- Richiesta suggerimenti sul campione da coinvolgere
- Richiesta suggerimenti tempistiche di somministrazione del questionario

Per la conduzione delle interviste ci si è avvalsi di incontri on line su piattaforma Meet, di condivisione di bozze del questionario e di colloqui telefonici.

1.4 Considerazioni finali sulla fase esplorativa

La fase esplorativa è risultata importante rispetto a due ordini di motivi: in primo luogo perché ha chiarito gli ambiti di indagine su cui focalizzare la ricerca e in secondo luogo perché ha contribuito a identificare un campione rappresentativo al quale destinare il questionario di indagine che correlasse una metodologia, il Debate, con l'insegnamento di una disciplina di neo-introduzione nel sistema scolastico italiano. Il questionario che è stato poi strutturato deve molto ai contributi raccolti in questa prima fase esplorativa.

Dai colloqui e dagli incontri on line sono emerse alcune criticità rispetto all'insegnamento dell'Educazione civica. A titolo di esempio, sono state avanzate perplessità rispetto alle ore previste dalla disciplina rispetto ai tempi richiesti per la ricerca documentale che, come visto nel capitolo dedicato al Debate, rappresenta solo una delle fasi di applicazione della metodologia. Tuttavia, in questa fase le criticità riscontrate hanno portato ad una scelta ponderata nella disposizione delle aree in cui strutturare il questionario e nella formulazione delle domande stesse, allo scopo di avvicinare gradualmente i rispondenti alla comprensione dei problemi connessi alla ricerca e consentire risposte utili che verranno documentate nei capitoli seguenti.

1.5 Il questionario: dalla costruzione alla somministrazione

Dopo aver delineato l'impianto della ricerca e illustrato i principali risultati della fase esplorativa, con il presente capitolo si procederà ad esaminare il processo di sviluppo, test e miglioramento del questionario. Si inizierà presentando le proprietà a cui si è prestata particolare attenzione e le prime ipotesi di correlazione che si è voluto verificare. Successivamente, verrà descritto il questionario stesso e la procedura seguita per la sua

creazione e revisione. Infine, verrà affrontato il piano di campionamento della ricerca e le modalità di somministrazione del questionario.

1.6 La selezione delle aree di interesse

A partire dalle considerazioni fatte al termine della fase esplorativa e dal confronto continuo con la letteratura, si è potuto procedere con una progressiva definizione del campo specifico di analisi della ricerca. Certamente! Ecco una rielaborazione del testo:

Durante la fase di rifinitura e selezione delle questioni da affrontare nell'inchiesta campionaria, abbiamo identificato i concetti chiave (Corbetta, 2014) che avremmo esaminato nel nostro studio. Poiché non era possibile creare un questionario che coprisse l'intero panorama delle problematiche emerse dalle interviste esplorative, la selezione e l'operativizzazione dei concetti sono stati anche una scelta specifica per il nostro lavoro.

Nel processo di traduzione empirica dei concetti, tali concetti vengono applicati agli oggetti studiati (cioè, le unità di analisi) per identificarne le "proprietà". Questo primo passaggio consiste nel far diventare i concetti un attributo o una proprietà degli oggetti specifici che stiamo esaminando. Nel nostro caso, le unità di analisi sono i soci della Società Nazionale Debate Italia, principalmente insegnanti di scuola secondaria.

Da qui è iniziato il processo di definizione delle variabili e la costruzione del questionario. Le proprietà rilevate con il questionario sono state suddivise in *Proprietà principali*, ovvero quelle che indagavano sui concetti cardine della ricerca, Educazione civica e Debate, e *Proprietà secondarie* relative al genere, età, anzianità di servizio ecc.

<i>Proprietà principali</i>	<i>Proprietà secondarie</i>
<i>Area 1 La personale esperienza di Debate</i>	Dati anagrafici Ordine di scuola Meccanografico della scuola
Ruolo nel Debate (coach, giudice, referente d'istituto)	
Debate in orario curricolare/ extra curricolare	

Frequenza in orario curricolare/extracurricolare Da quanto tempo Debate in orario curricolare/extracurricolare Formazione ricevuta sul Debate Ente formatore Frequenza di corsi avanzati sul Debate Partecipazione a Campionati nazionali/internazionali	Docente di ruolo/non di ruolo Anni di servizio Discipline insegnate
<i>Area 2 Educazione civica & Debate</i>	<i>Area 3 Debate per la didattica disciplinare</i>
Frequenza Insegnamento Debate per l'EC Efficacia Debate per l'EC Efficacia Debate per le competenze di cittadinanza Diffusione Debate per l'EC nella propria scuola: quanti colleghi in quali classi per quante ore per quali obiettivi	Per quali finalità Per quali discipline Debate inserito/non inserito nel PTOF Debate riconosciuto/non riconosciuto come PCTO (solo secondaria di secondo grado)

Fig. 7 Prospetto delle proprietà rilevate con il questionario.

La figura 7 riporta tali proprietà (nella versione definitiva del questionario). Prima di descrivere nel dettaglio il piano della rilevazione, occorre soffermarsi brevemente proprio sulle scelte implicite in questa selezione. Come si può notare dalla figura, ciò a cui si è posto

più attenzione all'interno del questionario sono le pratiche progettuali, didattiche e esperienziali connesse al Debate, ma anche la formazione ricevuta per questa metodologia. La sollecitazione sulle connessioni con l'insegnamento dell'Educazione civica, peraltro, avvenivano nel periodo di recente emanazione della Legge che ne reintroduceva l'insegnamento, dunque, in un periodo in cui il "problema Educazione civica" aveva sottoposto le scuole ad uno sforzo progettuale per la definizione del curriculum della disciplina e, come spesso accade, in condizioni emergenziali. Tale scenario legittima l'ipotesi che i docenti che hanno risposto al questionario abbiano prodotto riflessioni sull'efficacia del Debate per l'insegnamento dell'EC contestualmente alla produzione delle risposte, soprattutto quelle aperte che sollecitavano una riflessione libera o chiedevano di motivare la risposta precedente¹³⁰. Per questo motivo il questionario dava la possibilità di aggiungere considerazioni finali che sono state prodotte, anche in forma estesa, dal 4% dei rispondenti, e chiedeva la disponibilità ad essere ricontattati per ulteriori approfondimenti¹³¹ a riprova del fatto che la prospettiva di analisi sia stata inevitabilmente parziale: la scelta delle proprietà da rilevare con il questionario riflette le specifiche scelte di campo svolte dal ricercatore.

Dalla figura 7 è possibile notare come le proprietà che si è inteso osservare tramite il questionario siano di tipologie diverse:

- *Caratteristiche anagrafiche, professionali, formative, esperienziali e inerenti al contesto lavorativo di provenienza.* Queste sono proprietà che caratterizzano l'insegnante dal punto di vista personale e dal punto di vista della sua esperienza lavorativa. Tra queste vi sono inoltre le proprietà inerenti al contesto lavorativo, e dunque alla scuola in cui il docente insegna, ma non includono coloro che si occupano di ricerca sul Debate e che pure rappresentano una fonte di informazione preziosa ai fini della ricerca.
- *Atteggiamenti e opinioni.* Con atteggiamento si intende un "insieme di tendenze e sentimenti, pregiudizi e nozioni preconcepite, idee, timori, apprensioni e convinzioni di una persona nei confronti di un particolare argomento", invece con opinione ci si riferisce a una "espressione verbale dell'atteggiamento" (v. Thurstone, Chave, 1929). Questa tipologia di proprietà è stata ritenuta importante per rilevare la motivazione in forza della quale i docenti e i ricercatori dedicano le loro energie e il loro tempo alla pratica di una metodologia che richiede formazione, sperimentazione, progettazione ed attività didattica costanti.

130 Domanda 21 e 23, domanda 28

131 Disponibilità concessa dall'83,7% dei rispondenti

- *Conoscenze*. L'acquisizione delle informazioni rispetto a questa proprietà ha riguardato specificatamente le competenze di cittadinanza sviluppate dal Debate e veniva integrata da una domanda aperta che motivasse le ragioni della risposta.
- *Dichiarazioni di pratiche*. Infine, le ultime proprietà rilevate tramite il questionario attengono alle dichiarazioni di pratiche inerenti alla progettazione, didattica e partecipazione ai Campionati di Debate.

Nel processo di operativizzazione delle proprietà, sono state costruite le domande del questionario e definito le variabili. Secondo quanto spiegato da Corbetta, una variabile rappresenta una proprietà operativizzata, ovvero ciò che otteniamo quando definiamo regole e modalità per rilevare empiricamente la proprietà di interesse. Nel nostro caso, la “definizione operativa” delle proprietà è semplicemente il modo in cui abbiamo strutturato le diverse domande del questionario. In altre parole, il questionario stesso contiene le diverse definizioni operative delle proprietà scelte, ovvero le modalità concrete utilizzate per misurare, classificare, ordinare e conteggiare tali proprietà nei soggetti che rispondono. Un altro modo per descrivere questo processo è parlare del passaggio dai “concetti” ai “costrutti” secondo Losito (2016), un costrutto è un concetto appositamente definito per uno scopo scientifico specifico. In altre parole, è stato “specificato in modo tale da essere oggetto di osservazione e di misurazione”. Pertanto, la definizione dei costrutti di interesse rappresenta il passaggio dai concetti astratti alle proprietà operativizzate (le variabili) relative all’oggetto di ricerca che saranno trattate successivamente.

1.7 Prime ipotesi correlazionali

Come precedentemente detto, il primo scopo della presente ricerca è di tipo “osservativo” in quanto si è posta più attenzione a come le proprietà principali indicate nella Figura 7 si presentino all’interno del campione di soci della Società Nazionale Debate Italia. Il primo risultato dell’inchiesta vuole infatti essere quello di fornire una descrizione di ciò che coloro che praticano o studiano il Debate pensano e delle pratiche che dichiarano di svolgere in merito alle due principali aree tematiche della ricerca: l’Educazione civica e la metodologia didattica del Debate per l’insegnamento dell’Educazione civica.

Queste domande di ricerca richiedono una logica di tipo “correlazionale” e “comparativa” (Vannini, 2019). Parte delle analisi svolte in questo lavoro, infatti, puntano a verificare l’esistenza di correlazioni tra le variabili rilevate, nonché a cercare di interpretare alcuni

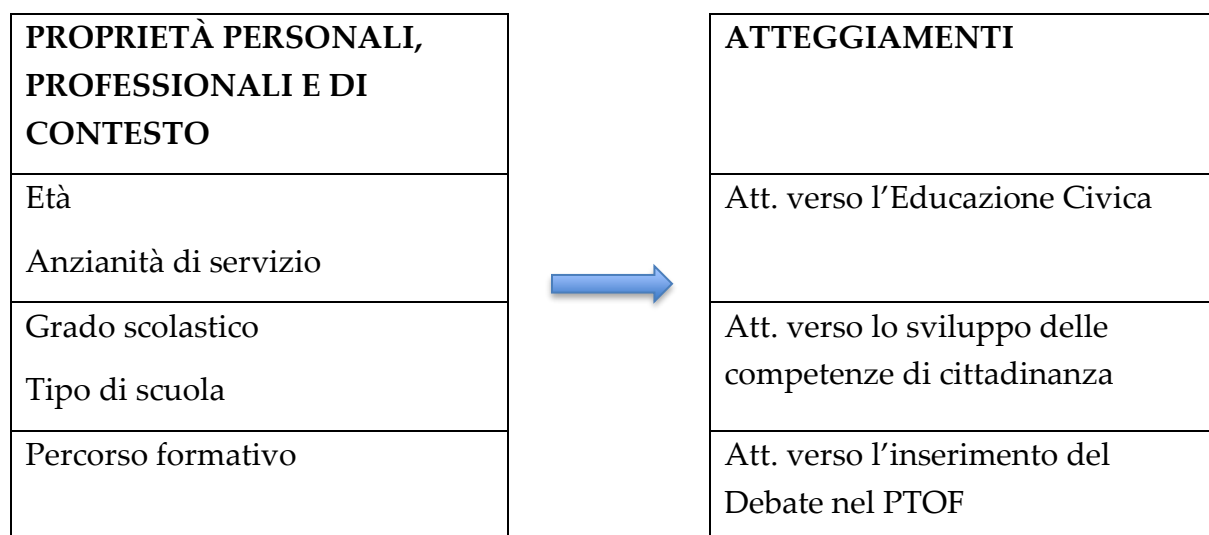
atteggiamenti e dichiarazioni di pratiche alla luce di caratteristiche personali, professionali o esperienziali dei rispondenti.

Nel processo di ricerca, la chiarificazione delle ipotesi correlazionali è fondamentale. Secondo Corbetta, (*op.cit.*) un'ipotesi rappresenta un collegamento tra concetti o una proposizione che implica una relazione tra due o più concetti. Quando ci chiediamo se gli atteggiamenti degli insegnanti siano correlati tra loro o quali proprietà personali, professionali ed esperienziali siano associate ai loro atteggiamenti e alle dichiarazioni sulle pratiche, stiamo implicitamente formulando un'ipotesi sulla relazione tra queste proprietà. In altre parole, la scelta di includere proprietà come il genere, l'età, l'anzianità di servizio e le discipline insegnate nel nostro studio è guidata dalla volontà di testare l'ipotesi che tali proprietà siano associate alle proprietà "principali".

Inoltre, l'analisi degli atteggiamenti dei docenti riveste grande importanza. Studiare come gli atteggiamenti si formano e come possono essere influenzati, nonché osservare la loro relazione con le pratiche di insegnamento, offre preziose informazioni per comprendere il contesto educativo.

Va precisato che si è deciso di distinguere gli atteggiamenti dalle opinioni, in particolare sono stati indagati l'atteggiamento verso l'insegnamento dell'Educazione civica, l'atteggiamento verso lo sviluppo delle competenze di cittadinanza, l'atteggiamento verso la metodologia del Debate nella progettazione della scuola: nel Piano dell'offerta formativa, nei Percorsi per le competenze trasversali e l'orientamento, nel curriculum di Educazione civica. Nelle risposte aperte ci si è concentrati sulla lettura delle opinioni sulla base delle quali i rispondenti hanno motivato le loro risposte.

L'ipotesi è che sussista una correlazione tra le proprietà personali, professionali e di contesto e atteggiamenti positivi rispetto all'insegnamento dell'Educazione civica mediante il Debate.



Ruoli di referenza	
Ambito disciplinare	Att. verso l'inserimento del Debate nel PCTO
	Att. Verso l'inserimento del Debate nel curriculum di EC

Fig. 8 L'ipotesi inerente agli atteggiamenti

Concentrandosi sulla parte a destra della figura, si può notare come si voglia testare l'ipotesi dell'esistenza di una correlazione tra le cinque scale di atteggiamento, e in particolare si ipotizza che tale correlazione sia di segno positivo in quanto si ritiene che queste proprietà possano descrivere tutte una posizione dell'insegnante in qualche modo "favorevole" a una didattica innovativa. La figura suggerisce che la relazione tra le proprietà personali, professionali e contestuali e gli indici di atteggiamento è stata rappresentata con una freccia a una sola direzione. L'inclusione di variabili come il genere, l'età, il titolo di studio e l'anzianità di servizio nella parte sinistra dell'immagine è stata guidata dall'ipotesi che gli atteggiamenti dei docenti possano essere influenzati dalle loro caratteristiche personali, professionali ed esperienziali, insieme al contesto della scuola in cui lavorano. La freccia unidirezionale semplifica graficamente il tentativo di interpretare gli atteggiamenti alla luce delle altre proprietà, considerate come "antecedenti". Tuttavia, questa scelta interpretativa implica anche l'ignorare eventuali effetti di retroazione degli atteggiamenti su quelle proprietà che sono state poste come antecedenti (ad esempio, il ruolo degli atteggiamenti nella scelta di accettare o meno ruoli di referenza o nella selezione dell'istituto in cui insegnare).

1.8 La costruzione del questionario

Il processo di costruzione del questionario è stato condotto in più fasi tra marzo e luglio 2022.

La fase iniziale del processo ha portato alla creazione di una bozza preliminare delle domande e degli stimoli da somministrare agli insegnanti. Durante questa fase di strutturazione, si è fatto riferimento a diverse fonti:

1. Interviste della fase esplorativa:

- Le trascrizioni delle interviste hanno fornito materiale prezioso per definire gli item necessari a misurare, in particolare, gli atteggiamenti e le opinioni degli insegnanti.
2. Studi empirici basati su questionari rivolti agli insegnanti:
- Sono stati esaminati studi presenti in letteratura che utilizzavano questionari simili ai nostri temi di ricerca.
 - Gli stimoli tratti da questi lavori sono stati tradotti, rielaborati e arricchiti per adattarli al nostro questionario.
 - In altre parole, questi studi hanno agito come una “fonte di ispirazione” per la costruzione delle batterie di domande nel nostro strumento.

Un’eccezione a questa pratica è stata la domanda riguardante le opinioni sull’Educazione civica, che è stata interamente tratta dal questionario insegnanti dello studio internazionale ICCS 2016 (Köhler et al., 2018).

Per garantire chiarezza nell’esposizione, la scelta delle proprietà da indagare tramite il questionario è stata presentata come un passaggio antecedente alla costruzione del questionario stesso. Tuttavia, è importante sottolineare che questi processi sono stati in realtà ricorsivi: la progressiva selezione degli ambiti tematici e delle proprietà rilevanti nella ricerca è avvenuta parallelamente alla continua strutturazione e ri-strutturazione del questionario, almeno nella fase iniziale. Inizialmente, le prime bozze dello strumento includevano un numero maggiore di proprietà a cui si voleva prestare attenzione. Di conseguenza, si intendeva coprire una vasta gamma di aspetti legati ai temi oggetto di ricerca. Queste proprietà riguardavano convinzioni generali sull’insegnamento e dichiarazioni relative a pratiche progettuali e valutative, escludendo quelle anagrafiche ed esperienziali che invece nella versione definitiva sono state incluse. Nel corso del processo, progressivamente è stato ristretto il campo di analisi, concentrandoci su quali proprietà avrebbero richiesto attenzione e sforzi nella costruzione del questionario. La prima bozza dello strumento, presentata in forma telematica a due soci della Società Nazionale Debate Italia conteneva diciotto serie di domande (escludendo le proprietà anagrafiche, esperienziali e professionali), per un totale di oltre centosettanta elementi. Questa bozza iniziale è stata ulteriormente rivista e ridotta grazie ai primi commenti e alle osservazioni e grazie al confronto con il gruppo di ricerca.

Questo processo ricorsivo di scrittura, selezione, commento e revisione delle domande e degli stimoli ha portato alla *versione di prova* alla cui verifica hanno partecipato cinque soci della SNDI che hanno accettato di essere coinvolti nel test. Le maggiori criticità di questa versione di prova si sono rilevate di natura tecnologica: il questionario, come già detto, non doveva essere destinato esclusivamente ad insegnanti, tuttavia, la maggior parte dei

rispondenti apparteneva a questa categoria di lavoratori. Era pertanto necessario prevedere percorsi differenti che in un caso accertassero la natura del personale rapporto con la metodologia del Debate e l'Educazione civica e nell'altro fornissero un ritratto anche della carriera professionale dei docenti.

Strutturate le domande, si è aggiunta al questionario una sezione introduttiva utile a esplicitare al rispondente gli scopi della ricerca e a raccogliere il consenso informato al trattamento dei dati. Il questionario è stato, infine, convertito in una versione telematica tramite la piattaforma online Google Moduli, che si è deciso di utilizzare per la somministrazione ai soci della SNDI.

La decisione di condurre una rilevazione telematica (tramite web survey) è stata solo in minima parte influenzata dalla pandemia da Covid-19 e dalle restrizioni che ha imposto alla mobilità e all'accesso agli istituti. La somministrazione telematica è stata preferita per poter coinvolgere i rispondenti distribuiti sull'intero territorio nazionale la cui distribuzione è riportata nella seguente tabella:

Nord-Ovest	33,21%
Nord-Est	19,68%
Centro	22,14%
Sud	47,97%
Isole	9,84%

Tabella 11

Inoltre, le web survey offrono ai partecipanti la possibilità di accedere a un sito web dedicato per compilare il questionario. Questo approccio presenta diversi vantaggi, tra cui:

1. Interfaccia di Compilazione Semplice: L'interfaccia grafica e la formattazione semplificano la compilazione del questionario.
2. Meccanismi Automatici: È possibile implementare automaticamente meccanismi relativi alle domande filtro o introdurre vincoli alle risposte (ad esempio, domande a risposta obbligatoria o limiti di lunghezza).
3. Facilità di Diffusione e Costi Contenuti: Le web survey sono più facili da diffondere rispetto ad altre modalità di somministrazione dei questionari e comportano costi inferiori.

4. Download Dati Diretto: È possibile scaricare direttamente la matrice dati contenente le risposte dei partecipanti dal programma utilizzato per la gestione della rilevazione, evitando la fase di trascrizione e codifica.

1.9 La somministrazione di prova e la revisione

Compilato il questionario in *Google moduli* gli è stato assegnato il nome *Questionario Debate-Educazione civica* e si è potuto procedere con la somministrazione di prova. Il try-out del questionario è stato condotto nel periodo maggio-luglio 2022, con la partecipazione di alcuni volontari della Sezione Lazio della SNDI e grazie al confronto costante con il Presidente della SNDI. La somministrazione pilota ha messo in luce alcune criticità legate all'ordine delle sezioni di cui si componeva il primo questionario. In particolare, la scelta iniziale di limitare quanto più possibile le sezioni per conferire organicità al questionario, risultava penalizzante rispetto ai propositi analitici avanzati in fase di progettazione. Inoltre, alcuni quesiti posti in una sezione producevano risposte valide rispetto all'area in cui si collocava la sezione, ma non era possibile estenderli ad altri campi di applicazione senza incorrere nel rischio di distorsioni. Si è quindi optato per una scansione maggiore delle aree di indagine aumentando il numero delle sezioni che avrebbero composto il questionario ma limitando l'accesso ad alcune di loro sulla base delle risposte fornite dalle proprietà secondarie (Dati anagrafici, Ordine di scuola, Docente di ruolo/non di ruolo, ecc.)

1.10 La versione definitiva del questionario: presentazione dello strumento di ricerca

Il processo di scrittura, test e revisione del questionario sopra descritto ha condotto infine alla versione definitiva dello strumento di ricerca, presentata nell'allegato. Qui, di seguito si illustrerà nel dettaglio la sua struttura, nonché le batterie di domande che lo compongono. La figura rappresenta in forma sintetica il contenuto del questionario.

<i>Proprietà principali</i>	<i>Proprietà secondarie</i>
Sezione 6 La tua esperienza di Debate (<i>risposta aperta</i>) Ruolo nel Debate (coach, giudice, referente d'istituto) (<i>5 item</i>)	Sezione 1 Consenso al trattamento dei dati (<i>1 batteria, 1 item</i>)

<i>Sezione 7</i> Debate in orario curricolare(sì/no) (2 item)	<i>Sezione 2</i> Dati anagrafici (2 item) Ordine di scuola (5 item)
<i>Sezione 8</i> Frequenza in orario curricolare (5 item) Da quanto tempo Debate in orario curricolare (5 item)	Meccanografico della scuola (1 item) Docente di ruolo/non di ruolo (2 item)
<i>Sezione 9</i> Debate in orario extra curricolare (2 item)	<i>Sezione 3 e 4</i> Anni di servizio di ruolo (risposta aperta) Anni di servizio pre-ruolo (risposta aperta)
<i>Sezione 10</i> Frequenza in orario extracurricolare (5 item) Da quanto tempo Debate in orario extracurricolare (5 item)	<i>Sezione 5</i> Discipline insegnate (risposta aperta) Classe di concorso (123 item)
<i>Sezione 11</i> Tematiche della formazione ricevuta sul Debate (6 item) Ente formatore (7 item)	
<i>Sezione 12</i> Frequenza di corsi avanzati sul Debate (2 item) Ambiti corsi avanzati (4 item)	
<i>Sezione 13 Debate e Educazione civica</i> Frequenza insegnamento Debate-EC (5 item)	

Efficacia Debate per EC (5 item) Motiva la risposta (<i>risposta aperta</i>) Il Debate sviluppa le competenze di cittadinanza (5 item) Il curriculum di EC promuove il Debate (3 item) Quanti colleghi adottano il Debate per EC (6 item) In quali classi (9 item) Per quante ore annuali EC nelle tue classi (2 item) Per quali obiettivi Debate per EC e in quali classi (8 item)	
<i>Sezione 14 Debate nella didattica</i> Diffusione metodologia del Debate (5 item) Finalità didattiche (12 item) Come miglioreresti uso Debate nel tuo ordine di scuola (<i>risposta aperta</i>) Da quanto tempo si pratica il Debate nella tua scuola (6 item)	
<i>Sezione 15 Il Debate nella tua scuola nell'a.s. 2021/2022</i> Il Debate è un progetto inserito nel PTOF (2 item) Quanti docenti oltre te hanno adottato il Debate (5 item)	<i>Area 17 Considerazioni finali</i> (<i>Risposta aperta e facoltativa</i>) Se nella tua scuola l'EC è insegnata utilizzando il Debate, si chiede disponibilità ad essere ricontattata/o per un approfondimento (2 item)
<i>Sezione 16</i> La tua scuola promuove la partecipazione ai Campionati di Debate (2 item) La tua scuola ha partecipato alle Olimpiadi di Debate (3 item)	

Nella tua scuola il Debate è riconosciuto come PCTO (3 item)	

La versione definitiva del questionario conteneva quaranta domande, per un totale di 276 item, più sei risposte aperte. La struttura dello strumento prevedeva un'introduzione seguita da cinque sezioni principali. Rispetto alla versione di prova, l'ordine di presentazione delle domande è stato riorganizzato: è stata data alle domande inerenti alle variabili principali la posizione centrale del questionario insieme a quelle inerenti le esperienze formative e professionali, mentre del primo questionario è stata conservata la posizione iniziale delle domande secondarie inerenti l'anagrafica e la professione.

1.11 La scelta del campione

Il piano di campionamento immaginato per la rilevazione è stato da subito quello costituito dal *libro soci* della Società Nazionale Debate Italia. Le ragioni di questa scelta sono dipese dalla conoscenza, per esperienza personale, delle ragioni che spingono un docente o un ricercatore ad iscriversi ad una società che fonda la sua ragion d'essere nel riconoscimento di efficacia del Debate. La SNDI¹³² sin dal 2019, anno in cui si è costituita, si prefigge scopi di promozione sociale e culturale e persegue i seguenti obiettivi:

1. *Favorire e sviluppare la diffusione del Debate come pratica didattica e contributo alla crescita della consapevolezza di cittadinanza;*
2. *Promuovere una metodologia didattica che faccia riferimento al Debate come pratica per l'acquisizione delle competenze di ricerca documentale, di ascolto, di parlare in pubblico, di argomentazione, di confutazione, di valutazione di autovalutazione;*
3. *Essere il punto di riferimento per persone singole, enti e istituzioni, scuole, altre Associazioni, gruppi costituiti in circoli di lavoro soprattutto nelle scuole o università: gruppi che hanno interesse allo sviluppo del Debate;*
4. *Rendere disponibili presso le scuole o istituzioni ed enti pubblici o privati uno spazio di confronto e di esercizio per l'acquisizione e l'allenamento alle competenze*
5. *Favorire lo scambio ed il confronto delle opinioni con le Debate Societies di altre nazioni, consorelle nella pratica e diffusione del Debate¹³³.*

¹³² Dal 2023 SNDI APS

¹³³ Dal sito della SNDI Aps <https://www.sn-di.it/>

La diffusione della SNDI sull'intero territorio nazionale l'ha resa un punto di riferimento per scuole, istituzioni, associazioni e singoli individui interessati allo sviluppo ed alla promozione del Debate. Il fatto che SNDI, a corredo delle iniziative istituzionali, svolga anche attività di ricerca e studi accademici sul Dibattito anche mediante collaborazioni con Università, Case Editrici e Associazioni di dibattito a livello nazionale e internazionale¹³⁴ ha incoraggiato un coinvolgimento di SNDI per raggiungere il maggior numero di soci nella rilevazione. Tuttavia, il numero dei rispondenti al questionario è stato più basso rispetto a quanto si sperava dal numero degli iscritti. Pur non potendo contare su una mail list aggiornata, il numero di soci prima della rilevazione era stimato di circa 1200 iscritti¹³⁵ ma il questionario è stato inoltrato dal presidente SNDI ai soci in copia nascosta, e non è mai stato possibile, purtroppo, sapere chi l'abbia ricevuto. Sono state fatte ovviamente delle ipotesi per comprendere le ragioni che hanno portato ad un numero inferiore di rispondenti rispetto alla stima iniziale. In primo luogo, la lunghezza del questionario: benché nella premessa si richiedesse la disponibilità per *qualche minuto* per la compilazione, in realtà le sole risposte aperte potevano richiedere un tempo indefinibile che fa propendere per possibili abbandoni in fase di compilazione. In secondo luogo, la scelta di inoltrare il questionario nel mese di riapertura delle scuole dopo la pausa estiva che vede la ripartenza di tutte le attività progettuali delle scuole, potrebbe essere stata una scelta incauta. Va detto che tendenzialmente la categoria dei docenti non è propensa a rispondere alle rilevazioni e va anche precisato che molti soci possono non aver rinnovato l'iscrizione e pertanto, non aver ritenuto opportuno rispondere ad una rilevazione promossa da una società alla quale non erano più iscritti. Un'ultima considerazione per comprendere le ragioni numeriche del campione va fatta sul tema oggetto di indagine: già dal titolo, *Questionario Debate- Educazione civica*, si annunciava che il campo di analisi includeva la disciplina di recente introduzione nei diversi ordini di scuola. Le criticità legate alla trasversalità dell'insegnamento e all'esiguità del monte ore obbligatorio¹³⁶ potrebbero aver altresì scoraggiato gli insegnanti che si trovavano a fare i conti col curriculum della nuova disciplina.

Per questo studio sarà considerato il campione costituito dai rispondenti che rappresentano comunque, rispetto alle domande di ricerca, dei testimoni privilegiati in quanto esperti di Debate e di Educazione Civica per ragioni professionali e di ricerca.

1.12 Analisi del campione

¹³⁴ In Appendice il documento di Rappresentatività dell'Associazione Società Nazionale Debate Italia APS

¹³⁵ Il numero esatto degli iscritti non è mai stato condiviso con il ricercatore.

¹³⁶ Cfr. Parte Prima, Capitolo Terzo

Il piano di campionamento per la rilevazione sui testimoni privilegiati rispondeva a un disegno “non rappresentativo”, con partecipazione volontaria degli insegnanti. In questa fase non si è puntato a ottenere risultati che potessero essere generalizzati all’intera popolazione di insegnanti che conoscevano il Debate, ma solo a coloro che accettavano, partecipando alla rilevazione, di esprimere le proprie considerazioni rispetto all’efficacia o meno della metodologia per l’insegnamento dell’Educazione civica. Le analisi che seguono riguardano pertanto, il campione dei partecipanti, senza operare uno studio selettivo rispetto alla rappresentatività del campione.

Alla rilevazione hanno partecipato cento ventitré rispondenti. Tale campione è composto nella quasi totalità da docenti di ruolo¹³⁷ di scuola secondaria di secondo grado, (88,6%) una piccola percentuale della scuola secondaria di primo grado (9,8) e due soli insegnanti della scuola primaria. Volendo tracciare un ritratto dei docenti che hanno partecipato alla rilevazione, possiamo in prima istanza osservare che le classi di concorso alle quali appartengono i rispondenti sono per il 43, 1% relative ad insegnamenti nei Licei. Per la classe di concorso A24, che può insegnare nella secondaria di secondo grado in tutti i tipi di indirizzi, non solo nei licei, è stata fatta una ricerca ulteriore per codice meccanografico che ha confermato che i docenti di lingua e cultura straniera insegnano nei licei e in un solo caso in un Istituto d’istruzione superiore. Per una resa visiva più immediata della sezione anagrafica si rimanda alla tabella 12 che segue.

Grado	Primaria 2	Secondaria di Primo grado 13	Secondaria di Secondo grado 108
Genere	17 maschi	106 femmine	
Anzianità di insegnamento	M anni 21, 49		
Stato di servizio	Docenti di ruolo 122	Docenti non di ruolo 1	
Classi di concorso prevalenti	A 19 Filosofia e storia	24,4%	
	A11 Discipline letterarie e latino	18,7%	

¹³⁷ Un solo docente ha risposto di non essere di ruolo

	A24 Lingue e culture straniere IIS di 2° grado	10,6 %
	A12 Discipline letterarie IIS 2° grado	8,1 %
	A45 e A46 Scienze giuridiche ed economiche	8,9 %

Tabella 12 Descrizione del campione degli insegnanti partecipanti alla rilevazione docenti

1.13 L'esperienza di Debate del campione di docenti

La sezione 6 del questionario era dedicata ad accertare quale rapporto si fosse costituito tra i docenti rispondenti e la metodologia del Debate. La prima domanda di questa sezione, l'ottava del questionario, chiedeva quale ruolo si ricopriva all'interno della propria scuola rispetto al Debate.

I 5 item (*Referente d'istituto per il Debate, Coach di una squadra, Coach di più squadre, Giudice, Nessuna delle precedenti*) prevedevano che si potesse individuare più ruoli tra quelli proposti o rifiutarli tutti.

Il risultato ha dato conferma del fatto che la maggior parte dei rispondenti aveva esperienza del Debate competitivo. La ragione di questo elemento è presumibilmente da collegare alla tipologia del campione: la condivisione del questionario con i soci della Società Nazionale Debate Italia, ha fatto sì che i rispondenti fossero docenti che partecipano al Campionato italiano giovanile indetto annualmente dalla società. Solo l'11,4% di loro non si è riconosciuto in nessuna delle opzioni presentate, opzione che ha richiesto un'analisi ulteriore su base individuale.

	Numero	Percentuale
Referente d'istituto per il Debate	70	56,9%
Coach di una squadra	52	42,3%
Coach di più squadre	36	29,3%
Giudice	84	68, 3%
Nessuna delle precedenti	14	11,4%

Tabella 13 Schema riepilogativo della domanda 8 della sezione 6/17

La prima osservazione suggerita da questo prospetto ritrae un campione che assolve per un'ampia maggioranza (88,6%) compiti inerenti all'utilizzo del Debate per la propria scuola. Si tratta quindi di docenti esperti ed impegnati attivamente nei diversi ruoli previsti dalla metodologia.

Le domande successive erano tese ad accertare se i rispondenti facessero del Debate un uso curricolare o extracurricolare, con quale frequenza e da quanto tempo.

Debate curricolare

Debate in orario curricolare	78	22	

Frequenza in orario curricolare	Una volta a settimana	23	24%
	Una volta al mese	15	15,6%
	Due volte al mese	16	16,7%
	Una volta a periodo Trimestre/quadrimestre	38	39,6%
	Una volta l'anno	7	7,3%

Da quanto tempo curricolare	Meno di un anno	1	1 %
	Un anno	22	22,9%
	2-3 anni	36	37,5%
	4-5 anni	20	20,8
	Più di 5 anni	17	17,7%

Debate extracurricolare

Debate in orario extracurricolare	95	77,2%	

Frequenza in orario extracurricolare	Una volta a settimana	39	41,1%
	Una volta al mese	14	14,7%
	Due volte al mese	23	24,2%
	Una volta a periodo Trimestre/quadrimestre	13	13,7%
	Una volta l'anno	6	6,3%

Da quanto tempo extracurricolare	Meno di un anno	4	4,2 %
	Un anno	15	15,8%
	2-3 anni	29	30,5%
	4-5 anni	30	31,6%
	Più di 5 anni	17	17,9%

Tabella 14: Modalità di utilizzo del Debate in orario curricolare/extracurricolare

Dal prospetto è possibile rilevare che i rispondenti fanno un uso sia curricolare che extracurricolare della metodologia e con una frequenza maggiore nell'uso extracurricolare che curricolare. Questo dato suggerisce una correlazione con quanto accertato dalla sezione 14 in cui si chiedeva alla domanda 30 di indicare per quali obiettivi si ritenesse efficace il Debate nella didattica. In particolare, i 12 item di questa domanda rappresentano una panoramica di obiettivi trasversali a tutte le discipline che i docenti hanno individuato secondo lo schema seguente:

Miglioramento degli apprendimenti disciplinari	41	33,3%
Capacità di formulare un discorso logico, coerente ed efficace	105	85,4%
Capacità di comunicazione e ascolto attivo	98	79,7%
Capacità di scrivere testi argomentativi	43	35%
Capacità di cooperative learning	62	79,7%
Capacità di coinvolgimento degli studenti alla didattica	40	32,5%
Capacità di documentazione e selezione delle fonti	75	61%
Capacità di allenare il pensiero critico	95	77,2%
Capacità di autovalutazione e metacognizione	23	18,7%
Miglioramento del clima in classe	13	10,6%
Capacità di elaborare positivamente gli insuccessi	5	4,1%
Migliorare la partecipazione	1	0,8%
Tutte le precedenti	1	0,8%

Tabella 15: Prospetto risposte alla domanda 30

La correlazione tra l'utilizzo del Debate in orario extracurricolare e gli obiettivi trasversali sviluppati dal Debate nella didattica, fanno presupporre che i docenti preferiscano comunque insegnare con la metodologia del Debate in un contesto dedicato, in orario extracurricolare e senza vincoli di natura disciplinare. Le ragioni di questa preferenza, ai fini del presente studio potrebbero rivelare un primo dato importante, ovvero che il contesto curricolare, che tra le altre discipline interessa anche l'insegnamento dell'Educazione civica, non è considerato sufficientemente consono all'utilizzo del Debate che si presuppone richieda tempi più distesi e un diverso rapporto tra insegnante e studenti, ma potrebbe anche significare che i docenti che praticano il Debate non ricolleghino alla didattica dell'Educazione civica gli obiettivi presentati dagli item, e quindi preferiscano praticare il Debate al di fuori del curriculum disciplinare.

1.14 La sezione Debate - Educazione civica

Si è scelto di collocare la sezione più centrata sulle domande di ricerca nella seconda parte del questionario per dare modo ai rispondenti di superare la fase di autoriflessione sul personale percorso di pratica e formazione sulla metodologia del Debate e focalizzarsi sull'efficacia del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica. La sezione si apriva con un riferimento alla scuola di servizio (*Rispondi alle domande inerenti all'insegnamento del Debate in Educazione Civica (di seguito EC) nella tua scuola*) per poi superare il contesto lavorativo e sollecitare considerazioni personali.

19 - Frequenza insegnamento Debate EC

123 risposte

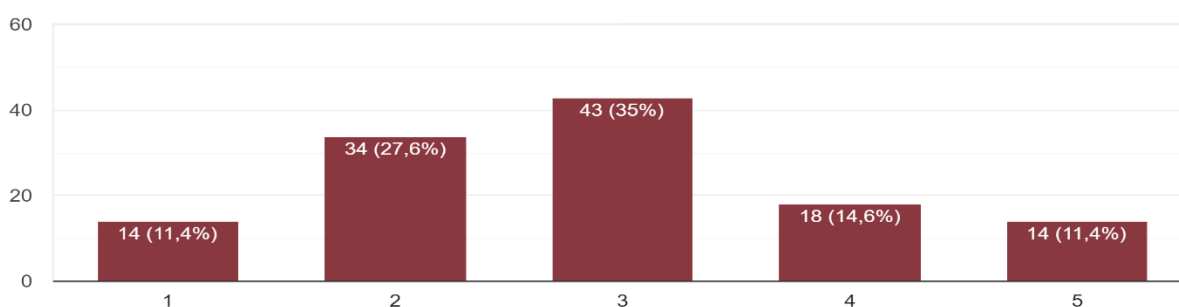


Figura 9 Con quale frequenza si insegna nella tua scuola l'educazione civica con il Debate

Per la domanda era prevista una scala di risposta di tipo Likert a cinque passi i (1 = *Mai*; 2 = *Raramente*; 3 = *Qualche volta*; 4 = *Abbastanza spesso*; 5 = *Spesso*;) per la quale la maggior parte dei rispondenti ha preferito la soluzione mediana (35%). Tuttavia, questo dato, se correlato con la domanda successiva che faceva riferimento invece ad una valutazione personale circa l'efficacia del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica, può suggerire la latente denuncia di un impiego riduttivo della metodologia rispetto alla disciplina.

COUNT di 20 - Ritieni il Debate efficace per l'insegnamento dell'EC?

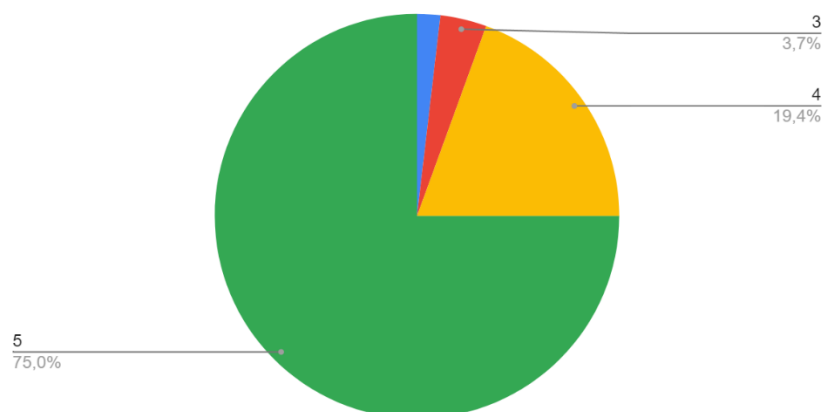


Fig. 10 Domanda 20 del questionario Debate-Educazione civica

La domanda successiva del questionario chiedeva infatti, di motivare la risposta precedente. Trattandosi di una domanda aperta, i rispondenti hanno adottato modalità eterogenee di risposta, a seconda che sentissero il bisogno di attingere alle convinzioni personali o alla pratica che del Debate per l'EC si attua nella scuola di servizio. che sono state sottoposte ad analisi sulla base della frequenza dei termini e in seconda istanza della coerenza con le domande di ricerca.

		Ricorrenze	Coerenza con le domande di ricerca
1	Competenze di cittadinanza	10	
	<i>Cittadinanza attiva</i>	3	*
	<i>Competenze civiche e di cittadinanza</i>	1	*
2	Educazione civica	17	
	<i>Funzionali all'ins. EC</i>	1	*
	<i>Temì,</i>	4	
	<i>Valori</i>	3	
3	Pensiero critico	7	
	<i>Attiva, aiuta a riflettere</i>	1	
	<i>Sviluppa, Aiuta a sviluppare</i>	2	

	<i>Aumenta</i>		
4	Sviluppa	21	
	<i>Sviluppa competenze trasversali</i>		
	<i>Sviluppa competenze di cittadinanza</i>	8	*
5	Aiuta	13	
	<i>a formulare meglio i concetti</i>	2	
	<i>a sviluppare competenze civiche</i>		*
	<i>l'espressione</i>		
	<i>a riflettere</i>	3	
	<i>a focalizzare le problematiche</i>		
	<i>ad argomentare</i>		
	<i>ad integrare l'EC con le altre discipline</i>		*
	<i>a comprendere e collegare</i>		
	<i>il lavoro cooperativo e di ricerca, la pratica democratica</i>		*
6	Ottimo strumento	3	
	<i>per mettere in pratica i valori dell'EC</i>		*
	<i>per trattare temi legati all'EC</i>		*
	<i>per la mediazione culturale</i>		*
7	Promuove	3	
	<i>la capacità di analisi</i>		
	<i>competenze di cittadinanza attiva</i>	2	*
	<i>la legalità</i>		*
8	Permette	9	*
	<i>il superamento lezione frontale</i>		
	<i>di sviluppare capacità deliberative</i>		
	<i>di acquisire postura per dibattito pubblico</i>		
	<i>di affrontare argomenti previsti dall'EC</i>	3	*
	<i>confronto rispettoso</i>		*
	<i>di acquisire competenze di cittadinanza</i>		*
	<i>di acquisire competenze trasversali</i>		*

9	Coinvolge gli studenti	4	

10	Consente	5	
	<i>di conseguire molteplici obiettivi</i>		
	<i>di affrontare le tematiche in modo approfondito e coinvolgente</i>		
	<i>il coinvolgimento di più discipline</i>		
	<i>di sviluppare la capacità argomentativa</i>		
	<i>la messa in questione degli assunti</i>		
11	Contribuisce	2	
	a sviluppare competenze di cittadinanza		
	a sviluppare competenze chiave previste dal mio curriculum di EC		
12	Favorisce	5	
	<i>lo sviluppo di competenze trasversali e di cittadinanza</i>		
	<i>lo spirito critico e l'acquisizione delle competenze di cittadinanza</i>		
	<i>l'approfondimento dei contenuti di EC</i>		
	<i>l'interesse per questioni di attualità</i>		
	<i>la dialettica necessaria agli argomenti trattati in EC</i>		
	<i>la consapevolezza</i>		
	<i>lo sviluppo delle competenze di EC</i>		
	<i>una riflessione</i>		

Tabella 16: Ricorrenze e risposte domanda 21 del questionario

L'analisi carta e matita della tabella 16 è stata comparata con le occorrenze individuate dal software T-LAB¹³⁸ (Lancia, 2004) che, utilizzando il medesimo database costituito delle

¹³⁸ www.tlab.it

risposte fornite dai rispondenti alla domanda 21, ha elaborato una mappa MDS (*Multidimensional Scaling*, metodo Sammon) per rappresentare le relazioni tra unità lessicali o tra nuclei tematici (*Co-word Analysis*) per cui vengono usati differenti colori per distinguere i vari gruppi (*cluster*) di elementi. I dati in analisi sono costituiti da matrici quadrate in cui sono riportati valori di prossimità (dissimilarità) derivati dal calcolo di un indice di associazione (o di similarità). I risultati ottenuti, analogamente a quelli dell'analisi delle corrispondenze, consentono di interpretare sia le relazioni tra gli "oggetti" (vicinanza/distanza), sia le dimensioni che organizzano lo spazio in cui essi sono rappresentati. I risultati delle analisi vengono sintetizzati attraverso grafici bidimensionali (del tipo piani cartesiani) che consentono di apprezzare le relazioni di prossimità/distanza - ovvero di somiglianza/differenza - tra gli oggetti considerati. La bontà dell'adattamento, cioè il grado di corrispondenza tra le distanze risultanti dalla mappa MDS e quelle della matrice input, è misurata dalla funzione di Stress¹³⁹ che nel caso della mappa della figura 11 soddisfa i requisiti di attendibilità.

Fig.11 Grafico riepilogativo occorrenze risposte domanda 21 del questionario

Dal medesimo database, è stata elaborata una ulteriore rappresentazione di maggior impatto visivo ma con un indice di stress di poco superiore al valore di attendibilità. Si è deciso di conservare comunque il risultato prodotto perché restituisce con immediatezza le risultanze e non smentisce i risultati dell'analisi carta e matita prodotta in precedenza.

Fig.12 Parole chiave domanda 21

Ai fini della ricerca, val la pena di sottolineare che tutti i rispondenti hanno espresso le loro motivazioni sostenendo l'efficacia del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica esplicitando motivazioni simili o assimilabili tra loro.

La domanda ventidue il cui scopo, a rischio di ridondanza, era quello di spostare l'attenzione dei rispondenti sul fatto che l'insegnamento dell'Educazione civica, come previsto dalle Linee guida più volte citate, ¹⁴⁰modifica il Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione e il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente, a conclusione del secondo ciclo¹⁴¹ è risultata meno *generosa* nelle risposte rispetto all'analoga richiesta di motivazione precedente. Infatti, alcuni rispondenti (11,07%) hanno ritenuto di aver già risposto motivando la domanda 20 implicitamente confermando che l'efficacia del Debate per l'insegnamento dell'EC risieda nella sua capacità di sviluppare negli studenti le competenze di cittadinanza. La tabella che segue rappresenta l'analisi comparata delle risposte:

Risposta alla domanda 23: vedi domanda 21	Risposta alla domanda 21	Parole chiave
1	<i>Vorrei iniziare a farlo da quest'anno. Le competenze che insegnano il Debate come il saper ascoltare e il rispetto fanno parte integrante dell'educazione civica</i>	<i>Competenze, saper ascoltare, il rispetto, educazione civica</i>
2	<i>Rende l'insegnamento meglio spendibile negli ambiti disciplinari</i>	
3	<i>Crea consapevolezza sulle modalità di un'interazione civile</i>	<i>Crea consapevolezza, interazione civile</i>
4	<i>Per come è strutturato attualmente, spinge eccessivamente alla competizione, che è l'opposto della convivenza civile</i>	<i>l'opposto della convivenza civile</i>
5	<i>Perché la metodologia del Debate è di per sé portatrice di valori e principi che sono fondamentali per la partecipazione attiva e l'impegno civico dello studente</i>	<i>valori e principi partecipazione attiva e l'impegno civico</i>
6	<i>Aiuta a focalizzare concretamente le problematiche collettive</i>	<i>problematiche collettive</i>
7	<i>L'argomentazione favorisce la consapevolezza, la quale, a sua volta, si basa sull'attività di ricerca.</i>	<i>consapevolezza,</i>
8	<i>Gli studenti sviluppano competenze di cittadinanza nell'applicazione stessa del protocollo, nell'ascolto e nel rispetto delle regole. Inoltre, approfondiscono in modo</i>	<i>competenze di cittadinanza</i>

¹⁴⁰ Il Decreto Ministeriale 35 del 2020 adotta le Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione Civica

¹⁴¹ allegato al decreto legislativo n. 226/2005

	<i>autonomo ed efficace argomenti di sviluppo sostenibile, rischi della rete, diritti,</i>	
9	<i>Incoraggia le capacità comunicative e il pensiero critico</i>	<i>capacità comunicative, pensiero critico</i>

Tabella 17 Parziale dell'analisi comparata delle risposte alle domande 21 e 23

L'analisi comparata delle risposte, però ha rilevato che il termine *competenze di cittadinanza* ricorre una sola volta mentre ampliando la ricerca sulle sottocategorie è possibile includere altre 5 risposte coerenti con la categoria principale e 2 risposte divergenti: una oppositiva e l'altra fuori contesto. La domanda 22¹⁴² che è stata letta come ripetitiva da parte di una percentuale non invalidante, in realtà intendeva porre l'accento sull'annosa questione della didattica per competenze con l'aggravante che la disciplina alla quale il questionario faceva riferimento sin dal titolo, l'Educazione civica, è prevista dalla norma per un monte ore obbligatorio di trentatré ore annue con le quali è presumibile che nessun Consiglio di classe, per quanto illuminato, possa sperare di sviluppare le competenze di cittadinanza dei suoi studenti.

Tuttavia, non si è ritenuto di dover eliminare le risposte che rimandavano alla motivazione prodotta con la domanda 21 ed è stato creato un database integrato delle risposte alla domanda 23 per sottoporlo all'analisi del software T-LAB. Sono state isolate 38 parole chiave delle quali 10 verbi d'azione (*sviluppare, aiutare, vedere, approfondire, argomentare, permettere, rendere, promuovere, ascoltare, acquisire*) uno dei quali, *vedere*, è stato eliminato perché utilizzato dai rispondenti per rimandare alla risposta 21, non per fornire informazioni sulle preferenze.

¹⁴² Domanda 22 del questionario: *Sviluppa le competenze di cittadinanza?*

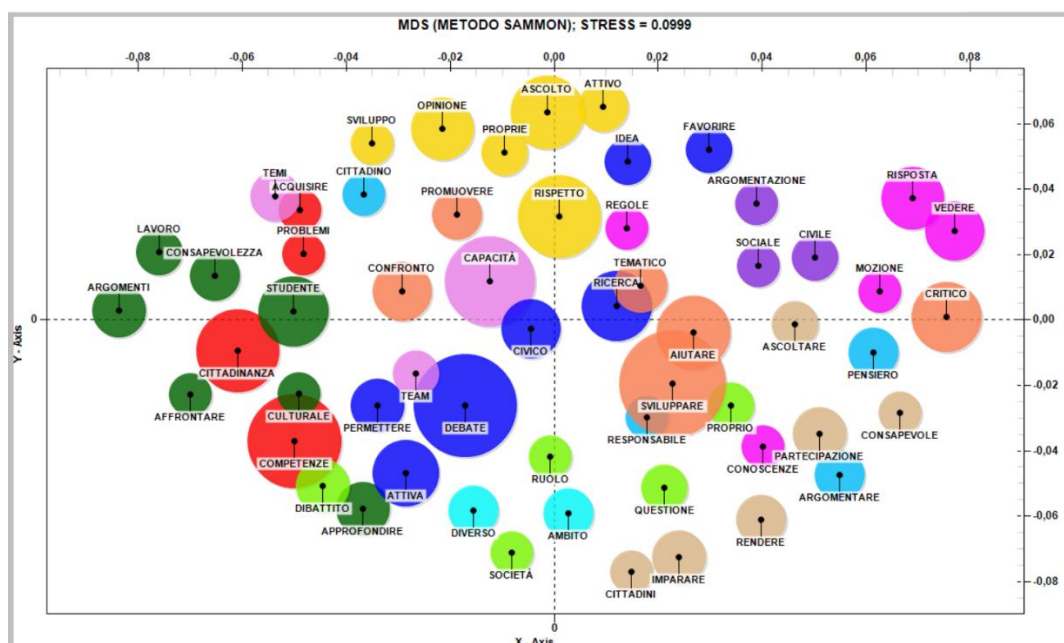


Fig. 12 Grafico riepilogativo occorrenze risposte domanda 23 del questionario

La sezione Debate/Educazione civica si concludeva con ulteriori cinque domande a risposta chiusa per un totale di ventotto item che intendevano accertare il grado di diffusione del Debate per l'insegnamento dell'EC nella scuola di servizio. La tabella che segue riepiloga le risposte alle prime due domande.

Domanda	Il curriculum di EC promuove il Debate?	Sì	No	Non so, Non voglio rispondere			
Domanda 24		65%	17,9%	17,1%			
Domanda	Quanti tuoi colleghi insegnano EC con il Debate (nelle 33 ore annuali previste?)	Solo io	2-4	5-7	8-10	Più di 10	Non so
Domanda 25		16,3%	52,8%	7,3%	1,6%	5,7%	16,3%

Tabella 17 sintesi risposte domande 24 e 25 del questionario

Come si può notare, il maggior numero dei rispondenti ha scelto l'indicatore con il minor numero di docenti. Su questo dato è possibile avanzare alcune riflessioni:

- Il Debate non è una metodologia largamente diffusa nelle scuole per l'insegnamento dell'EC;
- A fronte di una diffusa convinzione sulla capacità del curricolo di promuovere il Debate (65%) solo il 5,7 % dei rispondenti dichiara che nella scuola di servizio il Debate venga utilizzato per insegnare EC da più di 10 docenti;
- La percentuale più alta dei docenti che insegna EC mediante il Debate (52,8%) indica un gruppo ristretto di docenti, da 2 a 4.¹⁴³

La domanda 26 del questionario (*In quali classi prevalentemente?*) adottava un criterio non conforme alla normativa sul riordino del primo ciclo d'istruzione che prevede la classe prima della primaria connessa alla scuola dell'infanzia e le quattro classi rimanenti divise in due bienni.¹⁴⁴ L'intenzione di accertare nel dettaglio le classi in cui si insegnava l'EC con la metodologia del Debate ha portato, nella costruzione del questionario, ad isolare la classe terza della primaria dal primo e secondo biennio e la possibilità di opzionare ciascuna classe della secondaria di primo grado; per il secondo ciclo, invece, è stata rispettata la divisione prevista dalla normativa: primo, secondo biennio e quinto anno. La prevalenza dell'utilizzo del Debate nel secondo biennio della secondaria di secondo grado (63,4%) è in linea con le risposte della prima area in cui si accertavano le classi di concorso dei rispondenti e, in linea generale dimostra che la metodologia è più diffusa nella secondaria di secondo grado che nel primo ciclo d'istruzione.

¹⁴³ Sarebbe stato interessante chiedere anche su quante classi/studenti fosse insegnata l'EC mediante il Debate: trattandosi di una disciplina trasversale la cui programmazione è di competenza dei Consigli di classe, 4 docenti con 2 ore di insegnamento a settimana potrebbero insegnare ciascuno in 9 classi, ovvero 1.008 studenti con una media per classe di 28 studenti. Tuttavia, la sezione anagrafica del questionario indicava classi di concorso dei rispondenti relative a cattedre con più ore di insegnamento settimanale. Tale proiezione risulta pertanto non attendibile.

¹⁴⁴ Decreto legislativo 19.02.2004, n. 59

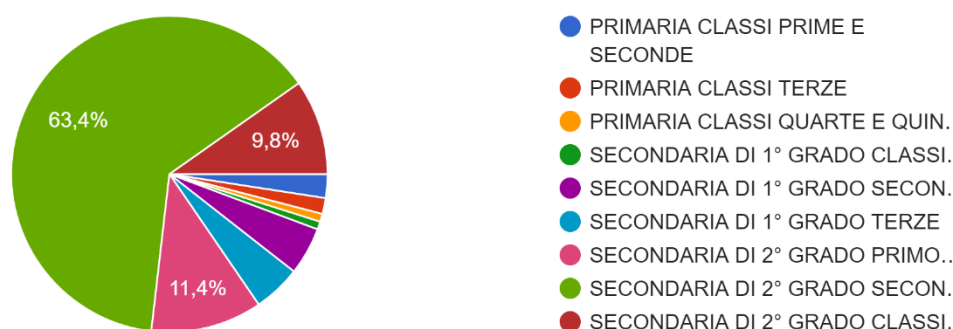


Fig. 13 domanda 26 del questionario

La domanda successiva¹⁴⁵ intendeva accertare per quante ore annuali fosse insegnata l'Educazione civica nelle classi dei rispondenti. Il 73,2% ha dichiarato di attenersi alle 33 ore annue previste dalle Linee Guida della disciplina, ma quasi un terzo ha affermato di superare il monte ore obbligatorio. Questo dato può essere interpretato alla luce delle considerazioni poste nel terzo capitolo della prima parte di questo studio, in particolare quelle relative alle fragilità di una disciplina non affidata ad un docente titolare dell'insegnamento e con un monte ore obbligatorio non paragonabile alle altre discipline.

La domanda più complessa di questa sezione era riservata a coloro che avevano dichiarato di insegnare l'EC mediante il Debate. Il modulo consentiva agli altri di accedere direttamente alla sezione successiva del questionario¹⁴⁶. La domanda 28¹⁴⁷ consentiva di opzionare classe e sezione e per ciascuna classe indicare fino a quattro degli 8 item previsti:

¹⁴⁵ Domanda 27 del questionario

¹⁴⁶ Sezione 14 Debate nella didattica

¹⁴⁷ *Se nelle tue classi l'Educazione civica è insegnata utilizzando il Debate, indica per quali obiettivi. (Specifica classe e sezione)*

Ordine Item		Classe 1a	Classe 2a	Classe 3a	Classe 4a	Classe 5a	Totale
1	Sviluppare la conoscenza della Costituzione italiana	14	14	34	31	25	118
2	Sviluppare la conoscenza dell'Unione Europea	6	12	26	21	34	99
3	Sviluppare la conoscenza del diritto alla salute	11	12	18	21	14	76
4	Promuovere i principi di legalità	17	18	38	31	26	130
5	Promuovere la cittadinanza attiva	20	24	41	44	40	169
6	Promuovere la cittadinanza digitale	13	18	29	31	33	124
7	Promuovere la sostenibilità	8	12	21	19	17	77
8	Sviluppare le competenze trasversali	14	16	28	26	21	105

Tabella 18 Schema riassuntivo degli obiettivi per cui si insegna l'EC mediante il Debate

Come si può notare, i rispondenti hanno indicato al primo posto tra gli obiettivi specifici dell'utilizzo del Debate per insegnare l'EC la promozione di una competenza, la *cittadinanza attiva* che, come visto in precedenza, è stata inserita come una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente dalla *Raccomandazione 2018/C 189/01* del Consiglio dell'Unione Europea. Al secondo posto tra gli obiettivi specifici i rispondenti hanno indicato la Promozione dei principi di legalità. Questo item amplia il panorama delle considerazioni possibili e apre la strada ad ulteriori domande di ricerca che potranno essere oggetto di studi successivi. In particolare, la scelta di ritenere che la pratica del debate per l'insegnamento dell'EC sia efficace per conseguire l'obiettivo specifico di promuovere i principi di legalità, rappresenta una risposta significativa verso coloro che avanzano resistenze sulla valenza formativa di una metodologia che prevede il confronto competitivo in contesti ufficiali, come le Olimpiadi Nazionali di Debate italiane promosse dal Ministero dell'Istruzione e del

Merito¹⁴⁸ e i Campionati nazionali indetti da SNDI APS, ma anche tra squadre di studenti della medesima classe in contesti di didattica curricolare. La letteratura sul debate spesso si è trovata a voler distinguere l'uso competitivo del debate da quello didattico curricolare¹⁴⁹, riservando solo alla seconda modalità obiettivi di tipo formativo. La capacità di *promuovere principi di legalità*, riconosciuta dai rispondenti e preferita agli altri item, dà invece la conferma che sia una metodologia in grado di formare i cittadini attivi e promuovere in loro i principi della legalità, non solo perché gli studenti che praticano il debate sono tenuti a rispettare il regolamento o protocollo di dibattito, ma perché si insegna loro a fare ricerca documentale secondo i principi dell'onestà intellettuale, si insegna a citare solo ciò che è attendibile e documentabile, a riconoscere e confutare le fake news, a fuggire la disinformazione. Inoltre, le mozioni sulle quali si dibatte, affrontano sovente temi legati all'etica, ai diritti umani, alla sostenibilità e su questi temi le squadre conducono le loro ricerche, si documentano con precisione e dedizione, proprio perché sanno che la squadra avversaria farà altrettanto.

Al terzo posto tra le preferenze indicate dai rispondenti spicca *Sviluppare la conoscenza della Costituzione italiana*, un item che, se rimanda ad uno dei tre assi portanti dell'Educazione civica così come esplicitati dalla Linee guida della disciplina, stupisce perché fa riferimento ad una conoscenza, non ad una competenza. In realtà il dato è interessante perché il debate, come ricordato poc'anzi, non è una tecnica, ma un metodo di studio attivo, che non rinuncia per questo ad ampliare le conoscenze degli studenti.

La sezione 14, *Debate nella didattica nella tua scuola* è stata pensata per integrare le informazioni acquisite dalle sezioni precedenti del questionario inerenti all'esperienza personale di debate. La domanda 29 prevedeva una scala Likert a cinque punte da *per niente* a *molto* le cui risposte sono riassunte nel grafico seguente.

¹⁴⁸ Entrambe le competizioni dal 2023, pur restando manifestazioni distinte, hanno adottato il nome di "Campionati nazionali di Debate"

¹⁴⁹ Cingantotto, 2023

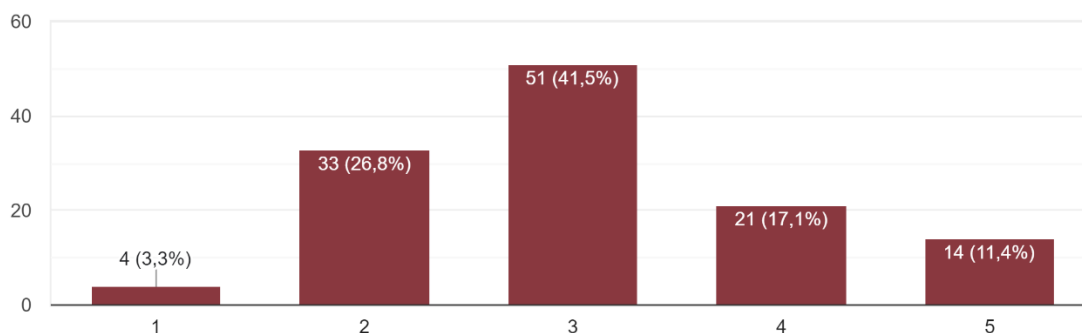


Fig. 14 Domanda 29 del questionario: *Quanto è diffuso il debate nella tua scuola*

La preferenza per il valore medio potrebbe suggerire che la maggior parte dei rispondenti abbia indicato un grado di diffusione passibile di crescita pur in condizioni di diffusione abbastanza elevate. Questa ipotesi è stata verificata correlando le risposte a questa domanda chiusa con quelle aperte fornite dai rispondenti alla domanda 31: *Come miglioreresti l'utilizzo della metodologia del Debate nel tuo ordine di scuola*. Pur non facendo direttamente riferimento alla propria scuola, i richiedenti con questa domanda erano sollecitati a riflettere sulle potenzialità del debate in un'ottica di miglioramento. Creato il database con le risposte raccolte dal questionario, si è proceduto ad una prima analisi carta e matita dalla quale sono emerse due linee di intervento: la prima che proponeva un maggior coinvolgimento dei colleghi mediante due linee d'azione: tornei d'istituto e formazione docenti. La seconda linea d'intervento proponeva un intervento sul curricolo mediante tre azioni prevalenti: un'ora di debate a settimana, l'utilizzo programmatico nel curricolo della lingua straniera e dell'Educazione civica.

Il database delle risposte aperte è stato sottoposto all'analisi del software T-LAB per un confronto e un controllo sull'esito dell'analisi carta e matita. Il sistema ha generato una matrice sulla base dei termini ricorrenti nelle risposte e sui contenuti delle stesse. Le matrici dei dati sono costituite da righe e colonne, e da valori registrati nelle rispettive "caselle". Esse consentono di sintetizzare - in modo ordinato - sia le osservazioni da sottoporre ad analisi statistiche (input), sia i risultati ottenuti attraverso la loro applicazione (output).

In T-LAB, a seconda del tipo di analisi, le tabelle possono essere di tre tipi, corrispondenti ad altrettanti modi di costruire incroci tra righe e colonne:

- 1 - unità lessicali (forme, lemmi, categorie) in riga e testi (o variabili) in colonna;
- 2 - testi (o frammenti di testi) in riga e unità lessicali in colonna;
- 3 - unità lessicali sia in riga che in colonna.

Tutte e tre i tipi, in vario modo, sintetizzano fenomeni di occorrenza e co-occorrenza¹⁵⁰.

La loro distribuzione può essere rappresentata in tabelle del tipo presenza/assenza. Ai fini della ricerca si è scelto di analizzare le unità lessicali in base alla loro frequenza. La tabella che segue riporta le prime 18 occorrenze dei 34 item verificati dal software

docente	30	disciplina	9	dedicare	6
formazione	24	attività	8	diffondere	6
metodologia	15	pratica	8	maggiore	6
classe	11	coinvolgere	7	organizzare	6
colleggi	10	creare	7	scuola	6
corsi	9	curricolare	7	torneo	6

Tabella 19 occorrenze unità lessicali domanda 31 elaborata da T-LAB

Come miglioreresti l'utilizzo della metodologia del Debate nel tuo ordine di scuola

Il database delle risposte è stato quindi sottoposto ad una *cluster analysis* per esplorare le relazioni semantiche tra il termine *Debate* e le altre parole¹⁵¹. La figura che segue rappresenta l'esito dell'elaborazione da parte del software nel grafico EGO-NETWORK che ha individuato la parola DOCENTE come termine chiave.

¹⁵⁰ Le occorrenze sono quantità risultanti dal conteggio del numero di volte (frequenze) in cui una unità lessicale (LU, lexical unit) ricorre all'interno del corpus o di una unità di contesto (CU, context unit).

Le co-occorrenze sono quantità risultanti dal conteggio del numero di volte in cui due o più unità lessicali sono contemporaneamente presenti all'interno degli stessi contesti elementari (EC, elementary contexts).

¹⁵¹ secondo il Louvain method sviluppato da Blondel V.D., Guillaume J.-L., Lambiotte R., Lefebvre E., 2008. Questo metodo permette di verificare le relazioni tra i nodi della rete (le parole chiave) a diversi livelli: a) in relazioni del tipo uno-a-uno; b) all'interno di 'ego network'; c) all'interno delle 'comunità' a cui appartengono; d) all'interno dell'intera rete costituita dal testo in analisi

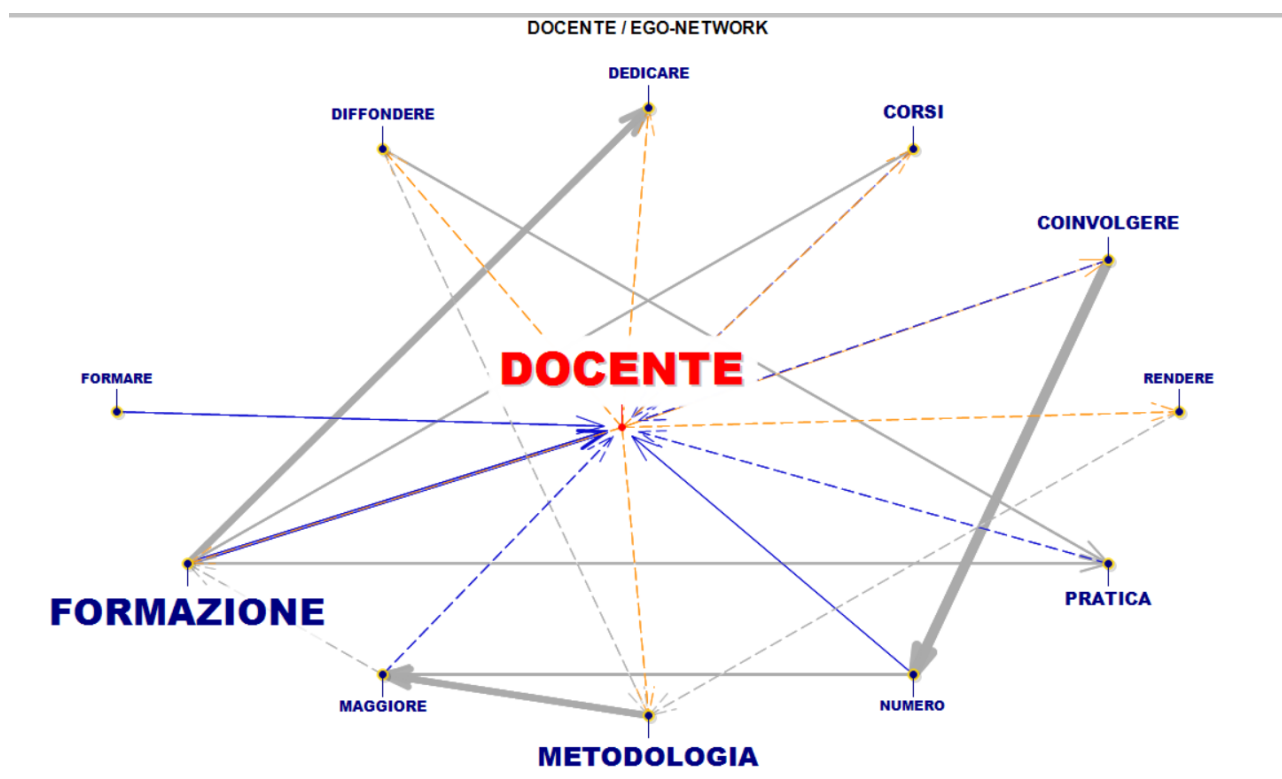


Fig. 15 mappa delle occorrenze alla domanda 31 del questionario

Come appare evidente, la mappa evidenzia la proposta migliorativa dei rispondenti più ricorrente nelle risposte alla domanda 31 del questionario. L'esito dell'analisi ha suggerito una riflessione sulle risposte alle domande poste in area 1 del questionario¹⁵² relative alla formazione dei docenti sul debate. Come evidenziato dai grafici riassuntivi di seguito riportati, i rispondenti sono in maggioranza docenti che hanno dedicato la loro formazione a specifici aspetti del debate, avvalendosi di diversi enti formatori e non limitandosi ad una conoscenza superficiale e occasionale: il 78,9% di loro ha scelto di perfezionarsi seguendo corsi avanzati, perfezionando le loro conoscenze ed esperienze.

In particolare, la domanda numero 15 del questionario chiedeva di indicare su quali tematiche del debate i rispondenti avessero seguito corsi di formazione. Come è possibile notare dal grafico della figura 16, la maggior parte delle preferenze si è concentrata sui primi 5 item: *Ruolo di coach*, (57,7%) *Ruolo di giudice/valutazione*, (80,5%) *Ricerca documentale*, (45,5%) *Progettazione delle mozioni*, (34,1%) *Public speaking* (52%). Il questionario prevedeva altri due item: *Preferisco non rispondere* e *altro* che hanno registrato percentuali irrilevanti ma informazioni degne di nota.

¹⁵² L'area 1 era dedicata alla personale esperienza di Debate in particolare l'area contemplava tre domande, la 15 *Su quali tematiche hai seguito corsi di formazione?* (con 16 item opzionabili a preferenza libera); la 16 *Quale ente formatore?* (con 17 item a preferenza libera) e la 17 *Hai seguito corsi di livello avanzato?* (Sì/No)

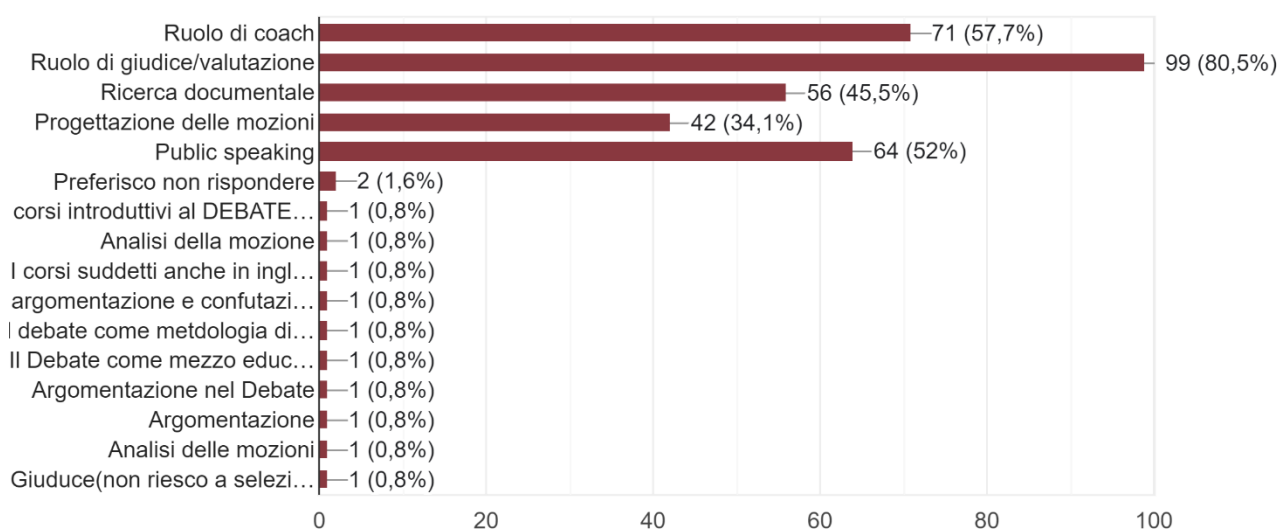


Fig.16 grafico riassuntivo delle risposte alla domanda 15:

Su quali tematiche hai seguito corsi di formazione?

Tralasciando i due casi in cui si è preferito non rispondere, è interessante la ricorrenza della tematica dell'*argomentazione* (2,4%) anche connessa con la *confutazione* e quella del *Debate come metodologia didattica/educativa* (1,6%) perché rappresentano la prima una tematica di alta specializzazione tanto del Debate che del public speaking e la seconda una tematica di *primo contatto* con la metodologia, gli estremi in sostanza della specializzazione in materia.

L'alta percentuale di corsi sulla valutazione può essere ricondotta alla tipologia di campione rappresentato dai soci della SNDI che ogni anno hanno la possibilità di seguire corsi di formazione certificati sul ruolo di giudice prima dell'inizio del campionato nazionale a cura dei formatori della Società, ragion per cui alla domanda successiva, che chiedeva di indicare gli enti formatori presso i quali i rispondenti si erano formati la percentuale più alta (82,1%) ha indicato SNDI come ente prescelto per la formazione. Tuttavia, la sequenza degli item per questa domanda¹⁵³ era stata predisposta lasciando ai rispondenti, dopo un elenco di 7 item a risposta chiusa¹⁵⁴, la possibilità di utilizzare un item *altro* che permetteva di aggiungere modalità di formazione non contemplate dall'elenco.

¹⁵³ Area 1, domanda n.16 del questionario

¹⁵⁴ INDIRe, Società Nazionale Debate Italia, Formazione d'ambito, Rete WeDebate, Scuola polo regionale, MOOC Politecnico di Milano, Autoformazione.

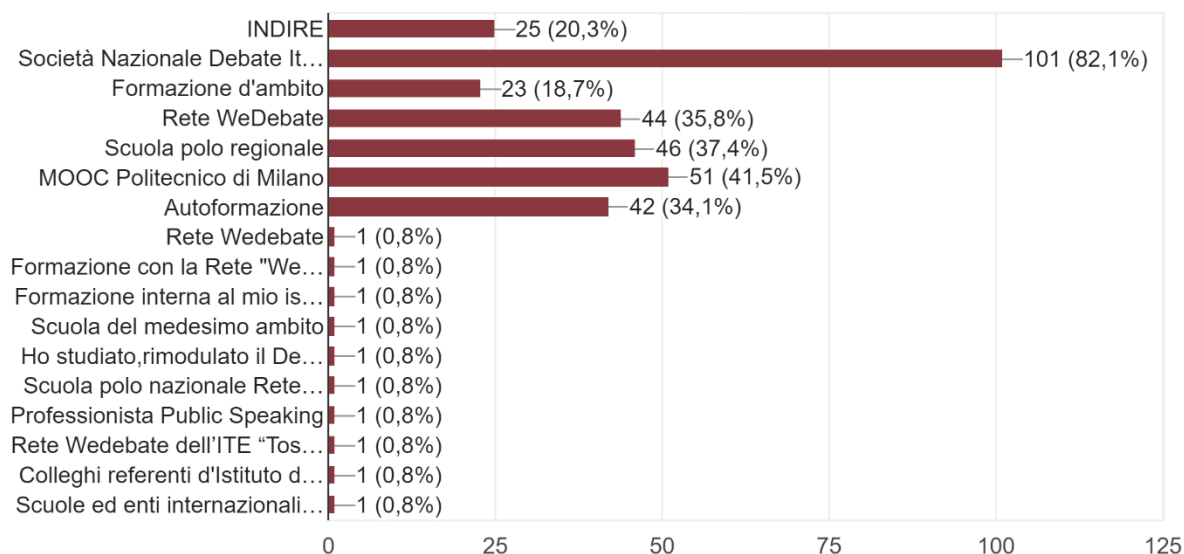


Fig. 17 Enti di formazione sul Debate

Al di là delle tre occorrenze che riguardavano WeDebate come ente formatore e che andavano ad incrementare la percentuale di docenti formatasi grazie alla rete di scuole¹⁵⁵, è possibile notare che una percentuale piuttosto alta di docenti (34, 1%) si è formata autonomamente sulla metodologia. È legittimo chiedersi se questa scelta sia dipesa dalla carenza di corsi disponibili o da ragioni personali. Un'ipotesi di risposta potrebbe essere data dalla comparazione con le risposte alla domanda 31 – *Come miglioreresti l'utilizzo del debate nel tuo ordine di scuola?* – che conferma i due campi d'azione individuati dai rispondenti per migliorare l'utilizzo del Debate nel loro ordine di scuola:

- Maggiore formazione ai docenti
- Maggiore possibilità di dibattere in tornei

La ricorrenza della richiesta per un maggior numero di opportunità formative sul Debate, fa propendere per uno sbilanciamento tra domanda e offerta formativa¹⁵⁶ confermata anche dalla tendenza dei docenti già formati sulla metodologia che scelgono comunque di

¹⁵⁵ Da 44 (35, 8%) a 47 preferenze (38,2%)

¹⁵⁶ È auspicabile che le scuole con l'emanazione del DM 66/2023 predispongano, come previsto dalle Istruzioni operative per la formazione del personale scolastico alla transizione digitale, aree d'intervento formativo che riducano la distanza tra le esigenze dei docenti e l'offerta formativa. Nelle Istruzioni operative vengono citati esempi di ambiti tematici quali *metodologie didattiche innovative per l'insegnamento e l'apprendimento, l'aggiornamento del curriculum scolastico, pratiche innovative di verifica e valutazione degli apprendimenti anche con l'utilizzo delle tecnologie digitali* che risultano coerenti con il quadro d'insieme emerso dal questionario.

perfezionarsi. Dalle risposte alla domanda 17 del questionario è emerso infatti che il 78,9% di loro ha seguito corsi di livello avanzato sul Debate.

L'ultima sezione del questionario¹⁵⁷ rappresentava un'appendice non vincolante per i rispondenti i quali potevano aggiungere le loro considerazioni:

- Sull'uso del Debate,
- Sull'utilità del Debate per l'educazione civica
- Suggerimenti o consigli.

Il 25% dei partecipanti alla rilevazione ha scelto di aggiungere le sue considerazioni a fronte dell'83,7% che si è dichiarato disponibile per approfondimenti (domanda 40).

40 - Se nelle 33 ore dedicate all'Educazione civica, nella tua o nelle tue classi, è utilizzato il Debate , ti chiediamo di indicarci la tua disponibilità ad un approfondimento sul Debate nella tua scuola.

123 risposte

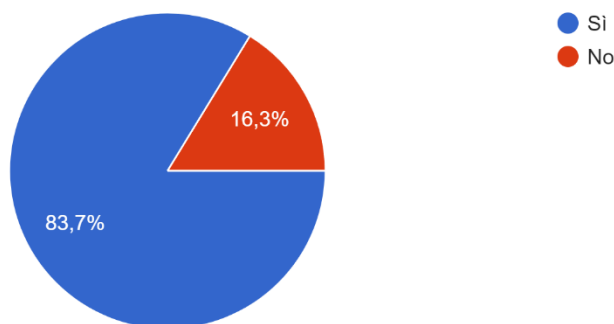


Fig. 18 Grafico domanda 40: disponibilità per approfondimenti

La domanda 39 che permetteva di aggiungere considerazioni finali, come detto, non era vincolante per i rispondenti che potevano accedere alla domanda successiva, l'ultima del questionario, anche senza compilarla. Le risposte di coloro che hanno scelto di rispondere,

¹⁵⁷Sezione 17, domanda 39: Considerazioni finali: *Se ti fa piacere, puoi aggiungere qualche considerazione, sull'uso del Debate, in particolare per l'insegnamento dell'educazione civica, se hai suggerimenti o consigli, puoi inserirli qui. Saranno molto utili.*

Grazie del tempo prestato per rispondere a questa rilevazione

dopo la pulitura del dataset¹⁵⁸, ha portato al 22% la percentuale di coloro che hanno aggiunto le loro considerazioni¹⁵⁹. L'analisi delle risposte ha rilevato un'eterogeneità nei contributi difficile da categorizzare. Tuttavia, si è deciso di analizzare le risposte più coerenti con gli obiettivi della rilevazione e con le domande di ricerca, inviando ad altri studi successivi l'analisi delle altre.

Sono state pertanto isolate 10 risposte da sottoporre a categorizzazione.

<i>Ritengo che inserire il Debate nel curriculum di Educazione civica in maniera uniforme e coerente, in un istituto, sia un obiettivo non facile: date le note resistenze di molti docenti già solo all'Educazione civica in sé, chiedere che almeno un docente in ogni consiglio di classe frequenti un corso di formazione di base sul format Debate in modo da essere in grado di proporlo agli alunni è a mio parere utopico. Parlando con sincerità, diversi docenti del mio liceo si sono detti interessati, ma nessuno è disposto a "studiare", a mettersi in gioco imparando attraverso corsi (anche online). So che in altre scuole diversi docenti sono coinvolti nel club Debate; quindi, forse altrove può funzionare</i>	Difficoltà/resistenze
<i>Sono assolutamente favorevole all'uso del Debate nell'ambito dell'Ed civ... sarebbe un modo per incoraggiare i ragazzi a pensare in modo critico, sostenere e argomentare le loro opinioni ed ascoltare in modo attivo i compagni. Favorirebbe anche il cooperative learning perché gli alunni dovrebbero aiutarsi a trovare materiale e stendere i discorsi.</i>	Favorevole
<i>Considero il Debate la didattica più efficace per veicolare l'insegnamento di Educazione Civica. Quest'anno in molte classi della mia scuola è stato utilizzato come compito di realtà finale per monitorare con valutazione sommativa le competenze acquisite dagli studenti. Tra l'altro io sono anche referente di Istituto di Educazione Civica.</i>	Efficace
<i>Indipendentemente dall'insegnamento di EC il Debate apre tantissime prospettive didattiche attive e coinvolgenti per gli studenti come per i docenti</i>	Didattica attiva per tutte le discipline
<i>Ho già proposto Debate per EC, ma ho incontrato dei "niet".</i>	
<i>Per me è molto faticoso ogni anno organizzare a scuola un piccolo torneo interno di Debate di educazione civica. Trovo sempre molta resistenza tra i colleghi. Spero che i risultati</i>	Difficoltà/resistenze

¹⁵⁸ Sono state eliminate quattro risposte: *Nulla da aggiungere. Mi auguro che questa rilevazione sia proficua: buon lavoro; Vorrei lavorare come formatore, No.*

¹⁵⁹ In appendice il dataset dopo la ripulitura dalle risposte fuori contesto

<i>del vostro studio possano aiutarmi nel continuare la mia opera di diffusione</i>	
<i>Trovo che il connubio Ed. Civica- Debate sia assolutamente vincente e stimolante</i>	<i>favorevole</i>
<i>Andrebbe promosso maggiormente, ma esistono resistenze in merito da superare</i>	<i>Favorevole/resistenze</i>
<i>Credo che il Debate vada diffuso attraverso una formazione nazionale a tappeto per tutti i docenti ed inserito come metodologia portante soprattutto per lo sviluppo dell'EC</i>	<i>favorevole</i>
<i>Nell'insegnamento dell'Educazione Civica il curriculum elaborato nella nostra scuola non cura l'educazione digitale. grazie al dibattito riesco ad inserirla.</i>	<i>Favorevole</i>

STUDIO DUE: LO STUDIO DI CASO

In questa seconda parte della tesi verrà presentata la parte empirica della ricerca mediante l'esperienza di introduzione del Debate e le sue ricadute sugli studenti dell'Istituto Comprensivo ad indirizzo musicale "Nino Rota" di Roma. La scuola è stata scelta come caso "emblematico e rilevante" (Flyvbjerg, 2006; VanWynsberghe & Khan, 2007) perché interessata ad integrare all'interno del suo curriculum, il Debate come metodologia didattica per l'insegnamento dell'Educazione civica. Lo studio di caso muove dagli obiettivi di ricerca che mirano a indagare, nella cornice delle innovazioni introdotte nell'IC Nino Rota, la manifestazione e la valutazione delle competenze come descritte nelle Indicazioni Nazionali, acquisite mediante il Debate. Si tratta di uno studio longitudinale che ha impegnato i tre anni di dottorato durante i quali la prospettiva di osservazione e di raccolta dei dati è stata adattata alle modalità di conduzione e di supporto all'attività di ricerca. Di seguito saranno poi presentati i risultati della ricerca e saranno tratte le conclusioni.

1.1 La metodologia della ricerca per lo studio di caso

Lo studio di caso nella letteratura è stato considerato per molto tempo un metodo minore rispetto ad altre strategie di ricerca e idoneo esclusivamente ad una ricerca qualitativa, con strumenti specifici di indagine come interviste, focus group e osservazioni situate, escludendo gli strumenti "tipici" della ricerca quantitativa, come i questionari strutturati (Sena, 2021). Tuttavia, la necessità di non escludere a priori il ricorso a tutti gli strumenti di rilevazioni che si rendessero utili alla ricerca, ha portato ad indagare quanto la letteratura riferisse circa lo studio di caso e valutare quanto fosse vincolante ricorrervi per rispondere alle domande di ricerca. Secondo Denzin e Lincoln (2005) lo studio di caso è un'attività situata che consente al ricercatore di calarsi nella situazione indagata per poterne interpretare le caratteristiche mediante il ricorso ad un insieme di pratiche. Altri studiosi applicano le etichette di metodo per la raccolta di dati o di metodologia per strutturare una ricerca o di disegno di ricerca (Bassey, 1999; Merriam, 1988; Orum, Feagin, & Sjoberg, 1991; Yin, 1994) e altri, con l'intento di conciliare le varie definizioni, preferiscono ritenere lo studio di caso «un'euristica transparadigmatica e transdisciplinare che implica l'attenta delimitazione dei fenomeni per i quali si stanno raccogliendo prove (evento, concetto, programma, processo, ecc.)». (VanWynsberghe & Khan, 2007). La definizione di "euristica" è stata da subito confortante: nelle prime fasi di progettazione della ricerca non è facile avere

un percorso chiaro ed è frequente trovarsi nella condizione di doversi affidare allo stato temporaneo per immaginare la prosecuzione della ricerca. Gli attributi di “transparadigmatica e transdisciplinare” svincolavano dai paradigmi di ricerca e dalle discipline lo studio di caso e queste qualità lo avvicinavano al Debate, che come dimostrato nel capitolo precedente, non è veicolato da nessuna disciplina in particolare, né è riferito ad un unico paradigma teorico.

Approfondendo l’analisi della letteratura e ripercorrendo i seminari metodologici, è stato difficile decidere quale stile di studio di caso privilegiare. I quattro stili di studio di caso etnografico, valutativo, educativo e ricerca-azione (Stenhouse,1988) si prestavano tutti a raccogliere dati utili per rispondere alle domande di ricerca. Lo stile etnografico, utilizzato di preferenza nell’antropologia culturale o sociale, prevede un’osservazione partecipante mediante interviste e mette in discussione la comprensione degli attori del caso consentendo di offrire spiegazioni del punto di vista esterno. Questo aspetto risultava particolarmente funzionale nelle situazioni in cui si prevedeva fossero necessari chiarimenti ai docenti che si trovavano ad utilizzare una metodologia didattica mai sperimentata nella loro esperienza; lo stile valutativo consentiva di studiare in profondità il fenomeno osservato con lo scopo di fornire agli attori educativi (gli insegnanti) o ai decisori (Dirigenti scolastici, genitori, alunni) le informazioni utili a giudicare il merito e il valore dell’adozione della metodologia; lo stile educativo consente di arricchire il pensiero e il discorso degli educatori tramite lo sviluppo della teoria dell’educazione e permette il perfezionamento della documentazione sistematica e riflessiva delle prove raccolte in un’ottica di replicabilità e di adozione; lo stile della ricerca-azione è in grado di contribuire allo sviluppo del caso in esame mediante il feedback di informazioni che possono guidare la revisione e il perfezionamento dell’azione. (Stenhouse, 1988, p. 49-50)

Un’utilità maggiore è stata acquisita esaminando la letteratura sullo studio di caso rispetto agli scopi che esso si prefigge. Yin (2018) indica lo studio di caso esplorativo come quello che ha lo scopo di introdurre domande ed ipotesi da affrontare in uno studio successivo; lo studio di caso *descrittivo* quando ha lo scopo di descrivere un fenomeno nel suo contesto in modo esaustivo, lo studio di caso *esplicativo* quando presenta i nessi causali tra i dati relativi alle relazioni che il fenomeno ha comportato. In sostanza, una selezione tra gli scopi che si intendesse perseguire non risultava ancora possibile, ma era chiaro almeno che la ricerca mediante lo studio di caso poteva essere articolata esplicitando gli scopi per cui si adottava una tipologia piuttosto che un’altra. Era inoltre evidente che in uno studio di caso il ruolo del ricercatore era estremamente orientante e doveva conoscere profondamente il contesto su cui intervenire per documentare le complesse interrelazioni che esistono nel “caso” e si ancorano alla vita reale dei partecipanti coinvolti (Hodkinson, Sparkes & Hodkinson, 1996).

Per quanto lo studio di caso condotto per questa ricerca si sia avvalso della guida d'indagine fornita da Merriam (1998), il cui approccio di ricerca prevede metodi di raccolta dei dati prettamente qualitativi, nello svolgimento della ricerca si è reso opportuno ricorrere all'adozione di tecniche e strumenti diversi sia di tipo qualitativo che quantitativo. I *mixed methods* (Trincherò & Robasto, 2019) sono stati una scelta legata alla complessità ed eterogeneità delle situazioni osservate e sulle quali il ruolo del ricercatore è stato a volte anche quello di formatore, esperto, guida, coach, insegnante. Lo studio di caso prevede che il ruolo del ricercatore sia fondamentale e condizioni la rilevanza dei dati raccolti e l'attendibilità della ricerca. Il ricercatore deve muoversi e operare nel contesto del caso e può fare esperienze concrete per effetto della continua vicinanza alla realtà osservata e dei riscontri di coloro che sono osservati come oggetto di studio (Flyvbjerg, 2006). Caratteristico dello studio di caso è intervenire su una realtà fortemente delimitata, anche se le piste di ricerca che ciascun partecipante apre al ricercatore sono a loro volta potenziali ulteriori casi su cui la ricerca può proseguire esplorando fenomeni inaspettati. Questa ricerca ha dovuto operare delle inevitabili selezioni rispetto a queste *piste ulteriori*, privilegiando le osservazioni e i dati che si è ritenuto avessero rilevanza strategica rispetto al problema e agli obiettivi di indagine.

La progettazione dello studio di caso ha seguito le linee guida proposte da Merriam (1998) anche per la definizione della triangolazione come criterio di validità dello studio di caso. La triangolazione dei risultati ottenuti mediante dati, metodi e quadri teorici differenti sono propri dei metodi misti (Trincherò & Robasto, 2019) e consentono di migliorare la qualità della ricerca (Denzin, 2012). Secondo Flick (2004) la triangolazione applicata alla ricerca sociale può assumere forme diverse a seconda se la combinazione avvenga su:

- fonti di dati (dati estratti da fonti diverse in luoghi e tempi diversi o persone diverse)
- di metodi (quantitativi e qualitativi)
- di sperimentatori (per compendiare le influenze soggettive)
- dell'analisi dei dati (Thurmond, 2001)

L'effetto della triangolazione sull'unità di studio è che la rappresentazione del fenomeno osservato sia più completa e contestualizzata (Du Merac, 2021)

Pertanto, la progettazione dello studio di caso ha previsto:

- La revisione della letteratura rilevante per la costruzione del quadro teorico che guiderà l'indagine,
- La definizione di un quadro teorico,
- L'identificazione di un problema di ricerca,
- La creazione e affinamento delle domande di ricerca,

- La selezione del «campione intenzionale» (*purposive sampling*)

La documentazione dello studio di caso si configura come una ricostruzione diacronica delle azioni che sono state messe in atto per introdurre il Debate nella scuola. I dati sono stati raccolti in modo non predittivo, ma esplorativo (VanWynsberghe & Khan, 2007) mediante questionari e focus group, osservazioni etnografiche e interviste che saranno ricostruite e riferite alle diverse fasi dello studio. Inoltre, ai fini della conoscenza del contesto, si intende qui di seguito ricostruire anche le fasi antecedenti la raccolta dei dati, fasi in cui il contesto è stato presentato nelle occorrenze di contatto con i docenti oggetto di osservazione e attori in seguito dell'introduzione dell'innovazione metodologica.

Da tali premesse è implicito che i risultati della ricerca siano stati presentati con una connotazione fortemente narrativa che tendesse a riprodurre la complessità e le contraddizioni che si sono incontrate nella realtà (Batini & Bartolucci, 2017) nella convinzione che oltre gli esperti del settore, una narrazione densa di particolari possa essere interessante anche per i portatori d'interesse e in particolare per le scuole che desiderano introdurre il Debate nel loro curriculum.

1.2. Gli obiettivi e le domande di ricerca

Il problema della ricerca è stato delineato attraverso le considerazioni sullo studio di caso come metodo di indagine illustrate in precedenza (cfr. § 1.1). In questo paragrafo saranno esplicitati gli obiettivi e le domande di ricerca connesse all'adozione del Debate come metodologia didattica per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. Verranno introdotti anche gli ambiti di sviluppo della ricerca che non è stato possibile includere in questo studio.

Lo studio ha l'obiettivo di indagare se e come sia possibile introdurre in una scuola secondaria di primo grado la metodologia del Debate nella didattica quotidiana e nelle occasioni di dibattito extracurricolari, se il Debate possa essere individuato come metodologia d'elezione per l'insegnamento disciplinare e in particolare per l'insegnamento dell'Educazione civica. Relativamente al primo obiettivo le domande di ricerca collegate sono:

- Si può introdurre il Debate in una scuola secondaria di primo grado?
- Come realizzare la disseminazione della metodologia tra i docenti e gli studenti?
- Quali cambiamenti comporta il Debate nelle attività in classe?
- Come vengono percepiti questi cambiamenti da docenti e studenti?

Se nell'ordine di scuola di riferimento è possibile introdurre la metodologia del Debate nelle pratiche didattiche, potrebbe essere necessario contemplare il Debate nel curricolo scolastico e adeguare le forme e le pratiche valutative della scuola. Perciò, le domande di ricerca collegate al secondo obiettivo sono:

- Come cambia l'offerta formativa nel PTOF?
- Come cambia, se cambia, la valutazione?
- Quali strumenti occorre adottare?
- Quali pratiche?

Inoltre, essendo ipotizzabile proporre il Debate come curricolare, occorre indagare se possa essere considerato crossdisciplinare e come tale, possa essere impiegato come risorsa metodologica d'elezione per l'insegnamento dell'Educazione civica. Pertanto, relativamente al terzo obiettivo le domande di ricerca sono:

- Il Debate può essere ritenuto crossdisciplinare?
- Può essere il Debate la metodologia d'elezione per l'insegnamento dell'Educazione Civica?
- Quali vantaggi porta
- A chi giova l'adozione del Debate nel curricolo?

1.3 La rete dei contatti

La prima fase è stata contattare la Dirigente scolastica della scuola alla quale mi legano anni di attività di formazione per l'aggiornamento docenti, per chiederle di poter svolgere nella sua scuola uno studio di caso che riguardasse il Debate e l'insegnamento dell'Educazione civica. Sapevo di poter contare su una persona aggiornata e competente, ma il suo insediamento nella scuola l'anno precedente come primo incarico dopo il superamento del concorso a dirigente scolastico, poteva richiedere alla sua leadership una qualche sorta di

resistenza al cambiamento che l'introduzione del debate avrebbe comportato, perché avrebbe interessato tanto i docenti quanto gli studenti. In questa prima fase non c'era nulla di scontato, ma ho trovato da subito piena disponibilità. La Dirigente mi ha messo in contatto con un primo gruppo di docenti, tra cui Marilena P. che aveva individuato come possibile referente della mia ricerca nell'istituto, Rosaria P. responsabile della valutazione di sistema nella scuola e Roberta I. con funzioni di animatore digitale. I loro ruoli saranno oggetto di approfondimento nel capitolo relativo ai docenti della scuola (1.3.2)

1.4 La scuola

La prima conoscenza in forma indiretta della scuola è avvenuta nel mese di luglio 2021 mediante lo studio dei documenti pubblicati sul portale *Scuola in chiaro* e sul sito dell'Istituto Comprensivo Nino Rota. La documentazione scolastica è una risorsa fondamentale per la scuola, perché consente di utilizzare le informazioni disponibili a sostegno dei processi innovativi che si possono realizzare e consente di avviare una riflessione sui processi che si sono attuati (Biondi, 2005), una riflessione che si inserisce in un processo di crescita della qualità dell'istruzione nell'ambito della valutazione e rendicontazione sociale in un'ottica di accountability. Per queste ragioni la documentazione offre la possibilità di «*“educare” nelle scuole la cultura di un utilizzo funzionale delle risorse, del controllo e della rettifica come prassi permanenti, della riflessività come motore per la valorizzazione*» (Perla & Vinci, 2016, p. 193).

Sono stati analizzati con meticolosità tutti i documenti pubblicati sul portale e sul sito della scuola per la consapevolezza di trattare un ordine di scuola col quale non si aveva familiarità. Il primo documento analizzato è il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa), il documento che si configura come espressione dell'autonomia scolastica (legge del 15 marzo 1999, n.59) e che esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa della scuola. È un documento che esprime l'accordo congiunto di più personalità e gruppi all'interno della scuola: il Dirigente scolastico, il Collegio dei docenti, i Consigli di classe e il Consiglio di istituto, a cui spetta l'approvazione finale. È pertanto un autoritratto dei punti di forza e debolezza, ma anche delle prospettive che la comunità educante e la struttura organizzativa della scuola intende comunicare. Di norma, ai sensi della legge 107/2015, viene elaborato entro la fine del mese di ottobre dell'anno che precede l'inizio del triennio di riferimento pur contemplando la possibilità di apportare annualmente eventuali correzioni o modifiche.

Tuttavia, in seguito alla nota MIUR 17832 del 16 ottobre 2018, l'elaborazione e la consegna del piano è a discrezione delle scuole che possono dilatare i tempi di approvazione fino alla data di apertura delle iscrizioni. La medesima nota rende disponibile una struttura di riferimento per la predisposizione del PTOF non vincolante, ma fortemente indicativa

rispetto alle sezioni che lo compongono: 1. La scuola e il suo contesto 2. Le scelte strategiche 3. L'offerta formativa 4. L'organizzazione 5. Il monitoraggio, la verifica e la rendicontazione. Quest'ultima sezione non è declinata nelle informazioni secondarie a differenza delle precedenti.

Navigando il PTOF 2019/2022 dell'IC Nino Rota dalla sezione 1, relativa alla Scuola e il suo Contesto, si rilevavano le seguenti caratteristiche:

Area Geografica	Popolazione scolastica	Risorse del territorio	Risorse materiali
XI municipio	Tutte le fasce sociali sono rappresentate;	Associazioni sportive: Circolo Ricreativo per Bambini Fratel Policarpo, Aurelia nuoto, Villa York, Star light, Algemura, Assoclub, A.S.D. Caleidoscopio Hwarang Sporting Club, Centro Sportivo Monteverde Club, Virtus Roma.	. WIFI Attrezzature multimediali Grandi spazi esterni, utili per le attività didattiche, ludiche e ricreative di tutti gli alunni Strutture interne organizzate sia in aule didattiche sia in laboratori.
23°Distretto scolastico	Presenza di diverse realtà socio-economiche	Associazioni culturali-teatrali: Teatro Arvalia, Bambini Più Diritti, Bottega Arti Creative, Eleusis.	
Quartiere Portuense	Presenza di famiglie provenienti da diversi ambiti culturali e linguistici	Biblioteche comunali	

		Arvalia, Mazzacurati, Marconi	
	Partecipazione a vario titolo delle famiglie alla vita della scuola	Aree verdi: Villa Bonelli, Riserva naturale Tenuta dei Massimi, Valle dei Casali.	
	Piccola percentuale dei nuclei (meno del 10%) è di nazionalità straniera; famiglie generalmente ben integrate nel tessuto sociale del quartiere.		

Tabella 20 Area 1 PTOF 2019/22 IC Nino Rota

Nella sezione 2. relativa alle Scelte strategiche viene riportato l'Atto di indirizzo del Dirigente scolastico introdotto dalla seguente nota:

«Il Dirigente Scolastico, per la predisposizione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa e la conseguente definizione delle attività della scuola, delle scelte di gestione e di amministrazione, in una logica di continuità con le buone pratiche già esistenti, ha rivolto al Collegio dei Docenti un ATTO D'INDIRIZZO, i cui elementi fondanti saranno le linee guida per la definizione del P.T.O.F.».

Risultava evidente che il format suggerito dalla nota MIUR 17832/2018 non era stato adottato e non erano state pubblicate le informazioni previste dalle sezioni. La comparazione del PTOF sul portale *Scuola in chiaro* non rilevava differenze nel periodo di consultazione (luglio 2021) mentre alla scadenza del triennio con la pubblicazione del PTOF 2023/2025 le sezioni e le informazioni secondarie rispettano la struttura suggerita dal MIUR nel 2018.

Dal RAV 2019/2022¹⁶⁰ (Rapporto di Autovalutazione d'Istituto) pubblicato sul portale *Scuola in chiaro*, sono esplicitati gli esiti rispetto ai Risultati scolastici, Risultati nelle prove standardizzate nazionali, Competenze chiave europee e Risultati a distanza.



Fig. 19 PTOF 2019/21 Fonte *Scuola in chiaro*

Nelle motivazioni per l'autovalutazione dei risultati scolastici si legge che la percentuale di studenti della scuola ammessi all'anno successivo è superiore ai riferimenti nazionali e la percentuale di abbandoni è inferiore in tutti gli anni di corso, sedi o indirizzi di scuola. Inoltre, la percentuale di studenti con gli esiti più bassi all'Esame di Stato (6-7) è inferiore ai riferimenti nazionali mentre la percentuale di studenti collocati nelle fasce di voto più alte all'Esame di Stato (8-10 nel I ciclo) è in linea o di poco superiore alla media nazionale. La motivazione per i risultati nelle prove standardizzate è espressa dalla lettura dei risultati INVALSI, i quali esprimono livelli di apprendimento soddisfacenti nelle prove standardizzate nazionali in relazione ai livelli di partenza e alle caratteristiche del contesto.

Nonostante quest'ultimo dato fosse meritevole di approfondimento, rispetto alle domande di ricerca il dato più interessante era quello relativo alle Competenze chiave europee ed in particolare l'espressione "come osservate dai docenti in classe" per definire adeguati i livelli di competenze chiave europee.

¹⁶⁰ La comparazione col PTOF 2023/25 sarà parte del capitolo sui risultati 2.3

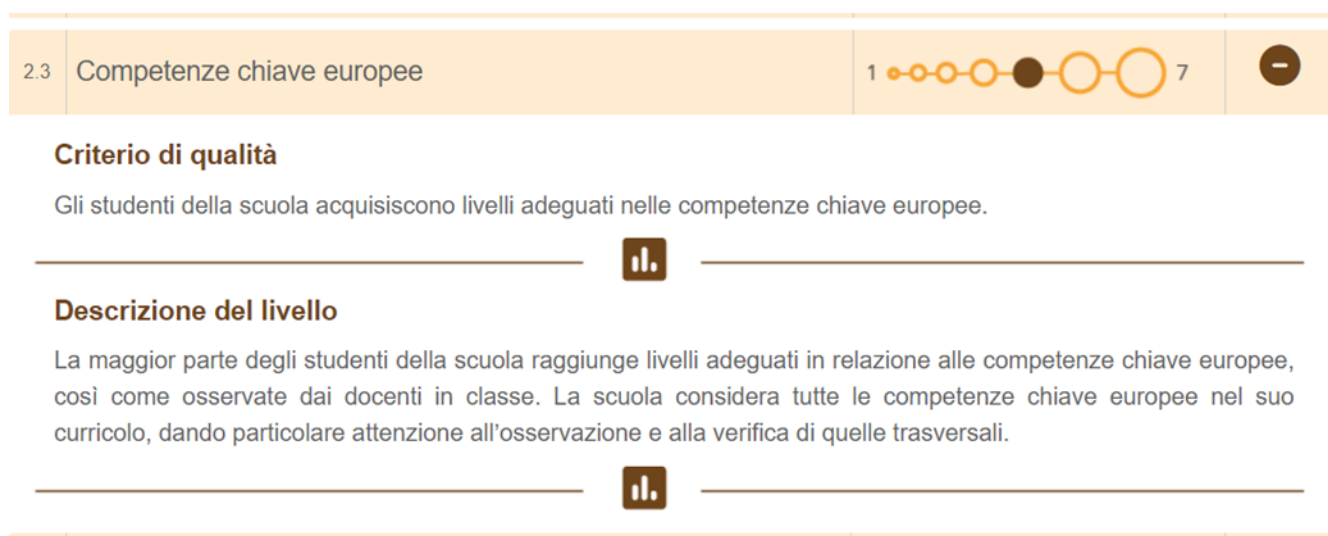


Fig. 20 PTOF 2019/2022 Fonte *Scuola in chiaro*

Questo dato è desunto dai livelli di competenza raggiunti dagli studenti in Educazione civica e in attività extracurricolari che la scuola ha inserito nel PTOF come potenziamento dell'offerta formativa ed è oggetto di valutazione sommativa da parte del consiglio di classe. Per quanto concerne gli apprendimenti degli studenti in italiano, disciplina sulla quale la scuola ha elaborato un sistema di valutazione monitorato da prove parallele in ingresso e finali, la referente della scuola per la valutazione, Rosaria P. ha elaborato i dati raccolti in infografiche che sono state illustrate agli organi collegiali e condivise con questa ricerca.

La condivisione è avvenuta nel mese di settembre 2021, riguarda gli esiti dei test d'ingresso d'italiano delle classi prime dell'anno precedente per confrontarli con i risultati finali al termine dell'anno scolastico e con la media dei livelli di apprendimento della popolazione scolastica della scuola per il PDM (Piano di Miglioramento) e la Rendicontazione sociale del Dirigente.

La ragione per la quale il dato sui livelli di partenza in italiano delle classi prime dell'anno scolastico 2020/2021 poteva risultare interessante da conoscere, dipendeva oltre che dal vuoto dei dati INVALSI 2019/20 sulle classi del livello cinque a causa della pandemia, anche dal tempo a disposizione per condurre lo studio di caso che avrebbe presumibilmente impegnato due anni di osservazione unito all'auspicio della scuola di dotare gli studenti di un potenziamento delle competenze per affrontare l'esame di stato al termine del biennio di sperimentazione del debate. L'intervento avrebbe pertanto riguardato le classi seconde dell'anno scolastico 2021/2022 e terze del 2022/2023. Otto classi per un totale di 176 studenti di cui 1 H e 18 DSA.

Voto	Livello di competenza	N. alunni	% alunni
4	Iniziale	48	28%
5			
6	Base	42	25%
7	Intermedio	71	42%
8			
9	Avanzato	10	6%
10			
	Totale alunni presenti	171	

Tabella 21 Livello di competenza in italiano del campione

Il grafico che segue, elaborato dalla scuola, illustra i dati della tabella relativa ai livelli di competenza in italiano e si presta a comparazioni diacroniche con i livelli di competenza degli anni precedenti e successivi in un'ottica di monitoraggio degli studenti provenienti dalla primaria. Trattandosi di un Istituto Comprensivo, è facile immaginare che le rilevazioni sulle classi prime, integrate dai dati sulla provenienza degli studenti, rappresentano anche un feedback per la scuola primaria della scuola.



Fig. 21 Grafico livelli di competenza in italiano

La somministrazione del test d'italiano indaga quattro campi della disciplina: Comprensione, Lessico, Grammatica e Ortografia.

	TUTTE LE CLASSI			
Voto	Comprensione	Lessico	Grammatica	Ortografia
4	9	16	55	38
5	4	35	31	31
6	19	16	23	23
7	14	54	31	31
8	51	19	24	24
9	49	28	5	5
10	25	3	1	1

Tabella 22 Test d'ingresso classi prime 2021/22 Fonte IC Nino Rota

La prima riflessione che ha accompagnato l'acquisizione di questi dati è stata relativa all'opportunità di disporre o meno di prove che accertassero le competenze linguistiche di uno studente attraverso una prova scritta escludendo l'uso orale della lingua dalla rilevazione. Come afferma Sabatini (2009)¹⁶¹ per quanto evidente che “una padronanza medio-alta dell'italiano sia un bene per il paese e il suo sviluppo culturale ed economico” le prove standardizzate, anche di tipo internazionale, sono condotte mediante accertamento scritto anche se, continua Sabatini, “per padronanza medio-alta si intendono gli usi scritti della lingua ma anche gli usi orali: non quelli della lingua quotidiana, che si apprendono spontaneamente in famiglia e nella società, ma gli usi professionali e più generalmente formali che si richiedono nelle varie forme comunicative della società contemporanea” (ibid.).

Uno studio recente sulla didattica dell'italiano come L1, (Fiorentino, 2021)¹⁶² ha rilevato infatti le criticità del parlato degli studenti universitari, dimostrando la necessità di inserire un'esplicita didattica del parlato nei curricula scolastici per il conseguimento della *competenza comunicativa* (Hymes, 1972).

¹⁶¹ Sabatini, F. (2009). L'italiano ei travagli crescenti della Scuola. La Crusca per voi, 39(1), 63.

¹⁶² Fiorentino, G. (2021). Parlare in pubblico: un'abilità trascurata nella didattica dell'italiano come L1. *DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura*, (1), 33-53. Un aspetto importante messo a fuoco dallo studio riguarda le diverse modalità di apprendimento delle abilità linguistiche – *sia che avvenga seguendo delle regole top-down, sia che si basi sull'esperienza e sull'osservazione critica di materiali altrui e si sviluppi quindi anche per 'copia' e imitazione – vada calato in un addestramento globale alla comunicazione e al potenziamento della competenza comunicativa*

I dati forniti dalla scuola hanno offerto alla ricerca una conoscenza preliminare anche degli studenti divisi per sezioni. Nella tabella che segue sono riportati i dati della rilevazione della scuola individuando col fondo scuro le classi che sono state scelte, in base ai criteri che saranno illustrati nel capitolo dedicato al campione (1.5) e su fondo chiaro le classi che hanno rappresentato il campione di controllo.

Voti per sezioni	4 e 5	6	7 e 8	9 e 10
1A	35%	15%	40%	10%
1B	21%	26%	47%	5%
1C	9%	27%	55%	9%
1D	22%	30%	43%	4%
1E	25%	30%	45%	0%
1F	45%	18%	36%	0%
1G	48%	29%	24%	0%
1H	21%	21%	42%	17%

Tabella 23 Esiti test d'ingresso italiano classi prime 2021/22 fonte IC Nino Rota

La lettura dei dati evidenzia che le quattro classi che sarebbero state individuate come campione sperimentale presentano risultati eterogenei: la 1F e la 1G si caratterizzano per un livello basso di competenze in italiano mentre la 1B e la 1D presentano livelli più alti. Questa considerazione sarà oggetto di approfondimento nei capitoli conclusivi di questa seconda parte.

1.4.1 La Convenzione Sapienza-IC Nino Rota

Il 3 giugno 2021 è stato sottoscritto un accordo di collaborazione non oneroso per le parti tra l'Istituto Comprensivo Nino Rota e il Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione di "Sapienza" Università di Roma «per un'attività di ricerca, avente come obiettivo il monitoraggio e l'analisi dei processi psico-pedagogici nelle classi che sperimenteranno il Debate come metodologia didattica innovativa».

Durante l'estate in accordo con la Dirigente scolastica e la docente referente del progetto, è stato stabilito un cronoprogramma per lo svolgimento dello studio di caso presentato nel terzo report del primo anno di dottorato.



Fig. 22 Piano di lavoro stabilito in accordo con l'IC Nino Rota

Il primo step doveva riguardare necessariamente la formazione degli insegnanti visto che la scuola era stata selezionata perché non praticava il Debate ed era necessario che i docenti scegliessero di aderire con le loro classi alla sperimentazione dopo aver conosciuto in cosa consistesse la metodologia. Del resto, ogni riforma dell'educazione ha bisogno della partecipazione attiva degli insegnanti in quanto artefici del cambiamento (Bruner, 1997) e ogni cambiamento richiede che il docente si senta coinvolto profondamente, convinto dell'efficacia del metodo che gli si prospetta di introdurre, un cambiamento esperito prima interiormente (Fullan, 2002) e solo dopo utilizzato per la didattica con gli alunni. La ricerca non intendeva porsi come un'imposizione metodologica, ma intendeva verificare l'efficacia della metodologia del Debate e documentarne le ricadute in termini di acquisizione delle competenze di cittadinanza degli studenti che l'avevano praticato. In questa fase lo scopo principale era far conoscere il Debate agli studenti della scuola, farli dibattere su mozioni coerenti con il loro curriculum di Educazione civica cosa che non sarebbe stata possibile senza coinvolgere i loro insegnanti, senza conquistare la loro fiducia, senza metterli in condizione di sentire in profondità ciò che il Debate avrebbe consentito qualora l'avessero adottato in classe come metodologia didattica ricorrente. Era prevedibile che si registrassero anche resistenze al cambiamento perché il modello di scuola trasmissiva che adotta una didattica di tipo tradizionale rappresenta una zona di comfort specialmente per gli insegnanti meno giovani che si trovano a dover conciliare i sempre più numerosi adempimenti dell'organizzazione scolastica con la correzione dei compiti, la preparazione delle lezioni e

la vita personale. Le innovazioni metodologiche richiedono tempo per lo studio e per la sperimentazione in classe, possono essere accolte con favore dagli studenti oppure ostacolate o sottovalutate e il giudizio si estende alle loro famiglie con tutto ciò che ne consegue.

1.4.2 I docenti della scuola

Nella prima fase di contatti con i docenti della scuola la Dirigente ha indicato come referente del progetto di inserimento del Debate nella didattica della scuola, la docente coordinatrice della classe 1D, Marilena¹⁶³ P. che ha svolto il compito di supporto alla disseminazione tra i colleghi degli scopi della ricerca. Docente di lettere, giovane, piacevole, madre di due figli, coniugata, Marilena ha risposto al mio primo messaggio rendendosi disponibile per un colloquio telefonico. Era il 7 giugno 2021, primo anno di dottorato per me, un giorno di calma tra scrutini ed esami per lei. La docente è stata da subito molto collaborativa e interessata all'idea di innovare la didattica della sua scuola. Le ho illustrato brevemente lo scopo della mia ricerca, le ho chiesto se conoscesse la metodologia del Debate: ne aveva sentito parlare da suo figlio che lo praticava al liceo Morgagni di Roma ed era molto interessata all'idea di introdurlo nella sua scuola anche se non immaginava fosse possibile nel primo ciclo d'istruzione. Abbiamo ragionato insieme sulle classi da coinvolgere come campione sperimentale, ma ogni criterio di selezione si arrestava di fronte alla disponibilità dei docenti a farsi coinvolgere nel progetto. La scelta delle classi campione è stata quindi rinviata al momento in cui i docenti fossero stati in grado di aderire o meno con le loro classi allo studio di caso.

Altra figura di riferimento della fase preliminare è Rosaria P. docente di matematica referente dell'Area Valutazione e Formazione che si è rivelata molto disponibile non solo per il reperimento dei dati relativi alle prove degli studenti, ma anche per aver fatto ricorso ai suoi contatti come referente INVALSI per accedere alla banca dati della rilevazione IEA ICCS 2016 che non era ancora disponibile sul portale a libero accesso Invalsi Open. Gli ITEM della rilevazione erano necessari alla ricerca per accertare le competenze di cittadinanza degli studenti. La banca dati è stata resa disponibile dopo un fitto scambio di mail tra la docente e l'ufficio permission.request@iea.nl, il 16 febbraio 2022.

¹⁶³ In Appendice – Trascrizione Focus group Docente 1

Altri docenti che hanno collaborato alla ricerca sono stati contattati in fasi successive e il loro apporto è documentato nel capitolo relativo ai partecipanti (1.5).

1.4.3 Avviamento al Debate: la formazione degli insegnanti

Tra i documenti pubblicati sul sito della scuola¹⁶⁴ si è fatto riferimento al PTOF del triennio 2019/2022 la cui lettura ha permesso di conoscere preliminarmente le *Priorità e Traguardi* individuati dalla scuola in un'ottica di miglioramento e di Rendicontazione sociale. Le azioni di questa sezione risultano tutte orientate sugli alunni: Risultati scolastici, Risultati nelle prove standardizzate nazionali, Competenze chiave europee e risultati a distanza. Come *Obiettivi Formativi Prioritari* (art. 1 comma 7 L. 107/2015) viene esplicitata la centralità dell'alunno:

Il nostro Istituto Comprensivo ha come obiettivo la centralità dell'alunno, futuro cittadino del mondo, come studente e come persona, pertanto opera per favorire un apprendimento attivo, critico, efficace in relazione ai continui cambiamenti che avvengono nella società. In quest'ottica la scuola ha il compito di contribuire alla formazione di ogni studentessa e di ogni studente, stimolando e favorendo la diffusione del saper fare e del saper essere, nonché la promozione di competenze per la vita.

La sezione *Obiettivi Formativi Prioritari* si conclude esplicitando la *mission* della scuola ispirata ai Sette saperi necessari all'educazione del futuro (Morin, 2001) in particolare al due: *insegnare a cogliere le relazioni che corrono tra le parti e il tutto in un mondo complesso*; e al cinque – *insegnare a navigare in un oceano di incertezze attraverso arcipelaghi di certezze* (ibid.). Non viene fatto riferimento all'aggiornamento dei docenti, né al potenziamento della didattica col ricorso a metodologie innovative che allenino lo sviluppo delle competenze degli studenti.¹⁶⁵

In questa fase della ricerca era necessario presentare ai docenti della scuola quali fossero gli accordi presi con la Convenzione Sapienza-IC Nino Rota sottoscritta nel mese di giugno e comunicare gli obiettivi e le ricadute attese sulle competenze degli studenti a seguito dell'introduzione della metodologia. La Dirigente scolastica mi ha invitato

¹⁶⁴ <https://www.icninatorota.edu.it/ptof/> Sito visitato il 15 maggio 2022

¹⁶⁵ Di tutt'altro tenore il PTOF del triennio 2022/2025 pubblicato sul sito della scuola la cui documentazione sarà analizzata all'interno del capitolo secondo relativo ai risultati della ricerca

pertanto a presentare in Collegio docenti la ricerca e un cronoprogramma di massima. Il collegamento da remoto al Collegio docenti del 2 settembre 2021 mi è stato condiviso quando le questioni all'ordine del giorno erano state trattate ed entrando nell'aula virtuale la percezione è stata di un clima vivace, di curiosità ma anche di diffidenza. La Dirigente aveva anticipato ai docenti che di lì a breve sarebbe stato presentato il programma di un corso gratuito sulla metodologia didattica del debate come formazione obbligatoria in servizio [L.107/2015 c. 124] in applicazione della Convenzione stipulata con il Dipartimento di Psicologia sociale della Sapienza – università di Roma per lo svolgimento del progetto di ricerca. La prima osservazione ai fini della ricerca, pur sulla base di una percezione impossibile da quantificare ha rivelato che la formazione non costituiva una scelta apprezzata da tutto il collegio.

Il calendario degli incontri formativi era stato concordato nel luglio precedente con la Dirigente scolastica e la referente del progetto stabilendo il numero di incontri formativi on line da svolgere nel periodo 8 settembre - 6 ottobre 2021 della durata di 2 ore per gli incontri precedenti l'inizio delle lezioni, di un'ora e trenta dal 13 settembre per un totale di 10 ore. La scuola ha provveduto a darne informativa a mezzo circolare interna. Si sono iscritti al corso su adesione volontaria 47 insegnanti su 131, appartenenti a tutti gli ambiti disciplinari, per il 95% della secondaria di primo grado e il rimanente 5% della primaria. Il limite auspicato di 30 insegnanti per lo svolgimento del corso risultava superato con presumibili criticità di gestione delle aule virtuali secondarie in cui svolgere la parte laboratoriale a piccoli gruppi/squadre di *debaters*, ma rappresentava un successo dell'iniziativa ed un buon auspicio per la disseminazione del Debate nella scuola.

1.4.4 Il corso di formazione

I criteri che sono stati adottati per lo svolgimento del corso di formazione di base sulla metodologia del debate sono stati individuati a seguito dell'analisi della letteratura sulla Ricerca-Azione perché era chiaro fin dall'inizio che la ricerca aveva bisogno del supporto degli insegnanti come attori del cambiamento (Pastori, 2017). Ai fini della ricerca si è scelto di realizzare interventi di "formazione-azione" per promuovere apprendimento e partecipazione tra i docenti della scuola (Lipari, Pastore, 2014; Zecca, 2017) e favorire in loro l'acquisizione di consapevolezza sulla possibilità di introdurre la metodologia del debate nella loro didattica. Nella dimensione situata della formazione, il ruolo del ricercatore doveva valorizzare la riflessività dei partecipanti attraverso una sequenza di

compiti che consentisse di superare l'occasionalità dell'esperienza formativa e favorisse la disponibilità ad interrogarsi sulle ricadute che l'adozione della metodologia avrebbe comportato nella personale pratica didattica (Mortari, 2007).

Come illustrato nella tabella che segue, il ricercatore ha guidato la ricerca formazione accantonando la posizione distaccata da esperto a favore del ruolo cooperativo del facilitatore per permettere un'indagine più profonda dell'oggetto di ricerca e per consentire la partecipazione alla ricerca di soggetti consapevoli e collaborativi rispetto alla sperimentazione e all'acquisizione di dati utili agli scopi della ricerca (Asquini, 2018). I compiti che il ricercatore ha assolto sono stati comunicati ai partecipanti sia preliminarmente, che durante lo svolgimento della formazione,

Mediazione nell'organizzazione degli incontri, nella definizione degli obiettivi del percorso comune di ricerca e riflessione	Preliminare
Promozione del confronto fra opinioni e prospettive	In itinere
Gestione e finalizzazione della comunicazione all'interno del gruppo per la risoluzione delle criticità e delle resistenze al cambiamento	Preliminare e in itinere
Accompagnamento del confronto tra teorie e dichiarazioni di intenti e pratiche effettuate	In itinere
Raccolta di materiali per la creazione collaborativa e congiunta di una documentazione mirata alla riflessione sulle pratiche	In itinere
Restituzione e discussione dell'analisi dei risultati insieme ai partecipanti	Conclusiva

Tabella 24 Adattata da Asquini, 2018

La scuola ha provveduto ad attivare un *account* istituzionale¹⁶⁶ per la condivisione dei materiali e le informazioni relative al corso abilitando una classroom sulla quale fosse possibile condividere i materiali prodotti per il corso, le schede di valutazione dei dibattiti e le schede di osservazione. Si è scelto di generare un link ricorrente sulla piattaforma Zoom che nel periodo della pandemia aveva messo a disposizione dei docenti

¹⁶⁶ camardaroberta@icninorota.edu.it

un'estensione delle funzioni disponibili gratuitamente in termini di tempo per le sessioni, e di stanze secondarie per la parte laboratoriale, funzioni che poi sono state revocate a gennaio 2022 con la cessazione dello stato di emergenza della pandemia da Covid-19.

L'elevato numero di docenti che hanno partecipato al corso di formazione di base sulla metodologia didattica del debate, ha prodotto l'effetto auspicato dalla Dirigente scolastica di diffondere nella scuola una metodologia didattica innovativa della quale conosceva l'efficacia per il miglioramento degli apprendimenti degli studenti e per l'adozione della valutazione autentica (cfr. Appendice: intervista alla Dirigente scolastica). Tuttavia, un gruppo di lavoro così numeroso ha richiesto una selezione degli argomenti che tuttavia, non trascurasse la riflessione sull'efficacia della metodologia per l'insegnamento disciplinare e per l'insegnamento dell'Educazione civica in particolare. Della Ricerca -Formazione è stata acquisita la prospettiva del formatore come facilitatore dell'acquisizione del metodo, che si pone nella condizione di esperto ma coinvolto nel confronto e nel processo sul quale promuove la riflessione (Schon, 1983). E' stata scelta una posizione accogliente e non giudicante (Rogers, 1951) per mettere in condizione i docenti di sentirsi guidati da una collega esperta di una metodologia didattica ma che non si poneva nella condizione di superiorità in forza di essa. Un rapporto paritetico che si è rivelato terreno fertile per la sperimentazione del modello proposto nelle fasi laboratoriali del corso.

Il programma del corso è stato inoltrato alla scuola prima che fosse presentato ai docenti nel Collegio del 2 settembre 2021. Tuttavia, durante il Collegio, i pochi minuti a disposizione sono stati utilizzati per illustrare la ricerca e i risultati attesi che richiedevano l'introduzione della metodologia del Debate da parte di docenti e solo una slide condivisa ha dato indicazioni riguardo gli orari degli incontri formativi e i primi argomenti che sarebbero stati affrontati.

Dal primo incontro di formazione in poi è stata adottata la tecnica dell'anticipazione degli argomenti dell'incontro successivo per permettere ai docenti di prevedere lo sviluppo degli obiettivi formativi.

Agenda:

I nostri appuntamenti

Ore 15:30

8 e 9 Settembre 2 ore
13,14 e 23 Settembre 1,30
6 Ottobre 1,30

Roberta Camarda




Fig. 23 Primo incontro: Slide calendario

La struttura dei primi 2 incontri

1° INCONTRO

- Studio di caso: curriculum e pratica didattica
- La trasversalità dell'educazione civica: l'importanza del metodo
- Il Debate: un gioco, una gara, un progetto di crescita

2° INCONTRO

- Il format WSD
- La struttura delle competizioni
- La mozione nel Debate: come sceglierla, come proporla
- Il Debate: gli esercizi preparatori – Laboratorio



Roberta Camarda



Fig. 24 Slide programma primi due incontri

Il programma è stato calibrato in funzione dei laboratori di public speaking prima, e di Debate a partire dal terzo incontro. Ha privilegiato la messa in atto della metodologia ma non ha trascurato la programmazione dell'attività nella condivisione con gli organi

collegiali (Consigli di classe, Collegio docenti) nei documenti della scuola (Programmazione dei dipartimenti e dei docenti) e nel Curricolo di Educazione civica.

PRIMO INCONTRO	SECONDO INCONTRO	TERZO INCONTRO	QUARTO INCONTRO	QUINTO INCONTRO	SESTO INCONTRO
Studio di caso: curriculum e pratica didattica	Il format World School Debate	Il valore formativo del Debate	La programmazione del Debate	La ricerca documentale	Dibattito in classe
La trasversalità dell'Educazione civica: l'importanza del metodo	La mozione nel Debate: come sceglierla, come proporla	Gare di dibattito: quando?	Il Debate nel Curricolo di Educazione civica	Il ruolo di coach	Gestione del tempo
Il Debate: un gioco, una gara, un progetto di crescita	Il Debate: gli esercizi preparatori Laboratorio	Esercizi preparatori Laboratorio	La valutazione: i giudici, le griglie Laboratorio	Gli allenamenti Laboratorio	Il pubblico Le schede di osservazione

Tabella 25 Programma degli incontri formativi

I laboratori hanno previsto momenti di analisi condivisa della sperimentazione.

A titolo di esempio si riporta l'esperienza realizzata al termine del secondo incontro formativo.

Il laboratorio ha avuto lo scopo di allenare i partecipanti al rispetto dei turni di parola e allo sviluppo in un tempo dato del pensiero critico. Si configura come esercizio di public speaking e problem solving in cui il formatore invita due corsisti alla volta, scelti in base all'elenco dei partecipanti, a sostenere in due minuti la posizione assegnata rispetto alla mozione-stimolo prescelta tra le due proposte. La posizione veniva estratta per le coppie di docenti in modo casuale, non tenendo conto delle personali inclinazioni come accade nel Debate, per consentire l'attivazione del pensiero laterale (De Bono, 2015) e permettere una riflessione sugli effetti della rinuncia alla zona di confort delle proprie convinzioni.

Nel laboratorio del secondo incontro la mozione-stimolo prescelta dai docenti corsisti è stata un proverbio molto noto: «*Tanto va la gatta al lardo che ci lascia lo zampino*».

La slide proiettata per introdurre il laboratorio è stata pensata per vincere le resistenze degli insegnanti degli alunni della scuola primaria ma è stata presentata anche come suggerimento ai docenti della scuola secondaria per la fase di allenamento propedeutico al Debate.



Fig. 25 Slide n.30 secondo incontro formativo 9 settembre 2021

Al termine dell'esperimento è stata proiettata una slide con cui si sollecitavano riflessioni sull'efficacia e la riproducibilità dell'esperimento nella didattica con gli studenti. Obiettivo dell'esercizio era mettere in condizione i corsisti di sperimentare attraverso il coinvolgimento personale, alcune competenze sviluppate dal Debate e illustrate in occasione dei primi due incontri (cfr. § 2.6)

Si è inteso sollecitare un processo metacognitivo di controllo (Cornoldi e Caponi, 1991) per verificare “la generale propensione a riflettere sulla natura della propria attività cognitiva e a riconoscere la possibilità di utilizzarla ed estenderla”¹⁶⁷

Il pensiero personale:

- Può cambiare
- Può essere corretto
- Può arricchirsi del pensiero altrui
- Può essere confermato dal confronto con gli altri
- Può valere per determinate circostanze
- Può essere efficace in alcune relazioni/ inappropriato per altre....

Prof. Roberta Camarda



Fig. 26 quesiti per la riflessività dei partecipanti

Alla fase di sollecitazione metacognitiva è seguito un brainstorming in cui i corsisti hanno espresso le loro considerazioni riassunte sinteticamente come di seguito.

<i>Cosa ho sperimentato con questo gioco?</i>	È difficile sostenere una tesi se non la si condivide, ma dà soddisfazione se si riesce a farlo	È complicato parlare per un tempo prestabilito	È interessante parlare per secondi per integrare quanto non ha detto il compagno di squadra	È utile allenarsi ad affrontare un compito che prevede l’ascolto

¹⁶⁷ Ibid. pag. 12

Tabella 26 raccolta considerazioni post esercizio preparatorio

Gli ultimi due appuntamenti della formazione hanno visto il coinvolgimento delle classi seconde della scuola individuate come classi campione. Criteri di selezione e interventi saranno documentati nel capitolo seguente relativo ai partecipanti.

1.5 Partecipanti e dimensione etica: campione sperimentale e di controllo

La seconda parte del corso di formazione sul Debate prevedeva la presentazione alle classi della metodologia e del progetto di ricerca. Le ultime due date del calendario previsto sono state adattate alle esigenze della didattica di avvio dell'anno scolastico, ma hanno anche richiesto una definizione delle classi campione che tenesse conto della disponibilità dei docenti a sperimentare la metodologia nella didattica e ad essere referenti del progetto presso i loro alunni e presso il ricercatore per il monitoraggio delle ricadute sulla didattica e gli apprendimenti degli studenti. Con un'indagine interna condotta dalla docente referente della scuola per il progetto di ricerca e in accordo con il responsabile scientifico del Dipartimento, sono state selezionate le classi seconde della secondaria, previa esclusione delle classi terze che non sarebbe stato possibile monitorare nel secondo anno di ricerca, e delle classi prime per decisione della scuola. Delle otto classi seconde è stata acquisita la disponibilità di quattro docenti che avrebbero introdotto il Debate nella didattica disciplinare¹⁶⁸ e avrebbero assunto la funzione di referente Debate per le loro classi. Il gruppo sperimentale del campione risultava pertanto così costituito:

SEZIONE	N° ALUNNI	DOCENTE REFERENTE	N° ORE INSEGNAMENTO/SETT.	DOCENTE DI SOSTEGNO
2B	23	Lettere	10	SI

¹⁶⁸ La docente di una classe prima, Roberta I., esclusa dal progetto di ricerca, ha manifestato l'intenzione di introdurre il Debate nella sua classe a prescindere dal suo inserimento nel campione sperimentale e ha dato volontariamente nel corso dell'anno informazioni molto positive sull'esito della sua sperimentazione riferendo che i suoi alunni avevano colto favorevolmente la metodologia ed avevano accresciuto le loro competenze argomentative e di apprendimento collaborativo.

2D	21	Lettere	10	
2E	22 (-3)	IRC	1	
2G	20 (-2)	IRC	1	SI

Tabella 27 composizione classi campione e docenti referenti

Dal quadro orario settimanale risulta evidente che le sezioni i cui referenti Debate erano insegnanti di Lettere, potevano contare su un tempo di sperimentazione del Debate dieci volte maggiore delle altre due sezioni. Per di più l'insegnamento della Religione cattolica non riguardava tutta la classe, ma solo gli studenti che avevano dichiarato all'atto dell'iscrizione di avvalersi dell'insegnamento. Gli altri potevano frequentare la materia alternativa il cui docente non partecipava alla sperimentazione o tornare a casa se la famiglia aveva autorizzato il ritorno autonomo in caso l'orario dell'IRC coincidesse con l'ultima ora di lezione. Nel caso della 2E della docente Filomena¹⁶⁹ C. non avrebbero sperimentato il Debate 3 studenti, della 2G della docente Jessica D'A¹⁷⁰, 2 studenti.

Le altre quattro seconde, A, C, E, H, in quanto campione di controllo, sono state informate della ricerca e dell'introduzione del Debate nelle classi parallele tramite circolare della scuola e condivisione del *powerpoint* di presentazione della metodologia.

Era necessario a questo punto porsi il problema di una corretta relazione con i docenti e le classi che risultasse coerente con lo studio di caso e rispettosa nei riguardi dei partecipanti.

La dimensione etica, nella ricerca di studi di caso, ha tenuto conto sia del coinvolgimento dei partecipanti alla ricerca, sia la ricerca stessa, per ciò che Bassey (1999) chiama "etica del rispetto della verità". La questione etica della ricerca non è solo caratterizzata dal rispetto della privacy dei partecipanti, ma concerne il rispetto della persona in quanto tale.

Mortari, Valbusa e Ubbiali (2020) evidenziano:

[...] è possibile sostenere che una ricerca educativa si muove su uno sfondo etico nella misura in cui il ricercatore fa proprie alcune direzionalità etiche e sviluppa specifici modi di essere nella relazione [...]: avere rispetto per i partecipanti; sentirsi responsabili nel proprio agire; offrire buone esperienze; saper incarnare una tensione donativa, dando e dandosi tempo per la costruzione di relazioni positive. Queste direzionalità si attualizzano

¹⁶⁹ Docente 3 in Appendice Trascrizione focus group

¹⁷⁰ Docente 4 in Appendice Trascrizione focus group

quando i ricercatori incarnano precisi modi di essere sensibilmente relazionali nella ricerca: essere ricettivi; essere responsivi; prestare attenzione; essere non-intrusivi; avere cura del clima emozionale; coltivare una forma di quiete interiore, che si traduce nell'essere tranquilli e rilassati; avere fiducia (Mortari, Valbusa & Ubbiali, 2020, p.57)

L'attenzione alla dimensione etica della ricerca è particolarmente rilevante nel contesto della R-F in una scuola che introduce e sperimenta una metodologia innovativa come il Debate, perché gli insegnanti che accolgono il modello sono mossi a cambiare le proprie convinzioni per fare spazio a una diversa visione educativa, più flessibile e che deve essere adattabile al contesto e agli studenti. In questo cambiamento è decisivo il ruolo dei ricercatori che lavorano con gli insegnanti, per «far emergere i reali bisogni di formazione per costruire un contesto condiviso di ricerca finalizzata al miglioramento delle didattiche realizzate nei rinnovati ambienti di apprendimento» (Asquini, 2018a, p. 166).

Riguardo al rispetto per la ricerca, i ricercatori si impegnano eticamente in un serio processo di raccolta, analisi e comunicazione dei risultati, garantendo l'affidabilità della ricerca stessa (Bassey, 1999). Per questi assunti di base le tracce delle interviste, del focus group, come anche gli item dei questionari sono stati discussi con gli insegnanti. Il questionario rivolto agli studenti è stato introdotto da una nota nell'intestazione che illustrava gli scopi della rilevazione e richiedeva il consenso degli esercenti per la genitorialità alla compilazione da parte dei loro figli. Tutte le rilevazioni sono state pattuite con la scuola, per dividerne l'intento etico-scientifico di raccolta dei dati.

Riguardo al rispetto verso i partecipanti, si è scelto di non riportare i nomi dei docenti coinvolti nella ricerca, ma di identificarli attraverso il nome di battesimo e la prima iniziale del cognome; gli studenti invece sono stati contrassegnati da una sequenza numerica preceduta dalla lettera della sezione d'appartenenza. Inoltre, su richiesta della Dirigente scolastica, dopo la prima settimana di lezione a settembre 2021 è stato organizzato un incontro da remoto su account istituzionale della scuola con le famiglie degli alunni coinvolti come campione sperimentale. In questo incontro informativo la ricercatrice ha illustrato gli obiettivi, il cronoprogramma, le modalità di azione e gli insegnanti che avrebbero introdotto il Debate nella didattica, un'occasione di condivisione che ha raccolto il favore dei numerosi genitori presenti e che è stata acquisita dalla scuola come consenso informato.

I dati emergenti dalla ricerca sono di proprietà comune della scuola e dell'università, come stabilito dal protocollo d'intesa.

1.5.1. Cronoprogramma, strumenti e procedure

Il paragrafo è dedicato alla descrizione degli strumenti e delle tecniche utilizzati nel complesso della ricerca, seguendo come anticipato nei capitoli precedenti, una linea diacronica che ne riprodurrà le fasi e la raccolta dei risultati. La triangolazione multipla dei risultati (Thurmond, 2001; Santos et al., 2020), che sarà approfondita nel paragrafo dedicato (3.1, parte seconda), mira a fare luce sugli elementi di convergenza, divergenza e complementarità derivanti dall'uso di più forme di triangolazione (di fonti di dati, di metodi, ecc.) sui temi centrali della ricerca: l'efficacia del Debate per l'insegnamento dell'educazione Civica e il miglioramento degli apprendimenti. Questo approccio metodologico offre una struttura chiara alla ricerca. Partendo dalla definizione dei confini spaziotemporali del caso di studio, si procede verso l'identificazione delle potenziali applicazioni e possibilità di estensione, come evidenziato da Khan (2007)

Gli strumenti e le procedure della ricerca sono riassunti in un prospetto tramite diagramma di Gantt, al fine di rendere visivamente fruibile il cronoprogramma.

Tecniche e strumenti utilizzati	Settembre 2021	Ottobre 2021	Febbraio /Marzo 2022	Aprile/ Maggio 2022	Gennaio /Febbraio 2023	Marzo/ Aprile 2023
Analisi documentazione scolastica (RAV, PTOF, PdM)						
Presentazioni in power point a docenti e classi						
Webinar formazione						

Focus Group con insegnanti						
Somministrazione questionario studenti						
Semifinale e Finale Competizione Debate d'istituto						
Raccolta Griglie di valutazione Debate						
Raccolta Griglie di osservazione pubblico						
Osservazioni allenamenti in presenza						
Griglia di osservazione allenamenti						

Tabella 28 Diagramma di Gantt relativo alla sequenza di azioni per lo studio di caso

1.5.2. La presentazione della ricerca alle classi campione

La Dirigente scolastica con Direttiva d'incarico in ottemperanza della Convenzione stipulata col Dipartimento, in data 21 settembre 2021 autorizzava la ricercatrice ad incontrare le classi 2B, 2D, 2G, 2E per l'intero anno scolastico 2021/22 e indicava gli orari in cui si sarebbe svolto il primo incontro per la presentazione del progetto. Il calendario metteva in evidenza la difficoltà di incontrare in classe le insegnanti di religione cattolica, referenti Debate per le classi 2G e 2E: l'unica ora di insegnamento settimanale era in un giorno differente per ciascuna di loro, non sarebbe stato possibile dare informativa alle classi in loro presenza senza differenziare il giorno.

Il primo incontro con gli studenti delle classi campione è avvenuto nella prima settimana di ottobre alla presenza delle docenti referenti per le classi 2B (Valeria Chiara P.)¹⁷¹ e 2D (Marilena P.) e delle docenti di lettere Ambra P. per la 2G e Anna D. per la 2E in orario nel calendario disposto dalla Direttiva del Dirigente scolastico. L'unica insegnante che non ha frequentato la formazione sul Debate è l'insegnante in orario della 2G che tuttavia si è dimostrata accogliente e collaborativa; con le altre erano stati tenuti i contatti sia durante il corso che in altre occasioni per le vie brevi.

La presentazione dello studio di caso è stata fatta agli studenti delle classi del campione sperimentale con il supporto di un PowerPoint proiettato sulla Lim di classe ed ha richiesto circa 30 minuti di spiegazione. Gli studenti sono stati quindi invitati a porre domande di chiarimento che tuttavia non sono state formulate, benché fossero evidenti le loro manifestazioni di interesse per una metodologia che in prima istanza, percepivano ludica e che li incuriosiva. Questa reazione è stata acquisita come un riscontro positivo in riferimento agli studi che confermano l'innalzamento dei livelli di apprendimento correlati alla pratica di giochi didattici (Crocco et al. 2016) e come un'opportunità di sviluppo delle competenze trasversali perseguite dal Debate.

È stato comunicato alle classi chi fosse il loro docente di riferimento e mentre in 2B e 2D, classi in cui il docente era presente, gli studenti hanno accolto la notizia senza manifestare reazioni particolari, nella 2E e 2G la notizia ha suscitato una reazione rumorosa e compiaciuta che le docenti presenti in classe hanno ritenuto opportuno tacitare.

A seguito della visita informativa alle classi è stato fornito un resoconto dettagliato e orientativo alle insegnanti che erano coinvolte nel progetto ma assenti alla presentazione agli studenti.

Nel caso della classe 2G., è stato richiesto un ulteriore incontro da remoto da parte della docente Jessica D'A. che voleva motivare gli studenti e contestualmente condividere col ricercatore la linea d'intervento pensata per introdurre il Debate nella didattica.

In occasione dell'incontro da remoto su piattaforma Meet con account istituzionale della scuola, sono stati ribaditi gli obiettivi e le modalità di partecipazione degli studenti alla sperimentazione e nel riproporre il *questiontime* finale, stavolta sono state avanzate da parte degli studenti alcune domande:

1. Studente G1: Si possono fare domande mentre la squadra avversaria sta parlando?

¹⁷¹ Docente 5 in Appendice – Trascrizione focus group

2. Studente G2: Si farà Debate sono nell'ora di Religione?
3. Studente G3: su quale argomento faremo Debate?
4. Studente G4: Pensa che anche io possa fare Debate?

La prima domanda riguardava il format World School Debate ed era chiaro che lo studente G1 avesse compreso dall'introduzione precedente e dalla condivisione della presentazione che era stata fatta durante il primo incontro in presenza che si trattava:

- a) Di un dibattito regolamentato
- b) Che ci fossero dei tempi prestabiliti per porre le domande
- c) Che si ponesse il dubbio dell'opportunità o meno di interrompere quando l'altro sta parlando.

Era necessario fugare tutti i dubbi dello studente G1 senza minare le regole di rispetto dei turni di parola che sono propri di una buona educazione. È stato risposto che al di fuori dei minuti protetti (il 1° e l'ultimo) nei soli interventi costruttivi, non nella replica quindi, è possibile chiedere il POI (Point of information) a chi sta parlando senza timore di contravvenire il protocollo purché le domande non siano troppo ravvicinate e diano ai giudici l'impressione di un'azione di disturbo piuttosto che una richiesta di chiarimento su un'argomentazione debole o lacunosa da parte della squadra avversaria. Lo speaker della squadra avversaria ha la possibilità di rifiutare la domanda, accoglierla o rimandarla al termine dell'esposizione concettuale che sta svolgendo.

Alla seconda domanda ha chiesto di rispondere la docente di IRC referente del Debate per la classe: tutti i docenti avrebbero potuto adottare il Debate per le loro discipline se l'avessero voluto, mentre nell'ora di IRC avrebbero dibattuto con regolarità sulle tematiche previste dalla programmazione disciplinare dell'IRC e dell'Educazione civica. Con quest'ultima precisazione la docente rispondeva anche alla domanda posta dallo studente G3 al quale si era rivolta con un cenno per richiamarne l'attenzione.

Studente G4 è uno studente H. l'insegnante di sostegno è Ambra P. che è stata presente al primo incontro di presentazione del Debate. Durante il collegamento a distanza i ragazzi che volevano porre domande di chiarimento chiedevano di alzarsi dal loro posto e si ponevano davanti alla fotocamera. Studente G4 per portarsi davanti al PC si è alzato velocemente e saltellando da una gamba all'altra, ha rivolto la sua domanda con tono

sicuro precisando che lui non riusciva mai a stare fermo. Subito dopo si è tacitato in attesa della risposta senza tornare al posto e senza cessare il suo movimento davanti alla fotocamera. La sua insegnante l'ha rassicurato: tutti gli studenti potevano praticare il Debate. La natura inclusiva del Debate è stata oggetto di analisi nel capitolo secondo della prima parte (cfr. 2.8) ed è stato riconosciuto come valore aggiunto della metodologia dalle docenti durante il focus group (cfr. 1.5.4)

1.5.3 Il torneo di classe

Il contatto con le insegnanti referenti del Debate per la scuola è stato costante per tutto il periodo della sperimentazione. L'area classroom dell'account istituzionale che la scuola aveva predisposto per la ricercatrice, è stato utilizzato per l'aggiornamento costante dei materiali che le docenti richiedevano. In particolare, per le schede di valutazione dei Debate in classe e le schede di osservazione degli studenti (Appendice). Tuttavia, nel periodo ottobre 2021-aprile 2022, il contatto costante e il supporto ai docenti sono stati garantiti soprattutto dalla comunicazione per le vie brevi, che, in quanto azioni puntuali e non pianificate, presentavano il rischio di disperdere dati utili ai fini della ricerca ma per contro, favorivano una relazione empatica tra docenti e ricercatrice.

Le docenti a partire dal mese di novembre 2021, dopo la presentazione del progetto alle classi, hanno introdotto il Debate nella loro didattica e hanno iniziato gli allenamenti per il torneo di classe al quale hanno dato inizio autonomamente in base alle ore di insegnamento curricolare. Lo svolgimento dei dibattiti di classe non è stato oggetto di osservazione ai fini di questa ricerca per lasciare libere le docenti di applicare la metodologia del Debate nei modi e tempi più funzionali allo stato di avanzamento delle competenze degli alunni. La mozione che è stata dibattuta dalle classi in questa fase di sperimentazione autonoma del Debate è riferibile agli Obiettivi formativi individuati dalla scuola nel PTOF 2019-2022 punti 2 e 6.¹⁷²

¹⁷² Nel curriculum di Educazione Civica della scuola non è fatta menzione esplicita al tema oggetto della mozione. Tuttavia, la Cittadinanza digitale viene così esplicitata: *“deve intendersi la capacità di un individuo di avvalersi consapevolmente e responsabilmente dei mezzi di comunicazione virtuali. Agli studenti saranno dati gli strumenti per utilizzare consapevolmente e responsabilmente i nuovi mezzi di comunicazione e gli strumenti digitali. In un'ottica di sviluppo del pensiero critico, sensibilizzazione rispetto ai possibili rischi connessi all'uso dei social media e alla navigazione in Rete, contrasto del linguaggio dell'odio”*.

2) sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e alla pace, il rispetto delle differenze e il dialogo tra le culture, il sostegno dell'assunzione di responsabilità nonché della solidarietà e della cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri; potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all'autoimprenditorialità

Fonte

PTOF IC Nino Rota 2019-2022 pag. 26

6) prevenzione e contrasto della dispersione scolastica, di ogni forma di discriminazione e del bullismo, anche informatico; potenziamento dell'inclusione scolastica e del diritto allo studio degli alunni con bisogni educativi speciali attraverso percorsi individualizzati e personalizzati anche con il supporto e la collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio e delle associazioni di settore e l'applicazione delle linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati, emanate dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca il 18 dicembre 2014

Fonte PTOF IC Nino Rota 2019-2022 pag. 27

Alla ricercatrice veniva comunicata, per l'esecuzione del torneo di classe, la seguente mozione concordata con gli studenti e tra le docenti referenti della sperimentazione:

Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network

Degno di nota rispetto alla mozione è apparsa l'assenza di *infoslide*, ovvero l'informazione aggiuntiva che viene usata per chiarire termini tecnici in essa contenuti. Due termini avrebbero potuto essere oggetto di approfondimento: bullismo e *social network*.

Il fenomeno del bullismo nei contesti scolastici è stato oggetto di numerosi studi e ricerche che dalla fine degli anni Novanta del secolo scorso si sono intensificati e sono usciti dai contesti specialistici degli studi sociali per diventare patrimonio culturale della società. Per bullismo si intende un processo in cui una persona o un gruppo di persone assumono e reiterano intenzionalmente un comportamento aggressivo nei confronti di un soggetto fisicamente o psicologicamente debole (Olweus, 1994). Nelle scuole l'osservazione del fenomeno ha rilevato che per bambini e adolescenti il bullismo ha carattere sistemico tanto da essere considerato generalmente accettato che in una classe scolastica sia presente un soggetto debole su cui si scatenano le tensioni del gruppo (Berdondini, 2002)¹⁷³. Nonostante siano stati attivati numerosi programmi di sensibilizzazione e interventi di prevenzione e contrasto al bullismo nei contesti scolastici, il fenomeno è ancora molto diffuso (Modecki et al., 2014). Secondo uno studio pubblicato da Cavallo et al. (2014) circa il 21.5% degli undicenni, il 16.3% dei tredicenni ed il 7.8% dei quindicenni (rispettivamente dal 15%, 13% e 6% del rapporto 2010) dichiarano di aver subito almeno una volta atti di bullismo negli ultimi 2 mesi. Le iniziative di contrasto al fenomeno richiederebbero l'azione sinergica delle famiglie e delle scuole come espressione di coesione scolastica (Livi et al., 2019), ottica condivisa largamente anche dalle iniziative ministeriali¹⁷⁴.

Il termine *social network* associato a bullismo porta con sé implicitamente quanto esplicitato nel curriculum di Educazione civica della scuola al quale si è già fatto riferimento. L'assenza di *infoslide* per i termini contenuti nella mozione del torneo di classe è prova evidente che le docenti referenti della sperimentazione del Debate abbiano

¹⁷³ Il soggetto debole nell'articolo è definito con il termine "parafulmine"

¹⁷⁴ Le prime Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto del bullismo e cyberbullismo (2017) sono state aggiornate con il Decreto Ministeriale 18/2021 che prevede tra l'altro "l'invito a costituire gruppi di lavoro (Team antibullismo e Team per l'emergenza a livello scolastico e territoriale"

ritenuto i loro studenti in grado di conoscere genericamente cosa i termini stessero ad indicare e di conseguenza orientare il lavoro di ricerca documentale su cui costruire la linea argomentativa della loro squadra. L'attenzione della scuola alla prevenzione dei fenomeni di bullismo e cyberbullismo è confermata anche da iniziative successive. Navigando il sito web della scuola¹⁷⁵ è infatti possibile reperire la circolare interna con cui si comunica ai genitori e ai docenti della secondaria l'adesione all'uso dell'*App Convy School* definito *uno strumento per scuole e studenti per prevenire e contrastare atti di bullismo e cyberbullismo*.

Tuttavia, la mozione include anche termini come *aggravato* e *diffusione dei social network* che invitano a ripercorrere la storia delle reti sociali virtuali in connessione con la storia del fenomeno del bullismo, mentre non contempla il contesto scolastico come ambito di riferimento e fa un implicito riferimento alla condizione attuale del fenomeno.

Il torneo di classe ha visto la partecipazione di squadre costituite da studenti estratti a sorte dalle docenti. Le squadre hanno poi predisposto la linea argomentativa su entrambe le posizioni visto che la posizione *pro* e *contro* sarebbe stata estratta a sua volta poco prima di dibattere.

Le azioni che sono state svolte nelle classi sono state riassunte dalle docenti nella tabella che segue:

BRAINSTORMING SU PAROLE CHIAVE	BULLISMO ↓	AGGRAVARSI ↓	DIFFUSIONE ↓	SOCIAL NETWORK ↓	BULLI SMO ↓
DEFINIZIONE CAMPI SEMANTICI					
RICERCA DOCUMENTALE	COME SELEZIONARE LE FONTI		CONSERVARE LA FONTE QUANDO SI RACCOLGONO I DATI E LE IDEE	LA FONTE AUTOREVOLE VA CITATA NEL DIBATTITO	
LA CONFUTAZIONE	CONFUTARE È COMPITO DI CIASCUN DEBATER CHE SEGUE AL PRIMO, MA SPECIFICATAMENTE DI TUTTA LA SQUADRA CONTRO		ALLENARSI AD ASCOLTARE ATTIVAMENTE PER CONFUTARE, DATI ALLA MANO, QUANTO ASSERITO DALLA SQUADRA AVVERSARIA.		

175 Circolare 95 del 10/11/2022

Tabella 29 Analisi della mozione nella fase documentale

Le squadre che sono state formate nelle classi sono riassunte nel seguente prospetto. Si sono date nomi di fantasia che in alcuni casi venivano spiegati dai ragazzi all'insegnante e alla ricercatrice.

CLASSE	NUMERO DI SQUADRE	NOMI DELLE SQUADRE
2B	6	I TRE MOSCHETTIERI
		I DCDT
		GLI STUDENTI D'ORO
		SILVER TEAM
		NOCCIOLINE
		GLI AGHI DELLA BILANCIA
2D	5	LE CYBER TALPE
		THE SPACE
		I GASA
		GLI INCONFUTABILI
		SEI, NOVE, TRE, DIECI
2F	5	GLI ANONYMUS
		THE LIONS
		BRAIN ON FIRE
		LE WINX
		QUELLE DEL DEBATE
2G	5	CRONOFEAR
		GLI EUROPEI
		I SOLITI IGNOTI

		LA GINO GANG
		I MONGOLI

Tabella 30 schema classi/squadre

Le squadre hanno completato la fase di ricerca documentale sotto la guida delle loro insegnanti nella prima settimana del mese di dicembre 2021. I dibattiti sono stati calendarizzati dalle docenti referenti prevedendo che tutte le squadre dibattessero la mozione prescelta nel ruolo di *pro* una prima volta e di *contro* una seconda volta. Il torneo di classe si è svolto a partire dal 15 dicembre 2021 e si è concluso nel mese di febbraio 2022. Al termine di questo primo torneo sono risultate vincitrici quattro squadre che nel successivo mese di maggio avrebbero dibattuto nel torneo d'istituto: I tre moschettieri per la 2B, Sei Nove Tre Dieci per la 2D, The Lions per la 2F e la Gino Gang per la 2G (cfr. 1.5.6).

1.5.4 Il focus group con le insegnanti

La fase del torneo d'istituto, per le ragioni precedentemente indicate, è stata affidata alle insegnanti referenti della sperimentazione, senza il coinvolgimento diretto della ricercatrice. Pertanto, ai fini di questa ricerca si è reso necessario acquisire dati relativi al torneo di classe invitando le docenti referenti del Debate ad un focus group dal quale ricavare dati utili ed eventualmente predisporre azioni di supporto e integrazione a seguito della valutazione dell'esperienza di introduzione della metodologia del Debate nell'attività didattica.

Le fasi di preparazione e conduzione del focus group sono state le seguenti:

- la definizione del problema e delle domande di ricerca,
- la costruzione di una scaletta di temi e domande da discutere con i partecipanti,
- la scelta dei partecipanti in grado di dare un contributo ai temi della ricerca,
- la conduzione del focus da parte del moderatore
- elaborazione e interpretazione dei risultati (Galeotti, 2006).

In fase di predisposizione del focus group, dopo averne dato comunicazione alla Dirigente Scolastica e aver ottenuto la sua autorizzazione, si è tentato il coinvolgimento

di un osservatore che tuttavia non è stato possibile reperire per la data concordata con le docenti e la Dirigente.

Il focus group è una tecnica di ricerca che si organizza intorno a delle figure che sono: un moderatore (spesso coincidente con il ricercatore stesso) e un piccolo gruppo di partecipanti che sono considerati “rappresentanti” rispetto al tema oggetto di indagine. Il numero dei partecipanti è variabile; tendenzialmente con “piccolo gruppo” si intende la presenza di cinque o sei persone, ma ci sono situazioni che ospitano più partecipanti (tra sei e dodici) e altre con quattro (de Marrais, 2004; Vergati, 2008).

I focus group, come le interviste, possono essere audio registrati o videoregistrati, ma si è scelto di evitare la videoregistrazione per mettere i partecipanti a loro agio e consentire loro di esprimere le opinioni più liberamente. Il focus group con le insegnanti della scuola si è svolto il 1° marzo 2022 in presenza nel locale adibito a presidenza per decisione della Dirigente scolastica che anche in quest’occasione ha voluto dimostrare alle sue docenti e alla ricercatrice l’interesse e la disponibilità verso la ricerca. Lo spazio in cui si svolge un focus group è importante per acquisire dati utili ai fini della ricerca. Nella tabella seguente si elencano gli elementi ambientali che hanno fatto da cornice al focus group.

Spazio	Piano terra dell’edificio	Presidenza	Ambiente ampio polifunzionale	Ambiente appartato rispetto alla vita della scuola, accogliente, silenzioso
Arredi	Sn: mobile basso porta documenti	Di fronte: scrivania grande con portatile e PC	Dx: tavolo ovale da riunione con 8/10 sedie, Lim	Scatole di cartone accatastate
Strumenti	Portatile docente	Smartphone ricercatrice/registratore	Fogli, penne	LIM
Illuminazione	2 grandi finestre sul giardino, una	Giornata luminosa	Illuminazione naturale	Le tende alle finestre

	dietro il tavolo presidenziale, una dietro il tavolo da riunioni			filtrano la luce solare
Temperatura	gradevole	Giacche e soprabiti sono stati riposti sulle spalliere delle sedie e sull'attaccapanni		

Tabella 31 elementi ambientali focus group

L'orario di riunione concordato è stato nella seconda parte della mattinata, quando alcune docenti avevano già svolto le loro ore di lezione e altre erano state sostituite da colleghi. Un'insegnante, in servizio presso un'altra scuola, è arrivata in ritardo. Il tempo d'attesa è stato utilizzato per illustrare lo scopo conoscitivo/valutativo del focus group rispetto all'esperienza di introduzione del Debate nella didattica. È stato utile in particolare spiegare che dal focus sarebbe stato possibile prevedere azioni correttive o integrative dell'attività didattica svolta con la metodologia del Debate.

All'arrivo dei partecipanti, la Dirigente scolastica ha lasciato la stanza salutando i presenti. Non le era stato richiesto. La sua è stata una decisione autonoma che ha trasmesso un clima di distensione e protagonismo nei partecipanti.

Il focus group si è basato su una traccia semi-strutturata costruita dalla ricercatrice in base alle domande di ricerca. I 6 partecipanti si sono disposti liberamente intorno al tavolo ovale. La referente del progetto Marilena P. coach della 2D alla sinistra della ricercatrice, la coach della 2B di fronte alla ricercatrice accanto alla sua collega di sostegno, di seguito la coach della 2F e alla sinistra della referente del progetto ha preso posto la docente di lettere della 2F che, pur non essendo coinvolta direttamente nella sperimentazione, era stata invitata a partecipare dalla collega di IRC Filomena C. referente del progetto per la classe. Una sedia è rimasta disponibile per la docente della 2G che si è unita al gruppo in ritardo. Al centro del tavolo la ricercatrice ha disposto un registratore chiedendo a tutti i presenti il permesso di registrare.

Le domande stimolo sono state elaborate allo scopo di ricostruire lo stato dell'arte della sperimentazione. Dopo l'introduzione, le domande sono state poste dalla ricercatrice in sequenza intervallata dalle risposte dei partecipanti tenendo conto di due fattori: l'acquisizione delle risposte/ impressioni prodotte da tutti/ il maggior numero dei partecipanti e i silenzi che sopraggiungevano quando il gruppo riteneva di aver espresso tutte le considerazioni possibili.

Le domande oggetto del focus group

PARTE 1	<i>Precontatto, Introduzione</i>
	1. La formazione iniziale è stata adeguata all'impegno successivo in classe?
	2. Come è stata accolta dai ragazzi l'esperienza?
	3. Quali suggerimenti proporresti per migliorare l'esperienza? <i>"Immagina di coinvolgere un collega in questo programma di formazione cosa gli diresti per convincerlo a partecipare?", "Elencate aspetti positivi e negativi della riorganizzazione"</i>
PARTE 2	<i>Informazioni logistiche per la prosecuzione della sperimentazione</i>
	1- Come state allenando la vostra classe in questo momento?
	2- Hai dei suggerimenti a proposito della mozione?
	3- Hai dei suggerimenti rispetto al torneo d'interclasse?
	4- Hai difficoltà per cui richiedi supporto?

Tabella 32 Domande focus group

La seconda parte del focus group ha riguardato la prosecuzione della sperimentazione e lo svolgimento del torneo d'istituto. È stata un'occasione di concertazione oltre che di acquisizione di informazioni in cui tutti i partecipanti hanno assunto il ruolo di stakeholder rispetto alla programmazione della prosecuzione della sperimentazione (Stagi, 2000). Le domande che sono state poste hanno riguardato le attività di Debate in svolgimento dopo la fase eliminatoria e l'individuazione della squadra che avrebbe rappresentato la classe al torneo d'istituto.

La trascrizione del focus group è stata sottoposta all'analisi interpretativa fenomenologica o IPA¹⁷⁶ di Bales (1950, 1970) che ha come obiettivo quello di esplorare in profondità la prospettiva esperienziale dei partecipanti cercando di interpretare le loro attribuzioni di senso agli eventi oggetto di indagine e che ritengono più importanti e significativi (Eatough & Smith, 2017). L'approccio ermeneutico-interpretativo dell'IPA indaga le convergenze e divergenze tra i partecipanti e consente al ricercatore di focalizzarsi sul modo in cui un'esperienza viene vissuta dal partecipante dalla sua prospettiva storico-sociale (Larkin, Eatough & Osborn, 2011). L'IPA è stata scelta proprio per il suo proposito di situare i risultati nel contesto storico e culturale in cui si manifestano e per la sua analisi dialettica con cui è possibile correlare i dati col contesto generale dal quale sono scaturiti (Pagani, 2020). La letteratura di riferimento (Braun & Clarke, 2012; Coffey & Atkinson, 1996; Denzin & Lincoln, 2005; Pagani, 2020; Tipaldo, 2014), converge nel sottolineare la centralità del ruolo del ricercatore nella costruzione di categorie con le quali interpretare le parole degli intervistati riconnettendole con le interpretazioni di ricerca. L'IPA permette di offrire un'ampia descrizione della percezione del fenomeno oggetto di ricerca da parte dei partecipanti e dell'importanza che essi gli attribuiscono (Eatough & Smith, 2017). I metodi di raccolta dei dati più utilizzati per l'IPA sono le interviste semi-strutturate, i focus group e le osservazioni situate. La gradualità del processo analitico previsto dal modello IPA consente per quanto in modo non prescrittivo, di guidare l'analisi: una volta disponibile il materiale trascritto dalle interviste e/o focus group, le letture ricorsive si rendono necessarie per familiarizzare con i dati testuali appuntando via via etichette o annotando commenti sulle porzioni di testo più interessanti rispetto al fenomeno d'indagine pensando a una prima interpretazione dei commenti iniziali. Una volta completata l'annotazione sull'intero trascritto, si riprende dall'inizio la lettura commentata sviluppando i temi emergenti, ovvero quei temi che colgono l'essenza di ciò che l'intervistato esprime. Il ricercatore in

¹⁷⁶ *Interpretative Phenomenological Analysis*

questa nuova rilettura si concentra sulle annotazioni prodotte e non più sul trascritto, così i temi riflettono pensieri e parole dell'intervistato e l'interpretazione del ricercatore (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Successivamente si delinea una mappa delle connessioni tra i temi emergenti, controllando anche il trascritto per verificare che la codifica sia coerente con le parole dell'intervistato (Smith & Osborn, 2008). La connessione tra i diversi temi può avvenire mediante strategie diverse tra le quali individuare quella più utile per trattare i dati acquisiti (Smith, Flowers e Larkin 2009). Per questa ricerca si è operato mediante *astrazione* dei dati acquisiti per poter raggruppare temi simili e costruire un tema sovraordinato e successivamente per *contestualizzazione* in modo da organizzare i temi diffusi nel trascritto e ricondurli ad uno stesso tema sovraordinato. A queste operazioni di categorizzazione segue nella reportistica conclusiva l'interpretazione di quanto acquisito alla luce della letteratura (Pagani, 2020). La diffusione negli ultimi decenni dei software per l'analisi computer-assistita dei dati qualitativi, i cosiddetti CAQDAS (Computer-Assisted Qualitative Data Analysis Software) (Gilbert, Jackson & di Gregorio, 2014), ha permesso al ricercatore di essere supportato nell'analisi dei dati qualitativi. Si tratta di software che velocizzano l'analisi dei dati senza però interpretarli, onere che resta affidato al ricercatore. Nella presente ricerca ci si è avvalsi del supporto del software MAXQDA, per la grafica migliore rispetto al software NVivo, utilizzato anch'esso frequentemente per l'analisi dei dati qualitativi (Oliveira, Bitencourt, Teixeira & Santos, 2013).

1.5.5 I questionari per studenti

Nel corso della ricerca, si è manifestata la necessità di rilevare le percezioni degli studenti che avevano partecipato alla sperimentazione del debate. Estendere la documentazione circa l'efficacia del debate per il potenziamento delle competenze di cittadinanza non poteva prescindere dalle ricedute sul campione sperimentale degli studenti, d'altro canto era necessario rendere la raccolta dati vicina alla pratica reale che gli studenti avevano fatto. Sono state progettate due rilevazioni sul campione degli studenti. Una prima rilevazione prima dell'avvio dell'attività didattica attraverso la metodologia del Debate, la seconda al termine della sperimentazione durante la partecipazione al Campionato giovanile di Debate Middle school quando gli studenti erano al secondo anno ormai di pratica didattica mediante il Debate. Nel mese di ottobre 2021 in collaborazione con le docenti che partecipavano alla ricerca, è stato costruito questionario strutturato in due sezioni dedicate rispettivamente alle competenze di cittadinanza e all'esperienza di Debate ed è stato fatto precedere da una premessa che illustrava gli scopi della rilevazione e dalla richiesta del consenso da parte degli esercenti la genitorialità come

illustrato nel paragrafo dedicato ai Partecipanti e dimensione etica.¹⁷⁷ È stata scelta la modalità di somministrazione online tramite Google Moduli perché più familiare ai ragazzi e di facile compilazione.

Intestazione / premessa		
Consenso informato		
Sezione Educazione civica	Sette domande	15 item
Sezione debate	Otto domande + domanda aperta	31 item

Tabella 33 Sezioni del questionario studenti

Il questionario è stato somministrato dalle docenti referenti del Debate alle quattro classi del gruppo sperimentale una prima volta nel mese di febbraio 2022 e una seconda volta nel mese di marzo 2023. Il grafico che segue evidenzia la variazione dei rispondenti tra la prima e la seconda rilevazione.

¹⁷⁷ Cfr. 1.5

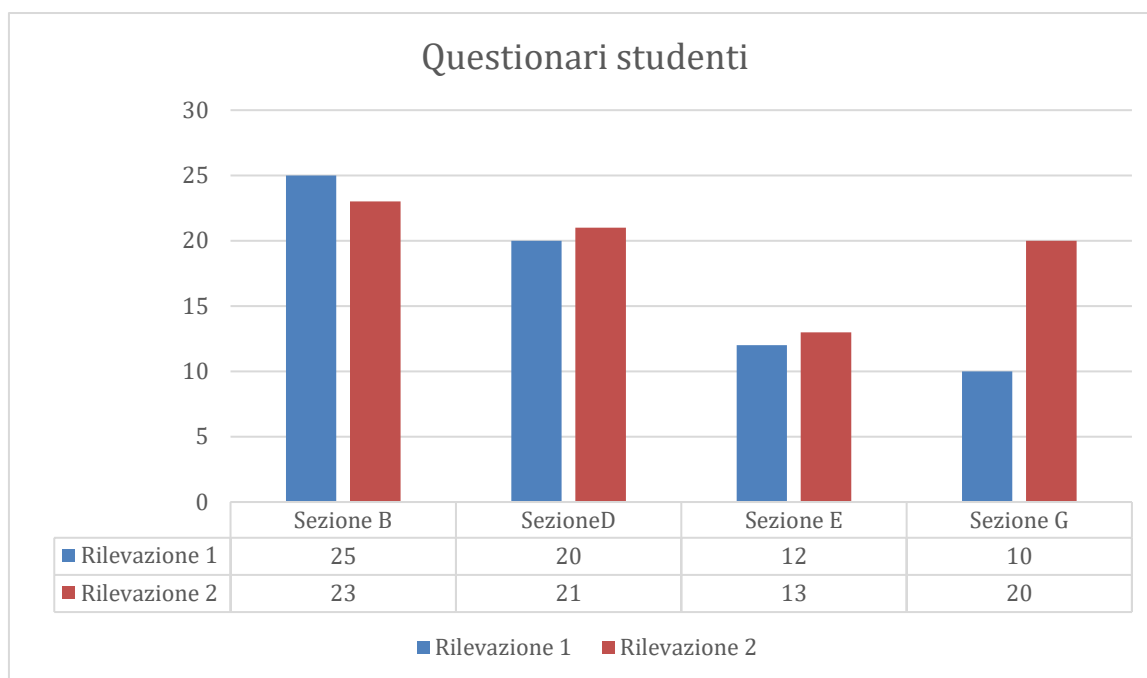


Fig.26 Grafico rispondenti alle due rilevazioni questionario studenti

Come è possibile notare, la seconda rilevazione ha registrato un maggior numero di rispondenti rispetto alla prima con l'unica eccezione della sezione B che viceversa, ha visto un maggior numero di rispondenti nella prima rilevazione che nella seconda. È possibile avanzare un'ipotesi per comprendere il valore in controtendenza dei partecipanti della sezione B: questa classe nel mese di maggio 2023 aveva vinto la finale del torneo d'istituto ma alla data della seconda rilevazione avevano perso nel girone eliminatorio del Campionato, mentre l'attività didattica della classe utilizzava con minor frequenza la metodologia del debate perché, in vista dell'esame finale del primo ciclo, la programmazione didattica procedeva a ritmi serrati parallelamente all'attività di recupero e sostegno degli studenti più deboli. Tuttavia, nelle osservazioni in presenza e a distanza che verranno presentate nel paragrafo seguente¹⁷⁸, è illustrata la motivazione degli studenti coinvolti nel Campionato nazionale di Debate Middle school confermata anche dalla disponibilità a rispondere alla seconda rilevazione.¹⁷⁹

Come detto, la ricerca ha utilizzato un questionario sostanzialmente invariato per entrambe le rilevazioni.

¹⁷⁸ Cfr. 1.5.6

¹⁷⁹ Gli studenti impegnati nelle attività di allenamento e dibattito nel Campionato hanno partecipato ad entrambe le rilevazioni

Il questionario, come detto in precedenza, è stato strutturato per sollecitare negli studenti una riflessione tanto sull'Educazione civica, quanto sull'esperienza di debate.

Le domande della sezione di Educazione civica sono state acquisite dal questionario IEA ICCS 2016 e si prestano, pertanto, a comparazioni con gli esiti dei paesi che hanno partecipato alla rilevazione internazionale pubblicate nel report a cura di INVALSI¹⁸⁰

Di seguito la tabella riassuntiva della sezione di Educazione civica.

Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita e obbligatoria (<i>Dichiarazione universale dei diritti umani</i>) PER QUALE MOTIVO L'ISTRUZIONE È CONSIDERATA UN DIRITTO UMANO?
Un ministro degli Interni di Ixlandia è stato fermato per eccesso di velocità ed è stato multato per violazione del codice della strada. PERCHÉ IL MINISTRO DEVE PAGARE LA MULTA?
In Ixlandia molte persone che lavorano in ambienti rumorosi hanno subito danni all'udito a causa del rumore. QUAL È IL PROVVEDIMENTO PIÙ SENSATO CHE IL GOVERNO POTREBBE ASSUMERE PER GESTIRE IL PROBLEMA DEGLI AMBIENTI DI LAVORO RUMOROSI?
PERCHÉ È IMPORTANTE CHE I GIORNALISTI SIANO LIBERI DI RACCOGLIERE E COMUNICARE LE NOTIZIE?
I membri di un'associazione giovanile vogliono scegliere il loro capo. Un membro si offre per essere capo, ma i membri dell'associazione decidono invece di votare per eleggere il capo. QUALE È IL MOTIVO PIÙ IMPORTANTE PER L'ASSOCIAZIONE PER ELEGGERE IL CAPO MEDIANTE UNA VOTAZIONE PIUTTOSTO CHE SCEGLIERE UNA PERSONA CHE SI OFFRE DI ESSERE IL CAPO?
L'abuso di potere avviene quando una persona che ricopre una posizione di comando utilizza il suo potere in modo scorretto o improprio. QUALE FRA I SEGUENTI ESEMPI DESCRIVE MEGLIO L'ABUSO DI POTERE
A volte singole persone o gruppi danno soldi ai partiti politici sotto forma di donazioni. Alcuni paesi hanno leggi che impongono ai partiti politici di rendere pubbliche le informazioni sulle donazioni ai partiti. PERCHÉ I PAESI HANNO QUESTE LEGGI?

Tabella 34 Domande della sezione di Educazione civica del questionario studenti

¹⁸⁰ https://www.invalsi.it/invalsi/ri/iea-doc/iccs2016/Appendice_3.pdf

Si è scelto di evidenziare la domanda rispetto alla narrativa di contesto, utilizzando il carattere maiuscolo allo scopo di evidenziare cosa si intendesse accertare del caso/situazione proposta e facilitare gli studenti nella comprensione.

L'analisi delle risposte fornite dalle classi del gruppo sperimentale sarà oggetto di approfondimento sui Risultati della ricerca¹⁸¹.

La seconda sezione del questionario è stata costruita con l'intenzione di accertare se fosse stata significativa l'esperienza di debate nella percezione degli studenti e se avesse prodotto un cambiamento in loro rispetto ad alcune posizioni.

Nello schema che segue sono riassunte le aree di impatto correlate alle domande poste dalla seconda sezione intitolata *L'esperienza di debate*.

La comunicazione sui social network spesso diffonde notizie senza citare le fonti d'informazione. TI SEI MAI POSTO IL PROBLEMA DELL'AFFIDABILITÀ DI QUANTO LEGGI?	RIFLESSIVITÀ
Il Debate è una metodologia didattica che allena le competenze relazionali. COME GIUDICHI IL TUO MODO DI RELAZIONARTI CON GLI ALTRI?	RELAZIONE
Stai dibattendo la mozione: <i>Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network</i> . RITIENI CHE SUI SOCIAL NETWORK SI CREINO RELAZIONI?	RELAZIONE
Stai dibattendo la mozione: <i>Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network</i> . RITIENI CHE IL BULLISMO SIA UNA RELAZIONE?	RELAZIONE
Stai dibattendo la mozione: <i>Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network</i> . COME TI SEI RELAZIONATO CON LA TUA SQUADRA IN FASE DI PREPARAZIONE DEL DIBATTITO?	RELAZIONE
La tua classe sta svolgendo il dibattito sulla mozione: <i>Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network</i> . La tua squadra ha già dibattuto e stai ascoltando il Debate di altre squadre...	RIFLESSIVITÀ
La mia classe ha terminato il torneo di classe...	RIFLESSIVITÀ
Cosa ho imparato dal Debate?	RIFLESSIVITÀ
<i>Scrivi, se vuoi, una nota aggiuntiva sull'esperienza del Debate</i>	

¹⁸¹ Capitolo Secondo della Seconda parte

Tabella 35 domande della sezione debate/aree di indagine

Come è possibile osservare dallo schema riassuntivo della tabella 35, le otto domande su cui è articolata la sezione, indagano se gli studenti abbiano acquisito competenze relazionali e come le valutino nel contesto della vita virtuale. La mozione, *Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network*, è quella dibattuta dalle squadre del campione sperimentale durante la prima fase del torneo di classe e per la semifinale e finale del torneo d'istituto. Riportarla per intero nel testo di quattro domande su otto della seconda sezione, per quanto ripetitivo possa sembrare, ha reso invece possibile richiamare l'esperienza vissuta degli studenti e attivare la loro riflessività sul cambiamento prodotto in loro dalla pratica del debate.

Al termine del questionario si dava la possibilità agli studenti di aggiungere considerazioni personali come opzione non obbligatoria¹⁸². Dei 67 rispondenti 16 di loro hanno aggiunto brevi commenti rispetto all'esperienza di debate riportando commenti positivi rispetto soprattutto a due aspetti:

- La relazione
- Il public speaking

Un solo commento è stato negativo e la motivazione addotta riferisce il disagio causato dalla tempistica degli speech prevista dal regolamento e recepita come una forzatura rispetto ai personali tempi di apprendimento per parlare in pubblico.¹⁸³

Per l'analisi delle risposte anche in questo caso si rimanda all'approfondimento nel capitolo dedicato ai Risultati della ricerca.

1.5.6 Il torneo d'Istituto, il coinvolgimento delle famiglie

A partire dal mese di gennaio 2022, le docenti referenti del Debate hanno avviato un torneo interno di classe, ciascuna per la classe di cui era referente¹⁸⁴ oltre che per introdurre la metodologia del debate nella loro didattica, anche per selezionare la

¹⁸² *Scrivi, se vuoi, una nota aggiuntiva sull'esperienza del Debate*

¹⁸³ *Ho imparato che il Debate non fa per me e non mi piace per niente, perché mi costringe ad accelerare i miei tempi, mettendomi a disagio, quando invece da sola, pian piano con serenità, imparerei a parlare in pubblico.*

¹⁸⁴ Una docente di IRC era anche insegnante di una classe in cui referente era la docente di lettere

squadra che avrebbe rappresentato la classe al torneo d'istituto. Questa fase torneale di classe non è stata oggetto di osservazione ai fini della ricerca. La scelta è stata operata in accordo con le docenti e la scuola per consentire lo sviluppo di autonome competenze di coaching delle docenti pur garantendo, ove necessario, il supporto della ricercatrice come esperta della metodologia. La logistica, il calendario dei dibattiti e il coinvolgimento degli studenti come speakers e giudici, sono stati decisi dalle docenti referenti del debate nel corso dei loro insegnamenti curricolari.

Tuttavia, sono state condotte alcune osservazioni in modalità mista, sia in presenza che a distanza, durante i debate di classe. Gli allenamenti della squadra d'istituto coinvolta nel Campionato nazionale di debate Middle School saranno illustrate nel paragrafo successivo.¹⁸⁵

Il torneo d'istituto ha impegnato per le semifinali la giornata del 6 maggio 2022 dalle 9:00 alle 14:00 coinvolgendo le quattro classi del campione sperimentale: 2B, 2C, 2E, 2G e le loro docenti coach. In apertura sono stati estratti gli abbinamenti: la prima semifinale è stata disputata dalle classi 2E-2G e giudicata dalle docenti coach delle altre due squadre insieme alla ricercatrice che ha anche giudicato la seconda semifinale delle classi 2B e 2D insieme ai coach delle squadre precedenti.

Sono risultate vincitrici le squadre che rappresentavano le classi 2D e 2G per le quali è stata fissata la data del successivo 11 maggio per disputare la finale. La scuola ha invitato ad assistere alla finale di debate d'istituto anche le famiglie ed è stato un momento di aggregazione e partecipazione della comunità scolastica che, pur non essendo stato oggetto di studio per questa ricerca, ha rappresentato un felice coronamento dell'esperienza per tutti.

¹⁸⁵ Cfr. 1.5.7

CAPITOLO SECONDO: I RISULTATI DELLA RICERCA

2.1 L'Analisi dei dati

L'analisi dei dati che viene presentata in questo capitolo adotta una prospettiva diacronica, come illustrato in precedenza¹⁸⁶. Questo approccio consente di collegare i vari passaggi della ricerca al contesto specifico dell'unità di analisi.

Nella fase di conoscenza della scuola, l'esame dei documenti di sistema pubblicati su *Scuola in chiaro* ha offerto l'opportunità di confronto tra la documentazione prodotta prima e dopo l'esperienza didattica del debate. In questo capitolo saranno presentati gli esiti di questa comparazione.

Si procederà, dunque, a una sintesi dei risultati derivanti dalle attività correlate all'introduzione della metodologia ai docenti e alle classi, seguirà l'analisi del focus group, si proseguirà riflettendo su alcuni dati emersi dal try-out del questionario rivolto agli studenti, per chiudere con la triangolazione dei risultati.

2.2 La documentazione scolastica: RAV e PTOF

Le critiche rivolte al RAV negli anni di adozione dalla comunità scientifica-educativa riguardano principalmente i dati e i contenuti riportati (Robasto, 2018). In particolare, si evidenzia un tentativo di analisi dei dati che, tuttavia, non è supportato dalla ricerca empirica-pedagogica. Inoltre, emerge una scarsa competenza valutativa da parte di chi compila il RAV e la mancanza di una metodologia che guidi il processo di valutazione, possibilmente con il supporto di esperti esterni alla scuola (Quadrelli & Perazzolo, 2018; Robasto, 2018). Una delle aree più critiche è la sezione "Priorità e Traguardi" del RAV, poiché sembra mancare una pianificazione degli obiettivi effettivamente raggiungibili, tenendo conto del contesto reale della scuola (Robasto, 2018).

Diversi studi sui RAV combinano metodi di analisi quantitativi (come l'analisi dei RAV in una specifica regione italiana, creando un ampio corpus di dati) e metodi qualitativi (Benvenuto, Consoli & Fattorini, 2019; De Santis & Asquini, 2020; Marcuccio, 2016; Perla & Vinci, 2016; Restiglian & Da Re, 2019).

¹⁸⁶ Tabella 28 Diagramma di Gantt relativo alla sequenza di azioni per lo studio di caso

Dal RAV 2019-2022 dell'IC Nino Rota, come visto in precedenza,¹⁸⁷ risulta una popolazione scolastica proveniente da tutte le fasce sociali con una percentuale inferiore al 10% di alunni stranieri e famiglie provenienti da ambiti culturali e linguistici diversi ma ben integrate nel tessuto sociale.

Nel periodo successivo allo svolgimento dello studio di caso¹⁸⁸ la scuola ha aggiornato la documentazione del RAV¹⁸⁹ lasciando sostanzialmente invariata la maggior parte degli indicatori, compresi quelli relativi alle competenze chiave europee¹⁹⁰, ma inserendo il Debate tra le metodologie innovative nella sezione *Scelte strategiche* del PTOF 2022-2025. Ai fini della ricerca, questa invarianza dei dati relativi all'autovalutazione delle competenze chiave europee poteva essere oggetto di riflessione se fosse stata corredata da un aggiornamento dei dati di Contesto relativi alla popolazione scolastica con una variazione ad esempio, della percentuale di alunni provenienti da contesto migratorio, ma non essendo stata presente tale voce nel documento, l'unico elemento di comparazione possibile tra i Rapporti di autovalutazione è stato sugli Esiti, i Processi e le Priorità.



Criterio di qualità

Gli studenti della scuola acquisiscono livelli adeguati nelle competenze chiave europee.



Descrizione del livello

La maggior parte degli studenti della scuola raggiunge livelli adeguati in relazione alle competenze chiave europee, così come osservate dai docenti in classe. La scuola considera tutte le competenze chiave europee nel suo curriculum, dando particolare attenzione all'osservazione e alla verifica di quelle trasversali.

¹⁸⁷ Tabella 20 Area 1 PTOF 2019/22 IC Nino Rota

¹⁸⁸ Biennio 2021/2022 e 2022/2023

¹⁸⁹ <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/istituti/RMIC842002/nino-rota/valutazione/sintesi/>

¹⁹⁰ Cfr fig. Fig.19 RAV 2019/2022 IC Nino Rota

Fig. 27 RAV 2023/25 IC Nino Rota Sezione Esiti

Nella sezione dedicata agli Esiti sono riportati i Risultati scolastici, i Risultati nelle prove standardizzate nazionali, le Competenze europee e i Risultati a distanza. Nella tabella che segue sono riportati i valori dei due RAV su scala 1-7 a dimostrazione dell'invarianza anche di questa rilevazione sui due diversi trienni.

	RAV 2019/2022	RAV 2023/2025
Risultati scolastici	6	6
Risultati nelle prove standardizzate nazionali	6	6
Competenze europee	5	5
Risultati a distanza	3	3

TABELLA 36 Comparazione sezione Esiti RAV IC Nino Rota

Tuttavia, dai dati elaborati dalla scuola sugli apprendimenti nel biennio di sperimentazione del debate, risulta che uno scostamento rispetto alle competenze di italiano si è registrato nelle classi del gruppo sperimentale: dal test d'ingresso delle classi seconde ai risultati di ammissione all'esame finale del primo ciclo delle classi terze, si registra un incremento del numero di studenti di livello avanzato e una contrazione del numero degli studenti di livello iniziale.

Dai grafici che seguono, elaborati dalla scuola nell'ambito delle azioni per la valutazione di sistema¹⁹¹, si possono notare gli scostamenti registrati dalle sezioni B, D, E, G che costituiscono il campione sperimentale di questa ricerca. Tale campione durante il secondo anno di sperimentazione, si è diviso, per necessità legate alle docenti referenti, in un campione sperimentale, classi 3B e 3D e un campione di controllo, classi 3E e 3G. Ciò ha permesso di effettuare una comparazione longitudinale sullo sviluppo delle competenze in italiano in classi che hanno proseguito la sperimentazione del debate in

¹⁹¹ Con l'emanazione del DPR 80/2013 e della legge 107/2015 è stato introdotto un sistema di valutazione finalizzato alla qualificazione del servizio scolastico. La cultura della valutazione sottesa a questo sistema si basa sul rapporto ricorsivo tra autovalutazione, valutazione esterna, miglioramento e rendicontazione pubblica degli esiti. La scuola dello studio di caso ha individuato un responsabile del servizio di autovalutazione d'istituto che, sulla base degli esiti delle prove standardizzate e degli scrutini, ha elaborato i grafici che sono stati concessi per questa ricerca.

vista dell'esame finale e classi che hanno limitato la sperimentazione della metodologia ad un solo anno scolastico coincidente con la classe intermedia.

Per questa ricerca si è deciso di considerare i dati elaborati dalla scuola relativi all'italiano, il cui insegnamento si prefigge di sviluppare, come il debate, la competenza argomentativa tanto nella pratica orale, che scritta. La comparazione delle competenze di matematica e inglese, ci si auspica che possano essere oggetto di studi futuri.

2.3 Analisi dei dati della scuola

In questo paragrafo saranno analizzati i dati elaborati dalla scuola relativi alle competenze di italiano delle due classi del campione sperimentale e delle classi del campione di controllo in uno studio longitudinale relativo agli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023.

La classe 2B è costituita da 23 studenti di cui un ipovedente per il quale è garantita la presenza di un insegnante di sostegno che, pur non essendo referente della sperimentazione del debate, ha preso parte attivamente alle attività didattiche curricolari che sono state interessate dalla sperimentazione. Il suo ruolo, come sarà possibile notare dall'analisi del focus group con le insegnanti, è stato attivo e partecipato ed ha permesso di acquisire informazioni utili per questa ricerca. Di seguito si riportano i grafici relativi ai test d'ingresso della classe 2B¹⁹².

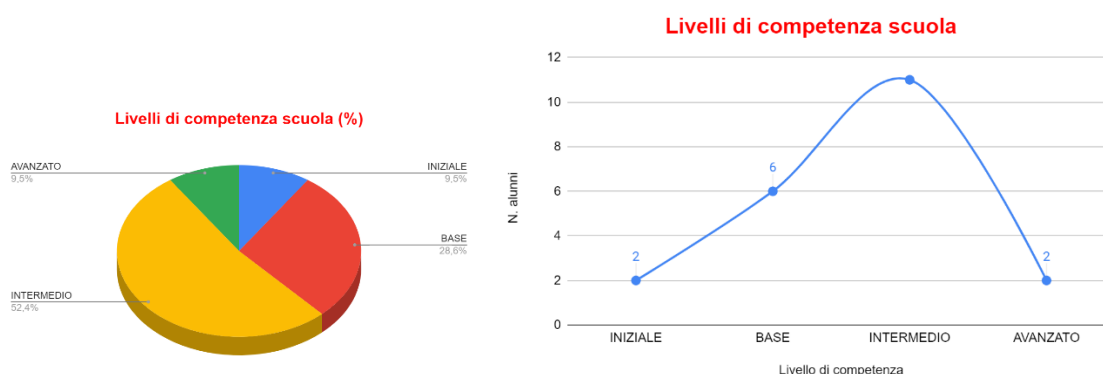


Fig. 28 Competenza italiano test ingresso 2B a.s.2021/2022

¹⁹² Le prove comuni per le classi intermedie non sono una prassi autovalutativa adottata da tutte le scuole e all'avvio della ricerca non era scontato che si potesse contare su tale documentazione.

La stessa classe, al termine del biennio di sperimentazione del debate è stata ammessa con un numero maggiore di studenti che hanno raggiunto il livello intermedio e avanzato.

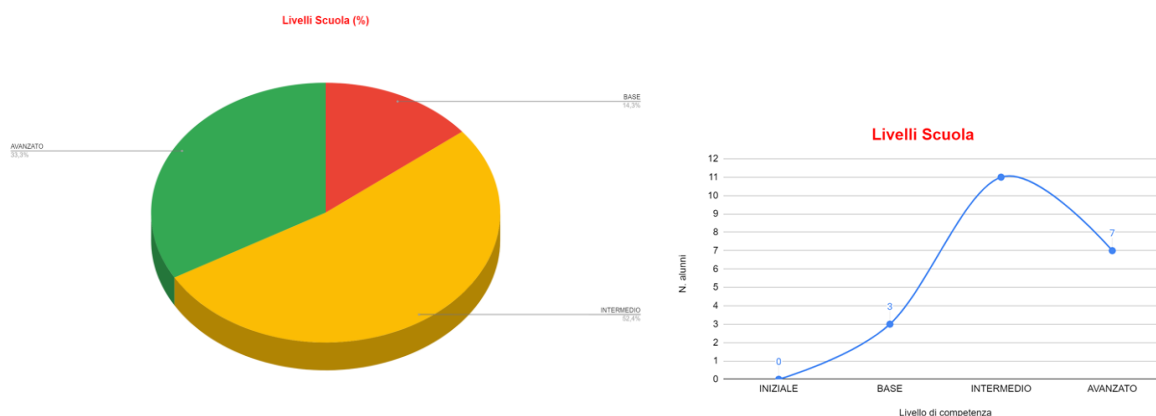


Fig. 29 Competenza italiano ammessi 3B a.s.2022/2023

Mentre nei test d'ingresso della classe seconda la percentuale di alunni di livello iniziale e avanzato era la stessa (9,5), nella rilevazione sui voti di ammissione all'esame è interessante notare che gli alunni di livello iniziale non sono presenti e sia aumentata invece la percentuale di alunni di livello avanzato¹⁹³

Procedendo la comparazione sulla sezione D è possibile notare uno scostamento differente tra test d'ingresso e ammissione all'esame del primo ciclo. Pur confermando la tendenza al miglioramento dei livelli di competenza in italiano degli studenti, la comparazione delle rilevazioni dimostra che la classe partiva da un livello mediamente più basso di competenze nella disciplina oggetto d'esame per arrivare a registrare con la rilevazione dell'ammissione all'esame, un ampliamento notevole del numero di studenti di livello intermedio e l'azzeramento del numero di studenti di livello iniziale. Si riportano di seguito i grafici delle due rilevazioni.

¹⁹³ Nel grafico a torta in blu è indicato il livello iniziale, in verde il livello avanzato.

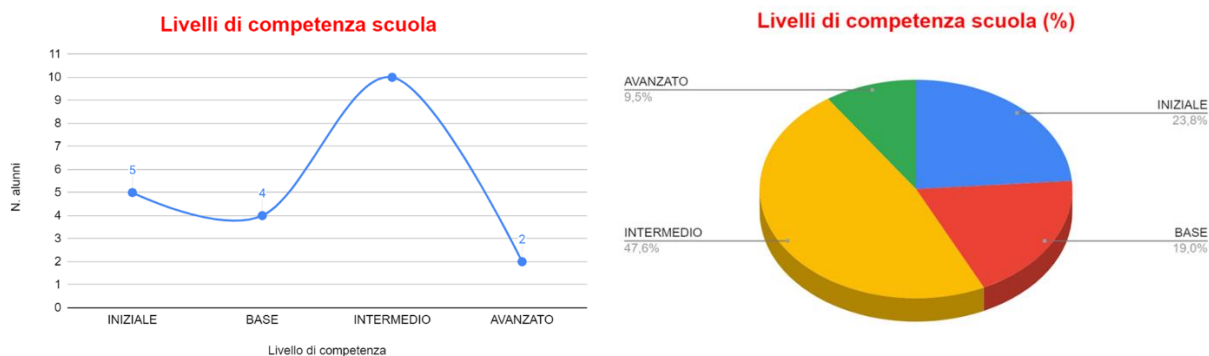


Fig. 30 Competenza italiano test ingresso 2D a.s.2021/2022

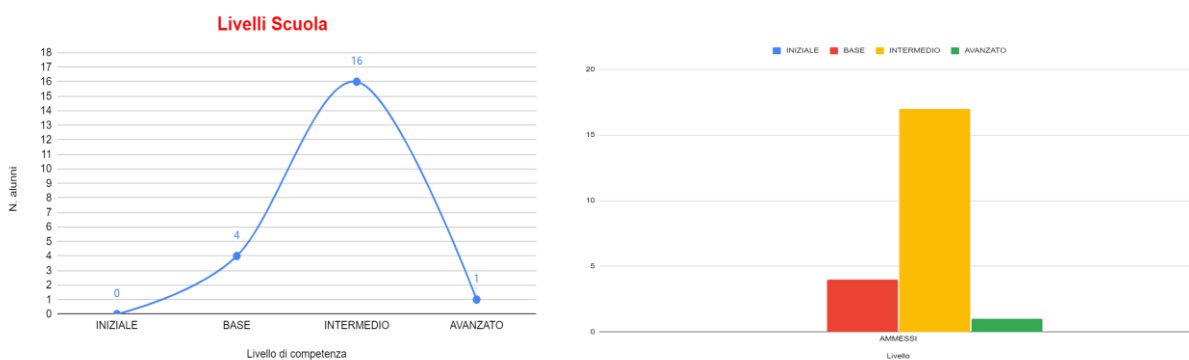


Fig.31 Competenza italiano ammessi 3D a.s.2022/2023

Procedendo con la comparazione della sezione E, si può notare che la classe non presenta studenti di livello iniziale nei test di ingresso della classe seconda ed una percentuale decisamente alta rispetto alle altre sezioni di studenti di livello intermedio (71,4% contro il 52,4 della sezione B e il 47,6 della sezione D). Tale risultato non varia nella rilevazione effettuata per l'ammissione all'esame¹⁹⁴.

¹⁹⁴ Ulteriori elementi di indagine potrebbero essere acquisiti dalla comparazione con le rilevazioni prodotte dalla scuola sulle altre discipline oggetto della valutazione di sistema, inglese e matematica che non sono state oggetto di questa ricerca ma che si prestano a ricerche future.

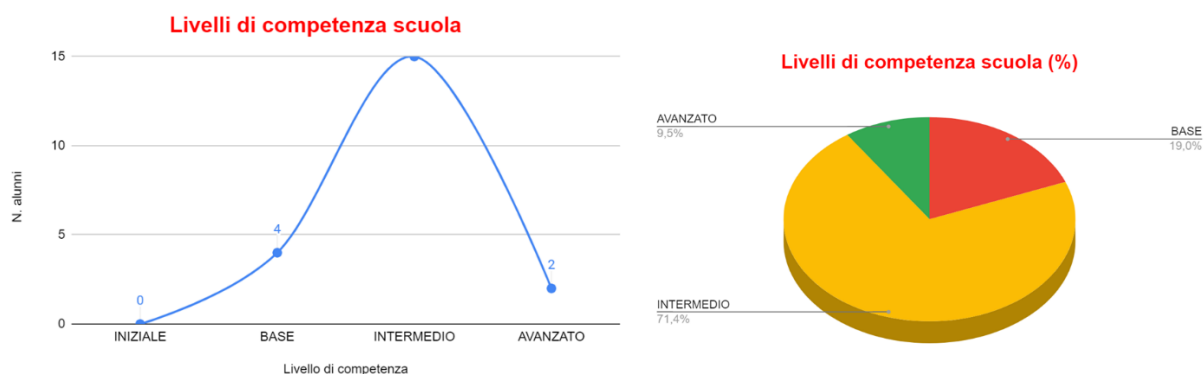


Fig. 32 Competenza italiano test ingresso 2E a.s.2021/2022

La sezione G presenta invece una varianza significativa tra i livelli di ingresso e l'ammissione all'esame. Nella tabella che segue vengono riportate le percentuali dei livelli di competenza degli studenti delle sezioni E e G.

Classi/Sezioni	Livelli di competenza			
	INIZIALE	BASE	INTERMEDIO	AVANZATO
2E	0	19%	71,4%	9,5
2G	20%	15%	50%	15%
3E	0	25%	70%	5%
3G	15,8%	21,1%	52,6%	10,5

Tabella 37 Schema riassuntivo delle competenze di italiano delle sezioni E e G

Considerando che gli studenti delle sezioni E e G hanno sperimentato la metodologia del Debate per un solo anno scolastico, le percentuali delle classi terze E e G, in quanto campione di controllo, rappresentano un utile termine di paragone, pur con il limite già citato, di andare ad evidenziare lo sviluppo della sola competenza argomentativa sulla quale convergono tanto gli obiettivi disciplinari quanto quelli metodologici. Tuttavia, come illustrato nel capitolo dedicato al Debate,¹⁹⁵ lo sviluppo della competenza argomentativa costituisce un momento chiave nel processo di insegnamento-

¹⁹⁵ Cfr. 2.8.1 Il debate per la competenza argomentativa

apprendimento in quanto rappresenta una competenza trasversale, correlabile ad aspetti specifici della competenza linguistica, ma anche strettamente connessa allo sviluppo di alcune delle strutture fondamentali per le discipline di italiano e matematica (in matematica, ad esempio, la dimostrazione). Se si considera l'italiano la disciplina che può evidenziare il livello di competenza argomentativa raggiunto dagli studenti, risulta interessante analizzare i dati relativi alle competenze disciplinari raggiunte dagli studenti.

2.4 Le osservazioni in classe

Nell'arco di tempo osservato e coincidente con i mesi centrali degli anni scolastici 2021/22 e 2022/23 gli studenti del campione sperimentale, come evidenziato dai grafici precedenti¹⁹⁶ hanno continuato ad utilizzare la metodologia del Debate tanto per la didattica dell'italiano¹⁹⁷, quanto per la partecipazione al *Campionato Nazionale Giovanile di Debate Middle school*¹⁹⁸ che nell'ultimo anno dello studio di caso era alla sua prima edizione¹⁹⁹.

Durante questo anno scolastico sono state effettuate due osservazioni in classe in orario curricolare e una osservazione on line in orario extracurricolare. Le situazioni osservate per le docenti e le classi hanno rappresentato un momento preparatorio al dibattito competitivo previsto dai gironi eliminatori del Campionato. Tuttavia, poiché la squadra che rappresentava la scuola era costituita da studenti di entrambe le sezioni, tre della sezione B e tre della D, era stato scelto di allenare gli studenti delle due sezioni separatamente in orario antimeridiano, salvo eccezioni che non sono state documentate da questa ricerca²⁰⁰.

¹⁹⁶ Figure da 30 a 31

¹⁹⁷ Le docenti coach delle due sezioni e referenti per lo studio di caso sono le insegnanti di lettere del campione sperimentale. Nelle loro programmazioni per l'a.s. 2022/2023 hanno dichiarato l'utilizzo della metodologia per l'insegnamento dell'italiano.

¹⁹⁸ D'ora in poi si farà riferimento alla competizione sinteticamente con la voce *Campionato*

¹⁹⁹ Il CIGD Middle school, indetto dalla Società Nazionale Debate Italia APS è alla sua terza edizione nell'a.s.2024/25

²⁰⁰ Le docenti hanno riferito di aver riunito la squadra d'istituto nelle ore in cui non avevano lezione in classe e senza una programmazione predefinita.

Le osservazioni sono state effettuate nel mese di dicembre 2022, periodo in cui la motivazione e il coinvolgimento di studenti e docenti era maggiore per via della partecipazione al campionato. Questa precisazione è significativa perché docenti e studenti hanno dovuto ricalibrare la posizione della ricercatrice che identificavano come *esperto della metodologia* e dalla quale avrebbero desiderato correttivi e suggerimenti, per accettare che, in questa fase avanzata della sperimentazione il ruolo di coach fosse integralmente affidato alle docenti curricolari.

L'orario concordato per le osservazioni in classe non ha coinciso che parzialmente con la lezione delle insegnanti che ricadeva su due ore consecutive, cosicché, all'arrivo della ricercatrice, una prima ora di lezione era stata svolta e parte di essa era stata utilizzata per la predisposizione del dibattito: il setting dei banchi, le squadre e gli studenti individuati per il ruolo di giudici, erano già stati predisposti.

Trattandosi di una lezione strutturata per lo svolgimento di un dibattito, era di particolare interesse ai fini della ricerca osservare in modo olistico l'esperienza senza perdere di vista i particolari. Si è scelto di adottare una prospettiva di ricerca sul campo (Bronfenbrenner, 1979) per osservare le interazioni tra studenti e l'ambiente di apprendimento creato dal Debate, non soltanto il setting dei banchi e degli speakers, quanto il rispetto delle regole stabilite dal regolamento, le capacità di interazione e ascolto attivo e la coerenza degli speakers con la *teamline* stabilita dalla squadra.,

L'osservazione ha riguardato le classi 3B e 3D dell'IC Nino Rota, campione sperimentale di questa ricerca, le 2 docenti coach entrambe di lettere e 1 insegnante di sostegno (3B)

Le docenti coach hanno curato l'iscrizione di 6 studenti e di loro stesse in qualità di coach alla Società Nazionale Debate Italia per poter prendere parte al Campionato.

Hanno quindi stabilito con la squadra d'istituto, *I Moschettieri della Nino Rota*, appuntamenti on line e in classe per la preparazione del tema preparato sulla prima mozione prevista:

THBT nelle scuole secondarie di I grado italiane dovrebbero essere raddoppiate le ore di scienze motorie (educazione fisica).

Alla data di svolgimento delle osservazioni il calendario dei gironi eliminatori del Campionato prevedeva che la squadra della scuola avrebbe dibattuto circa un mese dopo con giudice monocratico.

Per l'osservazione è stata utilizzata la scheda SSGC adattata da INVALSI per il progetto Valutazione & Miglioramento (2013)²⁰¹. Le griglie relative alle osservazioni delle classi del campione sperimentale sono riportate in appendice.

La squadra si allena secondo il protocollo WSD non sapendo se sarà PRO o CONTRO la mozione finché non sarà estratta la posizione al momento di dibattere.

Gli studenti e i coach conoscono l'osservatore che ha promosso il torneo d'istituto lo scorso anno scolastico ed è membro del Comitato etico del Campionato al quale sono iscritti. Al suo arrivo la posizione delle due squadre rispetto alla mozione è già stata estratta.

Per l'osservazione etnografica si è adottata una prospettiva partecipante (Cardano, 2011) utilizzando categorie "emiche" (Alby, 2010) perché vicina a quelle utilizzate dalle persone osservate allo scopo di comprendere l'allenamento del debate come dominio di pratica dal punto di vista dell'osservato (Lave e Wenger, 1991). Si è ricorso ad una triangolazione degli strumenti per rispettare il punto di vista dei partecipanti, proprio di una ricerca 'emica' e per acquisire la comprensibilità e interpretazione di ogni azione o evento rilevante. Sono state pertanto adottate:

- griglia di annotazione dei dati
- videomicroanalisi (ripresa video che viene poi analizzata in microsequenze per analizzare nel particolare il fenomeno)

L'adozione di tali strumenti ha il vantaggio di essere un metodo molto informativo che permette di raccogliere una grande quantità di informazioni in maniera diretta e nello svolgimento spontaneo del fenomeno. Inoltre, svolgendosi sul campo, nel contesto naturale, i dati raccolti sono autentici e danno informazioni circa il reale sistema di allenamento/insegnamento della pratica del Debate.

Il limite rappresentato dall'obbligo da parte del ricercatore di avere il consenso informato (art. 9 codice deontologico) da parte dei soggetti che intende osservare ha tuttavia, comportato la possibilità di omissione da parte loro di qualche comportamento che in situazioni non osservate avrebbero tenuto. Un altro limite può dipendere dalla soggettività dell'osservatore: se l'osservatore si è formulato un'ipotesi circa ciò che osserverà, è possibile che abbia osservato quegli indizi che confermavano la sua ipotesi.

²⁰¹ https://www.invalsi.it/invalsi/ri/Audit/documenti/VM/Descrizione_Progetto.pdf

Per quest'ultimo limite la triangolazione degli strumenti è sembrata la soluzione migliore per la scientificità dei dati raccolti con l'osservazione (Zucchermaglio et al. 2013).

La griglia di osservazione è articolata in 4 sezioni: *Informazioni preliminari*, *Unità di osservazione*, *Osservazione delle attività* e *Appunti*. La terza sezione, *Osservazione delle attività* è la più dettagliata, articolata a sua volta in 12 *Azioni contenute* misurate per *Livello di efficacia* a tre uscite: *1 = abbastanza efficace - 2 = efficace - 3 = molto efficace

e per *Durata***: 1= per poco tempo -2 = per un tempo congruo 3= a lungo

Dalla sezione più significativa della griglia di osservazione, *Osservazione delle attività*, è stata raccolta una cospicua quantità di dati passibile di un'analisi rispetto a diverse variabili: differenze fra classi, fra singoli insegnanti, durata dell'azione. Rispetto alle domande di ricerca relative allo studio di caso, l'osservazione in classe ha fornito dati utili in particolare rispetto ad una di esse:

- Quali cambiamenti comporta il Debate nelle attività in classe?

Le due classi campione osservate durante gli allenamenti di Debate, hanno differito tra loro soprattutto per il ruolo ricoperto dall'insegnante che in un caso, la sezione D, ha scelto di fungere da coach non giudicando il dibattito, ma fornendo consigli e stimolando negli studenti il pensiero critico; nell'altro, la sezione B, ha scelto di ricoprire il ruolo di giudice lasciando alla griglia di valutazione del dibattito il compito di informare le squadre, non tutti gli studenti della classe, circa punti di forza e le debolezze della loro *performance*.

Dalle due osservazioni sono stati estrapolati alcuni dati significativi rispetto ai cambiamenti operati dal Debate nell'attività di classe.

		Classe 3B	Classe 3D
CAMBIAMENTO 1	Ruolo dell'insegnante	giudice	coach
CAMBIAMENTO 2	Ruolo delle squadre	attive	attive
CAMBIAMENTO 3	Ruolo della classe	passivo	attivo

Tabella 39 schema dei cambiamenti prodotto dalla sperimentazione del Debate

Rispetto alla didattica tradizionale, in cui il tempo-lezione è stabilito dall'insegnante, ma è passibile di modifiche e interruzioni, nelle attività di allenamento al Debate il tempo del dibattito rappresenta un tempo *protetto* in cui gli studenti delle squadre, in base a quanto stabilito dal protocollo per i loro interventi, parlano senza essere interrotti argomentando e confutando rispetto alla squadra avversaria.

Le osservazioni, rispetto al ruolo degli insegnanti, non sono risultate comparabili perché di fatto, solo la classe 3D ha presentato alla ricercatrice una situazione di *allenamento* al Debate mentre la classe 3B ha fatto osservare un dibattito competitivo svolto nello spazio-tempo dell'orario scolastico.

Nel caso delle squadre invece, è risultato interessante estrapolare alcuni dati comparabili relativi alla sezione J e K della griglia di osservazione.

		Sì	No	Livello	Durata
3 B	J1. Gli studenti mostrano di impegnarsi nelle attività	X		2	2
	J2. Gli studenti con BES mostrano di partecipare alle attività	X		3	3
	K1.a Gli studenti mostrano rapporti positivi con l'insegnante	X		1	3
3 D	J1. Gli studenti mostrano di impegnarsi nelle attività	X		2	2
	J2. Gli studenti con BES mostrano di partecipare alle attività				
	K1.a Gli studenti mostrano rapporti positivi con l'insegnante	X		3	3

Tabella 40 osservazioni a confronto rispetto agli studenti

Come è possibile notare, risultano valori identici ad eccezione dell'indicatore K1 che differisce rispetto al *Livello di efficacia*. Tuttavia, anche questa differenza è possibile considerarla un effetto della diversa modalità di conduzione della lezione: *mostrare rapporti positivi con l'insegnante* è possibile solo se la posizione assunta dallo stesso non è più quella di giudice-valutatore, ma di coach che dà consigli e stimola la riflessione degli

studenti per migliorarne le prestazioni, è quindi incompatibile con la posizione di giudice assunta dall'insegnante della sezione B²⁰².

Un'altra area d'interesse che scaturisce dalla comparazione delle osservazioni risulta essere quella relativa al cambiamento 3: *Ruolo della classe*. Le sezioni che riguardano la classe appartengono ad aree diverse: la sezione B *Tecniche di allenamento*, la sezione F *Gestione delle regole e dei comportamenti* e la sezione H *Allenamento*.

		Sì	No	Livello	Durata
3 B	B1. L'insegnante fa domande che incoraggiano il ragionamento		X		
	B2. L'insegnante dedica spazio alla discussione in classe		X		
	F1. L'insegnante trasmette regole di comportamento (codice di condotta)		X		
	H1. L'insegnante divide la classe in gruppi omogenei		X		
	H2.a L'insegnante divide la classe in 2 squadre + pubblico + giudici	X		3	3
	H2.b L'insegnante fa giudicare il dibattito a studenti nel ruolo di giudici		X		
3 D	B1. L'insegnante fa domande che incoraggiano il ragionamento	X		2	3
	B2. L'insegnante dedica spazio alla discussione in classe	X		2	3
	F1. L'insegnante trasmette regole di comportamento (codice di condotta)	X		1	1
	H1. L'insegnante divide la classe in gruppi omogenei		X		

²⁰² In occasione dell'osservazione della classe 3B non è stata effettuata da parte dell'insegnante una restituzione, ma solo feedback da parte dell'insegnante di sostegno, giudice anche lei ma disponibile, al termine del dibattito, a considerazioni e suggerimenti e soprattutto ad esaltare lo speech dello speaker ipovedente che dibatteva nella squadra specchio.

	H2.a L'insegnante divide la classe in 2 squadre + pubblico + giudici	X		3	3
	H2.b L'insegnante fa giudicare il dibattito a studenti nel ruolo di giudici	X		3	3

Tabella 41 Osservazioni a confronto rispetto agli insegnanti

Anche rispetto a questo cambiamento della didattica le differenze tra le due sezioni sono una conseguenza dei diversi contesti osservati. Tuttavia, rispetto alla sezione F1 *L'insegnante trasmette regole di comportamento (codice di condotta)* anche il giudice nel Debate competitivo assolve questo ruolo anche solo rimandando genericamente al protocollo di dibattito e al Codice etico del debater (Snider, 2008). Nel caso della sezione B invece all'osservazione sono state escluse tutte le fasi propedeutiche al dibattito. Risulta quindi impossibile avanzare ipotesi interpretative che vadano al di là di una comparazione tra i diversi modi di intendere da parte delle insegnanti la richiesta della ricercatrice di osservare una situazione di allenamento al Debate come attività didattica orario curricolare.

Le osservazioni, come detto in precedenza, sono state videoregistrate utilizzando il *device* personale della ricercatrice. È stata quindi effettuata una videomicroanalisi dividendo in microsequenze tutti i fenomeni che si intendeva analizzare e che sono stati riportati nelle schede di osservazione delle classi campione. Al termine della compilazione delle schede, la videoregistrazione è stata nuovamente analizzata per registrare i fenomeni secondari che potevano essere eventualmente sfuggiti. In questa fase di analisi dei dati il primo problema riguardava il livello di dettaglio che si intendeva raggiungere. Sono state annotate tutte le unità molarì (azioni) caratterizzate da uno scopo e appartenenti all'ambito cognitivo; la compilazione degli *specimen records* si è focalizzata sulle unità di azioni per indagare l'habitat psicologico in cui si è svolta l'attività di allenamento di Debate, pur non rinunciando all'approccio olistico di partenza e privilegiando l'osservazione delle dinamiche didattiche nel contesto osservato. È stato quindi adottato lo Schema di codifica IPA *Interaction Process Analysis* di Bales (1950; 1970) con l'intenzione di compararlo/integrarlo con il sistema precedente nei futuri sviluppi di questa ricerca, ma in prima istanza per confermare o smentire i dati raccolti dalla precedente catalogazione. La codifica IPA ha permesso un maggior approfondimento dell'esperienza osservata attraverso le categorie relative all'*area socio emotiva* e all'*area del compito*, analizzate sia come positive che negative, ma i limiti legati all'osservazione di situazioni disomogenee non sono stati superati.

Tuttavia, proprio questo limite ha offerto l'opportunità di acquisire informazioni circa un'altra domanda di ricerca legata allo studio di caso: *Quali strumenti occorre adottare?* Il fatto che le docenti che conducevano le attività di coaching di Debate adottassero *stili di insegnamento* diversi nelle loro classi se da un lato è espressione dell'autonomia di scelte strategiche e didattiche che è propria della professione insegnante, dall'altro può essere inteso come un limite per attività che coinvolgono più classi e di frequente non parallele. Nello studio di caso l'osservazione riguardava due classi terze, ma le squadre di Debate di una scuola sono per lo più costituite da studenti appartenenti non solo a sezioni diverse, ma anche di età diverse. Tuttavia, affermare che tra gli strumenti da adottare per svolgere le attività di Debate dovrebbero essere rispettati i medesimi stili di insegnamento risulterebbe riduttivo quando non irrispettoso dei diversi stili di apprendimento degli studenti (Cadamuro, 2004).

2.5 Il focus group con le insegnanti

Come anticipato nel capitolo precedente (Cfr.1.5.4) le insegnanti che hanno partecipato alla sperimentazione introducendo il Debate nella loro didattica, sono state invitate nel mese di marzo 2022, primo anno di sperimentazione, a partecipare ad un focus group per una valutazione dell'efficacia del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica. Lo scopo del focus group è stato duplice: da una parte, far emergere come è stata accolta l'introduzione del Debate nella scuola secondaria di primo grado dell'IC Nino Rota, come è stata recepita da studenti e colleghi, come è stata portata avanti la sperimentazione dalle docenti e dall'altra parte, che idea abbiamo le stesse della possibilità di ripetere l'esperienza. Il focus group si inserisce nel contesto dello studio dell'IC Nino Rota e si sviluppa in quel «confronto continuo e sistematico» tra insegnanti e ricercatori nell'approccio della Ricerca-Formazione (Vannini, 2018, p. 22) che ha rappresentato un punto di forza della ricerca, garantendole un supporto e un confronto costante pur nella complessità di una scuola che cominciava ad uscire dal periodo pandemico, alle prese ancora con le restrizioni per la prevenzione del contagio.

Oltre la ricercatrice, il gruppo era composto da 2 docenti di lettere, 2 docenti di IRC, 1 insegnante di sostegno e per circa la metà del tempo l'insegnante di lettere della sezione E su invito della collega di IRC referente per la classe. Il focus group condotto in presenza in modo non-direttivo, della durata di due ore, è stato audio-registrato e seguendo la metodologia dell'IPA descritta prima ed è stato quindi analizzato in modo olistico per rendere più vicino al reale svolgimento del focus group l'analisi dei dati.

L'incontro è stato trascritto *verbatim* su un file Word, eliminando gli elementi idiosincratici del discorso orale. Il focus group, analizzato dalla ricercatrice, è stato riletto più volte per

familiarizzare con i dati, per produrre dei commenti iniziali, fino a giungere all'individuazione di temi emergenti e temi sovraordinati.

Il software TLAB ha supportato il processo di analisi, facilitando e velocizzando il processo di assegnazione dei temi al trascritto. Nel "linguaggio" del software, i temi sovraordinati, che si possono considerare come macro-categorie che raccolgono i temi emergenti o sotto-categorie riferite a quella macro, sono visualizzati in una matrice che li elenca in colonna e che sono di seguito riportati sottoforma di tabelle.

La prima domanda di *Warm-up* riguardava il percorso di formazione²⁰³ che le insegnanti avevano ricevuto dalla ricercatrice prima di scegliere di aderire alla ricerca.

Alla domanda *La formazione iniziale è stata adeguata?* I rispondenti dopo un iniziale consenso, avevano chiesto di ricevere *più formazione pratica* (80%).

Dalla seconda domanda posta dalla ricercatrice il focus della discussione è stato spostato sul modo in cui i ragazzi avevano accolto il Debate nella loro didattica. Le risposte registrate sono riassunte nella seguente tabella:

Come hanno accolto i ragazzi l'esperienza di Debate in classe?	
Speaker 1	I miei con entusiasmo
Speaker 2	all'inizio dovevano capire, imparare a fare, poi piano piano si sono appassionati
Speaker 3	bambina MOLTO timida... ha superato queste sue timidezze
Speaker 4	il valore di essere parte di un gruppo... spirito di squadra... se fai parte di una squadra sei cittadino... puoi pesare in una società e su questo per me ha una grande importanza il Debate perché poi ti insegna anche come dirle le cose
Speaker 5	io non le ho proprio gestite queste cose...ho avuto l'aiuto di (<i>collega di lettere</i>) li ha gestiti lei

²⁰³ Cfr. SECONDA PARTE 1.4.2 e 1.4.3

Speaker 6	Fattore tempo: ho visto dei cambiamenti positivi del comportamento degli alunni. Soprattutto c'è stato un ragazzo con la 104 con parecchie problematiche ...ho visto un cambiamento di responsabilità

Tabella 42 schema riassuntivo focus group rispetto alla domanda 1

Alla domanda non ha risposto la docente di lettere della sezione E, nonostante la sua collega di corso (Speaker 5) l'avesse chiamata in causa. In realtà, pur essendo presente per buona parte del focus group, la docente non è intervenuta e si è limitata ad ascoltare ed annuire, tanto che lo speaker 5 dopo questa prima dichiarazione di *marginalità* rispetto al progetto, è intervenuta in prima persona.

La terza domanda posta al gruppo²⁰⁴ è stata quella che ha generato un dibattito tra i partecipanti dai toni a tratti vivaci, non tanto nella prima parte della domanda che chiedeva come poter migliorare l'introduzione della metodologia, quanto rispetto alle possibilità di riorganizzare l'esperienza a partire dal coinvolgimento dei colleghi. Per migliorare le modalità di introduzione del Debate sono state proposte due soluzioni:

- *Invitare i colleghi ad osservare il Debate svolto dagli studenti formati*
- *Implementare le competenze di coaching degli insegnanti facendoli dibattere*

Rispetto alle modalità di coinvolgimento dei colleghi le opinioni sono state più divergenti. La tabella riassuntiva qui di seguito rappresenta le tesi contrapposte e rispetto al calcolo dei tempi di reiterazione del concetto, l'intensità con cui sono state sostenute:

Speaker 1	Indicazione del DS	Insegnamento di Ed, Civica si fa con il Debate				1'
Speaker 2	Consigli di classe	Scelta argomento di ed. Civica da svolgersi con il Debate	Lo pubblicizzerei come metodologia per Ed. civica	Ideale per esame interdisciplinare		2' 2' 3'

²⁰⁴ Quali suggerimenti proporresti per migliorare l'esperienza? "Immagina di coinvolgere un collega in questo programma di formazione cosa gli diresti per convincerlo a partecipare?", "Elencate aspetti positivi e negativi della riorganizzazione"

Speaker 3		Non si può imporre		Con l'esperienza di quest'anno potrei raccontare...			2'
Speaker 4		Non tutti hanno fatto la formazione		Bisogna sapere come si valuta	Calare dentro il canale istituzionale (PTOF)		1' 1' 1'

Tabella 43 schema riassuntivo del focus group rispetto alla domanda 3

La colonna di destra con attribuzione di punteggi è relativa al tempo in cui la tesi è stata sostenuta. La posizione introdotta per prima, che rimandava al Dirigente scolastico il compito di imporre la metodologia per l'insegnamento dell'educazione civica non ha trovato subito l'opposizione di chi ha poi sostenuto che i colleghi non l'avrebbero accettato, perché è stata supportata da una proposta che coinvolgeva i Consigli di classe che in quanto organo collegiale, rappresentava garanzia di scelta democratica. Tuttavia, gli speaker 3 e 4 hanno replicato supportandosi per un tempo quasi speculare a quello della tesi *impositiva* degli speaker 1 e 2 per concludere che il canale istituzionale, ovvero quello che rimandava alla volontà del dirigente scolastico sarebbe rimasta la modalità più efficace per rendere il Debate la metodologia con cui la scuola insegnava la disciplina. La soluzione delle docenti che rimettevano al Dirigente scolastico la possibilità di *istituzionalizzare* il Debate nella loro scuola non è del tutto confermata dagli studi sulla leadership scolastica (Lotti, 2017, Giunti & Ranieri, 2020) se in un primo momento il Dirigente scolastico con il supporto di qualche docente innovativo, può incoraggiare il cambiamento facendolo conoscere e incentivando occasioni formative su metodologie innovative, in seguito i docenti scelgono autonomamente *se e come* innovare la loro didattica. Dall'ascolto reiterato della registrazione si è potuto cogliere nei toni della voce, nelle pause e nei versi riempitivi che le speaker 3 e 4 appoggiavano quanto affermato dalla prima speaker per moderare i toni della speaker 2 che era molto motivata rispetto all'efficacia dell'utilizzo del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica e, pur mantenendo un volume controllato, rinforzava il suo punto di vista mantenendo il turno di parola più a lungo degli altri partecipanti e non lasciando sostanzialmente spazio che a posizioni favorevoli o contrarie.

L'argomento in discussione, centrale negli interessi di ricerca, ha rappresentato il nodo cruciale di tutto il focus group. Dopo la divisione del gruppo precedentemente illustrata sul ruolo più o meno impositivo con cui il Debate poteva essere adottato come metodologia

d'elezione per l'insegnamento dell'Educazione civica, le partecipanti al focus group si sono allineate nel cercare spiegazioni per le resistenze al cambiamento riassunte nella tabella 44.

Speaker	causa		
1	È stato presentato come opzione	È stata giudicato troppo difficile per i ragazzi (<i>inglese</i>)	Alcune mozioni sono troppo complesse
2	Non è stata data abbastanza visibilità	Non è stata compresa l'utilità	
3	Il collega che rifiuta si preoccupa della crescita dell'alunno	<i>Sono state richieste classi parallele per la ricerca</i>	
4	Richiede di uscire dalla zona di confort	Età dei docenti	Richiede di rinunciare alla lezione frontale
5	Non si è disposti a dare autonomia ai ragazzi	Necessario un orario su più ore settimanali	<i>Ho fatto Debate nella mia ora anche se non era una classe campione</i>

Tabella 44 sintesi delle risposte dei partecipanti per le resistenze al cambiamento

L'uso del corsivo in tabella evidenzia la risposta che lo speaker 5 ha dato rispetto alla criticità legata alle condizioni di ricerca avanzate dallo speaker 3. Pur non essendo stata una risposta diretta con l'intenzione di confutare quanto detto dalla collega, lo speaker 5 ha rappresentato un caso di utilizzo autonomo della metodologia da parte di un insegnante che aveva ricevuto una formazione di base sul Debate come molti altri colleghi della scuola dei quali si dubita che abbiano utilizzato o meno la metodologia.

Dall'emergenza pandemica in poi si sono moltiplicati gli studi che hanno focalizzato la loro attenzione sul rapporto di insegnanti e studenti con l'innovazione tecnologica, più che metodologica. Tuttavia, le domande di ricerca sono state poste prescindendo dall'idea che il Debate potesse incontrare resistenze negli insegnanti per l'essere una metodologia innovativa. L'introduzione o, meglio, la reintroduzione del curriculum di Educazione civica nella scuola italiana, in quanto legge dello Stato, genera di per sé, come abbiamo visto nel capitolo dedicato alla disciplina (Cfr. Parte Prima Cap.3) la riflessione su come insegnare una disciplina condivisa dal consiglio di classe. Le considerazioni formulate dalle insegnanti che hanno preso parte alla sperimentazione del Debate e al focus group, pur

non essendo specificatamente attinenti con le domande di ricerca, introducono la riflessione sul rischio che possa gravare sull'efficacia della metodologia in esame la tendenziale resistenza al cambiamento anche metodologico, da parte degli insegnanti gravati da un sempre crescente carico lavorativo legato al digitale (Pentucci, Cioci, 2022).

Un altro tema emerso nel corso del focus group e senza che fosse sollecitato da una specifica domanda, è stato quello della valenza inclusiva del Debate. Come analizzato nel capitolo dedicato al tema nella prima parte di questa ricerca, ²⁰⁵ le insegnanti hanno riportato ciò che hanno osservato in classe durante le situazioni didattiche in cui la metodologia del Debate veniva adottata. In particolare, sull'argomento sono intervenute le docenti delle sezioni B e G. Analizzato il trascritto, è emerso che le riflessioni delle docenti sono stati distanti tra loro e radicate in contesti argomentativi differenti. Nel caso della sezione B l'apprezzamento per il potere inclusivo del Debate ha avuto carattere *corale* nel senso che, introdotto dall'insegnante di sostegno, ha riscosso subito l'approvazione della docente di lettere referente per la sperimentazione. Nel caso della sezione G invece, la docente, che ha preso la parola dopo che le colleghe avevano terminato di discutere circa le modalità con cui proseguire l'esperienza di Debate nella scuola, ha iniziato il suo intervento ribadendo l'efficacia della metodologia anche per il suo effetto sugli studenti problematici²⁰⁶.

Dal focus group sono emersi temi utili alla prosecuzione della sperimentazione che vengono riassunti nella seguente matrice swot che è stata condivisa con le partecipanti per eventuali correzioni/integrazioni.

²⁰⁵ Cfr. Parte Prima 2.9, 2.9.1 e 2.9.3

²⁰⁶ In fase di presentazione del progetto alle classi, come riportato nel capitolo uno studente della 2G ha chiesto esplicitamente se il Debate fosse adatto anche a persone come lui. Si tratta di uno studente H con diagnosi di ADHD che nel primo anno di sperimentazione ha partecipato attivamente a tutte le attività di Debate proposte alla classe. La docente referente del Debate l'anno successivo non era più nell'organico della scuola e la classe è diventata campione di controllo come anche la 3 E.

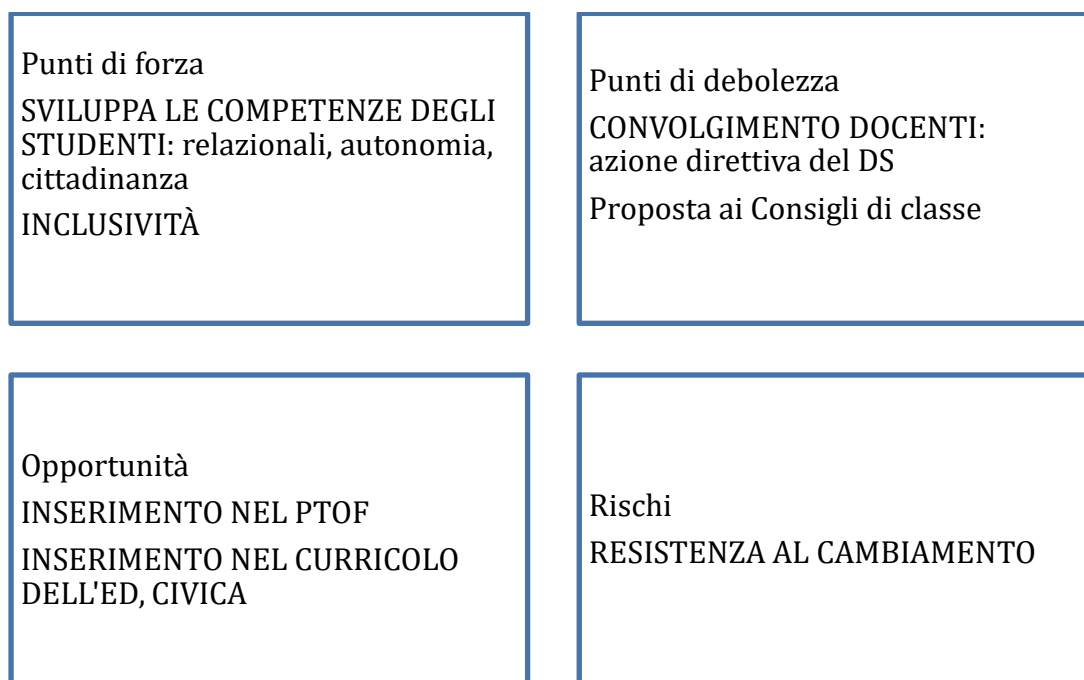


Fig. 32 analisi *swot* dei temi emersi nel focus group

Dall'analisi dei temi emergenti e in particolare dai dati *negativi* rappresentati dai *punti di debolezza* e dai *rischi* è risultato interessante notare l'assenza di criticità personali avanzate dai partecipanti. Tutte le difficoltà sono state attribuite ai colleghi che, pur avendo ricevuto la medesima formazione iniziale, non hanno partecipato alla sperimentazione. Tuttavia, come riferito dalla docente della sezione G, lei ha adottato per la sua didattica il Debate anche in classi che non sono state individuate come campione e ciò può essere accaduto anche in altre classi²⁰⁷.

Rispetto alle domande di ricerca, il gruppo dei partecipanti ha chiaramente espresso parere positivo circa l'efficacia del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica e lo sviluppo delle *competenze in materia di cittadinanza* anche per le *competenze personali, sociali e di imparare ad imparare*²⁰⁸ per usare le parole di una di loro l'esperienza è stata *positivissima*.

²⁰⁷ Una docente della scuola ha informato i colleghi che partecipavano alla sperimentazione di aver introdotto con successo il Debate nella sua classe prima e di rammaricarsi per non essere rientrata nel gruppo sperimentale a causa della scelta di selezionare classi parallele.

²⁰⁸ Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/key-competences>

2.6 Il questionario studenti: analisi dei dati 1^a e 2^a somministrazione

L'analisi del focus group con le insegnanti ha permesso una serie di considerazioni rispetto alle domande di ricerca, ma senza esaurire tutte le angolazioni previste dalla ricerca. Inoltre, la raccolta di dati del focus group è stata effettuata nel primo anno della sperimentazione. Per il secondo anno, come anticipato, il numero delle classi del campione sperimentale si è dimezzato a causa dell'impossibilità delle docenti di IRC di continuare a supportare la ricerca per il ridotto numero di ore di insegnamento per la perdita di titolarità nella scuola nel caso della sezione G e per l'esiguità delle ore di insegnamento nel caso della sezione E²⁰⁹. Si è deciso in accordo con le docenti della scuola e il Dipartimento di Ricerca educativa di continuare la ricerca su due classi campione sperimentale e due classi come campione di controllo. Rispetto al primo anno dello studio di caso, il nuovo campione era rappresentato da studenti che avevano tutti un medesimo livello di conoscenza ed esperienza del Debate e ciò avrebbe consentito una comparazione attendibile delle rilevazioni sugli studenti che questo paragrafo intende analizzare.

Come detto in precedenza,²¹⁰ agli studenti è stato somministrato lo stesso questionario strutturato in due sezioni: la prima sulle competenze di cittadinanza con item del questionario IEA ICCS 2016 e la seconda sul Debate e l'esperienza personale legata alla pratica della metodologia in esame. I questionari sono stati somministrati a distanza di circa un anno nel mese di marzo degli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023. Della somministrazione si sono occupate le docenti referenti della scuola che hanno condiviso il link per la compilazione ai loro studenti in orario curricolare e sotto la loro supervisione. La scelta delle date per la rilevazione è stata concordata con le docenti delle classi campione. Per il primo anno, la seconda settimana del mese di marzo, è stata individuata come il primo periodo utile per poter acquisire dati da un campione formato alla metodologia, che aveva fatto esperienza di dibattito curricolare sul tema del cyberbullismo ²¹¹, scelto dalle docenti come *sensibile*. Per il secondo anno di sperimentazione, a causa della mancanza di un docente che fungesse da referente nelle

²⁰⁹ La docente della sezione E avrebbe continuato la sperimentazione nella sua classe se la docente di lettere le avesse assicurato supporto oltre che disponibilità oraria.

²¹⁰ Cfr. Parte Seconda 1.5.5

²¹¹ Gli studenti avevano dibattuto per l'insegnamento dell'Educazione Civica la seguente mozione: *Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network*

classi campione del gruppo di controllo,²¹² si è reso necessario accogliere risposte per un periodo più lungo: dalla fine di marzo fino alla metà di aprile 2023. Ciò ha consentito che partecipassero alla rilevazione tutte le classi campione. Dopo la pulizia del dataset il campione dei rispondenti è risultato il seguente:

Sezione	Partecipanti 1 ^a rilevazione	Partecipanti 2 ^a rilevazione
D	20	16
B	18	18
E	13	20
G	16	19

Tabella 45 studenti rispondenti al questionario

Come è possibile notare, non tutti gli studenti delle classi hanno risposto alle domande dei questionari. Ciò può essere dipeso da fattori plurimi: assenza in classe il giorno scelto dalle docenti per la somministrazione o mancanza di consenso da parte dei genitori o altri motivi che non è stato possibile accertare. È stato effettuato un controllo sul dataset per accertare invece quanti studenti avessero risposto ad entrambe le rilevazioni ed è risultata una percentuale leggermente più bassa per le classi del campione di controllo (63%) che di quello sperimentale (69%).

Rispetto alle aree oggetto d'indagine, la prima per l'Educazione Civica e la seconda per il Debate, è stata effettuata una comparazione puntuale tra i dataset contemplando anche le prime domande del questionario²¹³ sulle quali la percentuale di risposte esatte è stata molto elevata (95,5% - 97,3%; 98,5% - 97,3%). È evidente che in tema di diritto all'istruzione e di uguaglianza della legge per tutti, il grado di consapevolezza dei rispondenti fosse alto anche al momento della prima rilevazione, ma si è deciso di

²¹² La sezione E aveva ancora nel Consiglio di classe la docente di IRC; per la sezione G ha curato la somministrazione la docente di lettere supportata dalle altre colleghe coinvolte nel progetto

²¹³ 1. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita e obbligatoria (Dichiarazione universale dei diritti umani) PER QUALE MOTIVO L'ISTRUZIONE È CONSIDERATA UN DIRITTO UMANO? 2. Un ministro degli Interni di Ixlandia è stato fermato per eccesso di velocità ed è stato multato per violazione del codice della strada. PERCHÉ IL MINISTRO DEVE PAGARE LA MULTA?

conservare il dato come termine di paragone per gli altri item della stessa sezione concentrando l'attenzione sulle risposte errate prodotte in entrambe le rilevazioni.

Dal confronto tra i dataset delle rilevazioni è stato ricavato il grafico riassuntivo della figura 33 che presenta un dato imprevisto: non tutte le sezioni hanno ridotto il numero di risposte errate tra la prima e la seconda rilevazione, in controtendenza la sezione B, appartenente al campione sperimentale, ha riportato più errori nella seconda rilevazione che nella prima.

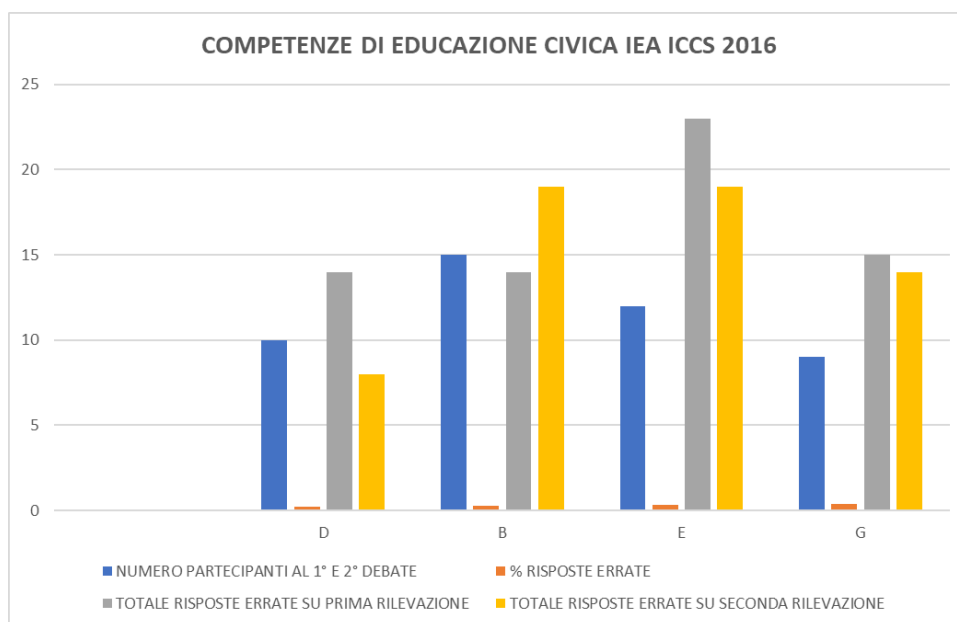


Fig. 33 rapporto sezione/risposte errate Parte Prima del Questionario studenti

Questa constatazione ha generato una serie di dubbi circa l'attendibilità dei dati ricavati dal questionario, ma si è deciso di darne documentazione in questa fase della ricerca per sottoporla a triangolazione multipla (Denzin, 1970; Thurmond, 2001; Santos et al., 2020) nell'ambito della discussione dei risultati²¹⁴.

Già in fase di selezione degli item resi disponibili per questa ricerca, sono state individuate le categorie nelle quali ricomprendere le domande del questionario e le stesse sono state integrate dalla percentuale di risposte prodotte dalle due rilevazioni.

²¹⁴ Parte Seconda, Capitolo terzo

Categoria	Item IEA ICCS	% risposte esatte primo dataset	% risposte esatte secondo dataset	Media ICCS ²¹⁵	Livello di competenza ICCS ²¹⁶
Benessere e lavoro	Q24/3	76, 1%	83,6%	85	D
Diritto all'informazione	Q24/4	91%	93, 2%	75	C
Voto democratico	Q24/5	16, 4%	27,4%	59	B
Abuso di potere	Q26	71, 6%	87,7%	73	C
Legge finanziamento ai partiti	Q26/8	43,3%	37%	43	A

Tabella 46 percentuale risposte errate sezione Educazione civica

Come è possibile notare dalla tabella 46, l'unico dato in recessione è quello relativo al finanziamento ai partiti politici, che nella prima rilevazione superava la media ICCS, mentre nella seconda il maggior numero dei rispondenti (52,1%) ha preferito rispondere che *Le leggi aiutano l'opinione pubblica a stabilire quale partito ha più probabilità di vincere le prossime elezioni*. L'item intendeva accertare il livello A di competenza, il più alto accertato dalla rilevazione internazionale, raggiunto infatti dal 43% dei rispondenti a livello internazionale.

Ai fini di questa ricerca è interessante notare che solo gli item relativi all'abuso di potere e al diritto all'informazione riportano una percentuale di risposte esatte superiore alla media ICCS, indicativo del livello C di competenza²¹⁷ che corrisponde al seguente profilo:

²¹⁵ Rapporto Nazionale indagine IEA ICCS 2016 Invalsi.it

https://www.invalsi.it/invalsi/ri/iccs2016.php?page=iccs2016_it_06 visitato il 23 giugno 2023

²¹⁶ : in Appendice: Elenco dei livelli di competenza ICCS con la descrizione del tipo di conoscenza e comprensione per ciascun livello

²¹⁷ Cfr. Rif. precedente

Gli studenti che raggiungono il Livello C dimostrano di avere familiarità con l'uguaglianza, la coesione sociale e la libertà come principi di democrazia. Essi mettono in relazione questi principi generali con esempi di situazioni quotidiane in cui dimostrano di difendere o sfidare tali principi. Gli studenti mostrano inoltre familiarità con i concetti fondamentali dell'individuo come cittadino attivo: riconoscono la necessità che gli individui rispettino la legge, mettono in relazione le linee di azione individuali con probabili esiti e le caratteristiche personali con la capacità di un individuo di apportare un cambiamento civico.

Il livello di competenza C è quello che meglio si adatta al campione dei rispondenti e segna un miglioramento tra la prima e la seconda rilevazione che fa propendere per un miglioramento delle competenze degli studenti del campione pur restando all'interno del *range* di riferimento.

Il livello di competenza D è risultato superiore alla media ICCS nella seconda rilevazione. Il livello D ²¹⁸ è quello che si accerta mediante l'esemplificazione di situazioni caratterizzanti l'attività personale e le condizioni di democraticità che ne consentono l'espletamento. Trattandosi di un item²¹⁹ che poteva essere facilmente accostato al vissuto degli studenti nella loro pratica scolastica e nella vita privata, è sembrato interessante rapportarlo alla situazione di ascolto necessaria al Debate ed immaginare che la metodologia, della quale dal titolo della rilevazione si intendeva accertare l'efficacia, potesse essere stata presa a riferimento dagli studenti.

La seconda parte del questionario nell'intestazione era presentata agli studenti come "...domande di riflessione in relazione all'esperienza di Debate che hai svolto". Il titolo della sezione è stato pensato per ricalibrare l'attenzione degli studenti sul Debate dopo le situazioni la sezione di Educazione civica facendo riferimento esplicito alla percezione

²¹⁸ *Gli studenti che raggiungono il Livello D riconoscono esempi espliciti che rappresentano caratteristiche fondamentali della democrazia. Identificano i risultati attesi di semplici esempi di regole e leggi e riconoscono le motivazioni delle persone impegnate in attività che contribuiscano al bene comune.*

²¹⁹ *In Ixlandia molte persone che lavorano in ambienti rumorosi hanno subito danni all'udito a causa del rumore.*
QUAL È IL PROVVEDIMENTO PIU' SENSATO CHE IL GOVERNO POTREBBE ASSUMERE PER GESTIRE IL PROBLEMA DEGLI AMBIENTI DI LAVORO RUMOROSI?

personale dell'esperienza²²⁰. Tuttavia, la prima domanda della seconda sezione è stata pensata come domanda di raccordo con il questionario ICCS, perché riprendeva il tema dell'informazione non più come diritto, ma rispetto all'attendibilità delle fonti.

La domanda era la seguente: *La comunicazione sui social network spesso diffonde notizie senza citare le fonti d'informazione. Ti sei mai posto il problema dell'affidabilità di quanto leggi?* Il taglio della domanda assolveva lo scopo che si riprometteva, ovvero quello di non accertare qualcosa di giusto o sbagliato, ma indagare se un contesto esplorato mediante un dibattito in classe sui social network avesse prodotto un incremento in termini di consapevolezza degli studenti.

L'esito delle due rilevazioni ha prodotto risultati sostanzialmente analoghi rispetto alle opzioni di risposta per entrambe le rilevazioni.

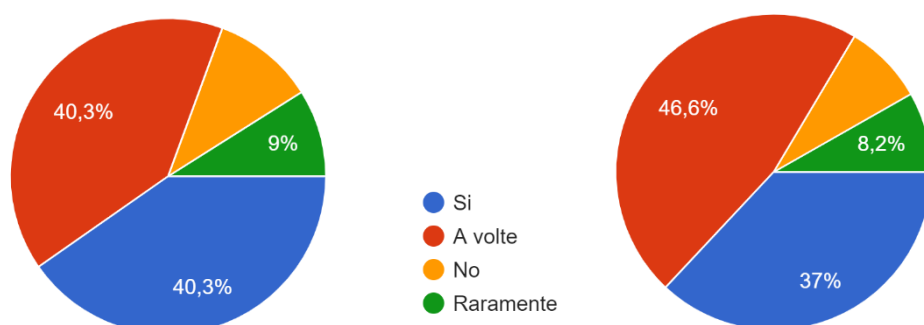


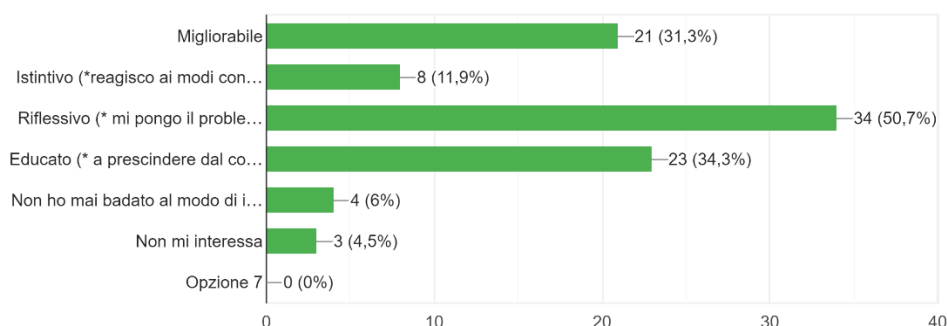
Fig. 34 Comparazione delle rilevazioni su *Debate Q1*

Per quanto possa essere interessante notare che il secondo grafico, relativo alla rilevazione dell'ultimo anno di sperimentazione del Debate registri un incremento della voce *a volte* rispetto a quella positiva, questo dato isolatamente non fornisce elementi utili alla ricerca, al contrario della triade di domande della categoria *Relazioni*. Il secondo quesito della sezione Debate sollecitava nello studente un atteggiamento riflessivo.

²²⁰ *L'esperienza di Debate: Le domande che seguono sono relative alla tua percezione dell'esperienza di Debate svolta con la tua classe*

Il Debate è una metodologia didattica che allena le competenze relazionali. Come giudichi il tuo modo di relazionarti con gli altri?

67 risposte



73 risposte

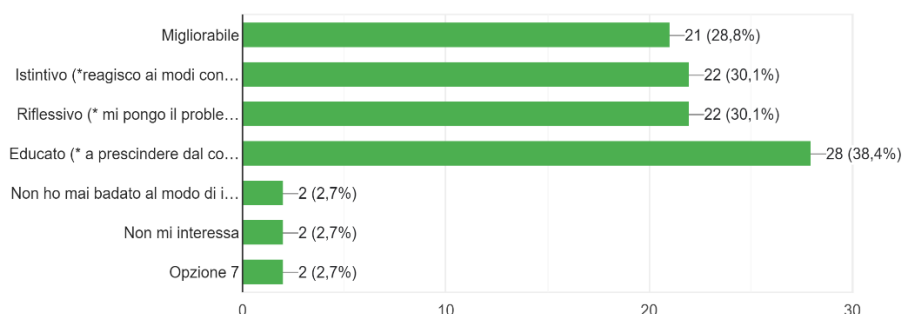


Fig. 35 rilevazione 1 e 2 Debate Q 2

La figura 35 evidenzia dal confronto tra i due grafici un incremento significativo di due opzioni: *istintivo* e *educato*, antitetici tra loro e un'opzione significativa, *riflessivo* che scelta dal 50% del campione nella prima rilevazione, si riduce al 30% nella seconda. Anche in questo caso il dato isolato non fornisce elementi utili di riflessione, ma dà consistenza all'ipotesi che qualcosa sia cambiato in termini di consapevolezza negli studenti.

Il Q 3 era introdotto da una mozione dibattuta nelle classi campione²²¹: *Ritieni che sui social network si creino relazioni?* Le opzioni di risposta tendevano ad accertare il grado di consapevolezza circa la natura, *virtuale* o *reale* delle relazioni

²²¹ Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network

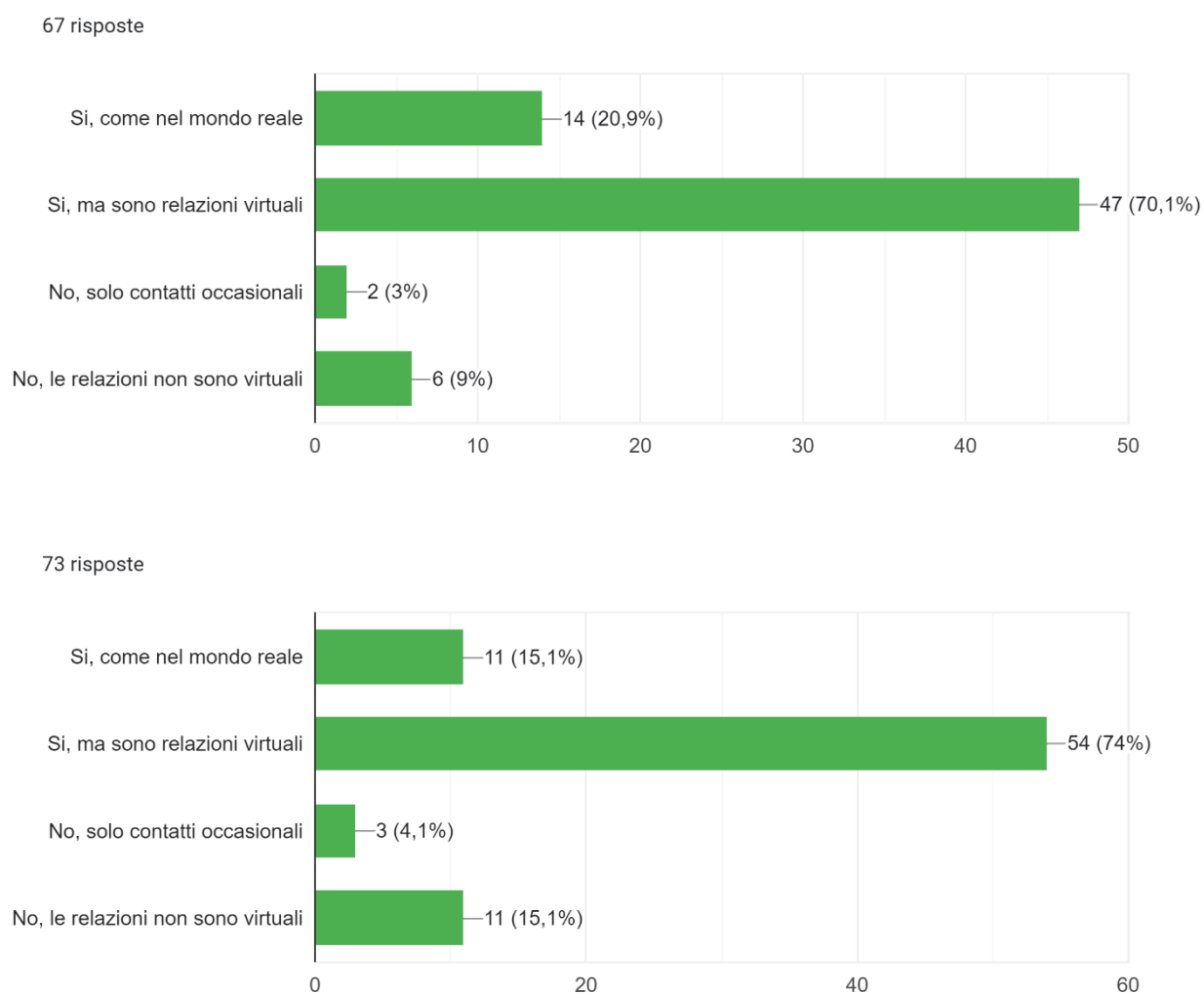


Fig. 36 rilevazione 1 e 2 Debate Q 3

Anche in questo caso è possibile notare un incremento modesto della risposta esatta (n.2), altamente rappresentativo del campione che tuttavia, viene compromesso dall' esito della comparazione sul Q4 introdotto dalla medesima situazione stimolo relativa alla mozione dibattuta (Cfr. Rif. 217) per porre la domanda: *Ritieni che il bullismo sia una relazione?*

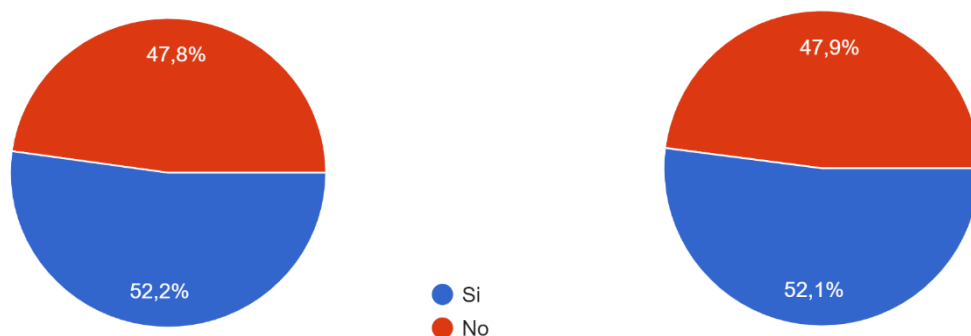


Fig. 36 rilevazione 1 e 2 Debate Q 3

La percentuale sostanzialmente invariata dell'esito delle due rilevazioni denota e caratterizza anche i dati dei precedenti quesiti: laddove si esprimeva un parere riduttivo rispetto alla natura delle relazioni virtuali, quando si è andati a rilevare se il bullismo fosse ritenuto una relazione, la risposta ha diviso il campione. Interpretare in modo univoco il dato in questa sede non è sembrato tuttavia opportuno rinviando ad una lettura complessiva e critica un'interpretazione plausibile.

L'ultima triade di quesiti prima della domanda aperta opzionale e conclusiva, era volta ad indagare più approfonditamente che tipo di relazione fosse stata instaurata con la squadra nella fase di ricerca documentale.

I grafici della figura 37 rappresentano una sostanziale invarianza tra le due rilevazioni, ma meritano alcune considerazioni utili per le domande di ricerca.

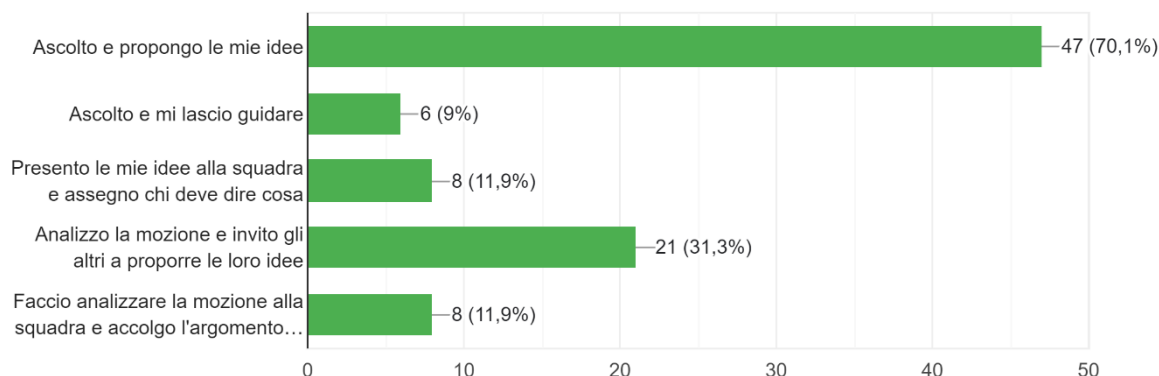
Delle cinque opzioni, tre rappresentavano situazioni di apprendimento cooperativo e di relazioni positive, una era espressione di una leadership autoritaria (n.3) e un'altra rappresentava un ruolo subordinato o disinteressato (n.5).

L'opzione prescelta dal maggior numero di rispondenti in entrambe le rilevazioni (64-70%) è stata la prima: *Ascolto e propongo le mie idee* che riproduce la situazione ottimale di qualsiasi contesto tanto di ricerca documentale che di relazione.

La seconda in ordine di preferenze (31% ca) se da un lato rappresenta più da vicino lo scenario della ricerca propedeutica al dibattito, dall'altro denota un atteggiamento più volitivo e incline al *problem solving* che riflessivo. Questo dato esprime lo stile di apprendimento degli studenti e può concorrere, se valorizzato opportunamente da parte del docente coach, allo sviluppo di capacità autoriflessive e autorientative.

Stai dibattendo la mozione: Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network. Come ti sei relazionato con la tua squadra in fase di preparazione del dibattito?

67 risposte



73 risposte

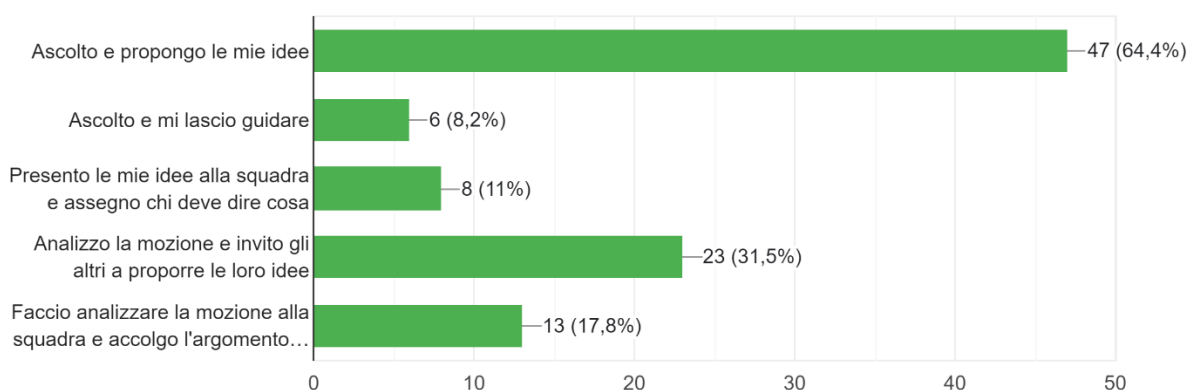


Fig. 37 rilevazione 1 e 2 Debate Q 5

Il Q6 è stato introdotto per accertare uno dei dubbi più ricorrenti tra insegnanti e docenti neofiti della metodologia, ovvero come impegnare il resto della classe quando due squadre stanno dibattendo. Pur non essendo un tema d'interesse specifico di questa ricerca, il problema del coinvolgimento degli alunni durante i dibattiti è stato sollevato dai docenti in formazione nel primo anno di introduzione dello studio di caso. La preoccupazione dei docenti per la gestione del gruppo classe è un interesse legittimo in quanto rappresenta un elemento significativo del loro bagaglio pedagogico, presente anche nelle tassonomie delle conoscenze fondamentali richieste alla professionalità docente (Emmer & Stough, 2001). La ricerca più recente McGuire et al. (2023), ha messo

in luce proprio l'importanza di formare gli insegnanti in materia di gestione della classe, affinché possano adottare strategie adeguate, anche a fronte di un rilevato aumento delle necessità di controllo del comportamento. Dal momento che il Debate si prefigge, tra gli altri obiettivi, il coinvolgimento attivo degli studenti, si è ritenuto opportuno, al di là delle modalità di partecipazione del pubblico mediante griglie di osservazione delle dinamiche comunicative²²², introdurre un quesito che indagasse la percezione degli studenti che assistono al Debate dopo aver dibattuto, ovvero nel momento di minor coinvolgimento personale.

Il Q6 descriveva una situazione nella quale lo studente si era presumibilmente trovato nei mesi/anni di sperimentazione della metodologia, riportando la mozione sulla quale tutte le classi campione avevano dibattuto: *La tua classe sta svolgendo il dibattito sulla mozione: Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network. La tua squadra ha già dibattuto e stai ascoltando il Debate di altre squadre.*

Dal foglio di calcolo Excel realizzato con entrambe le rilevazioni è stata generata la seguente tabella Pivot

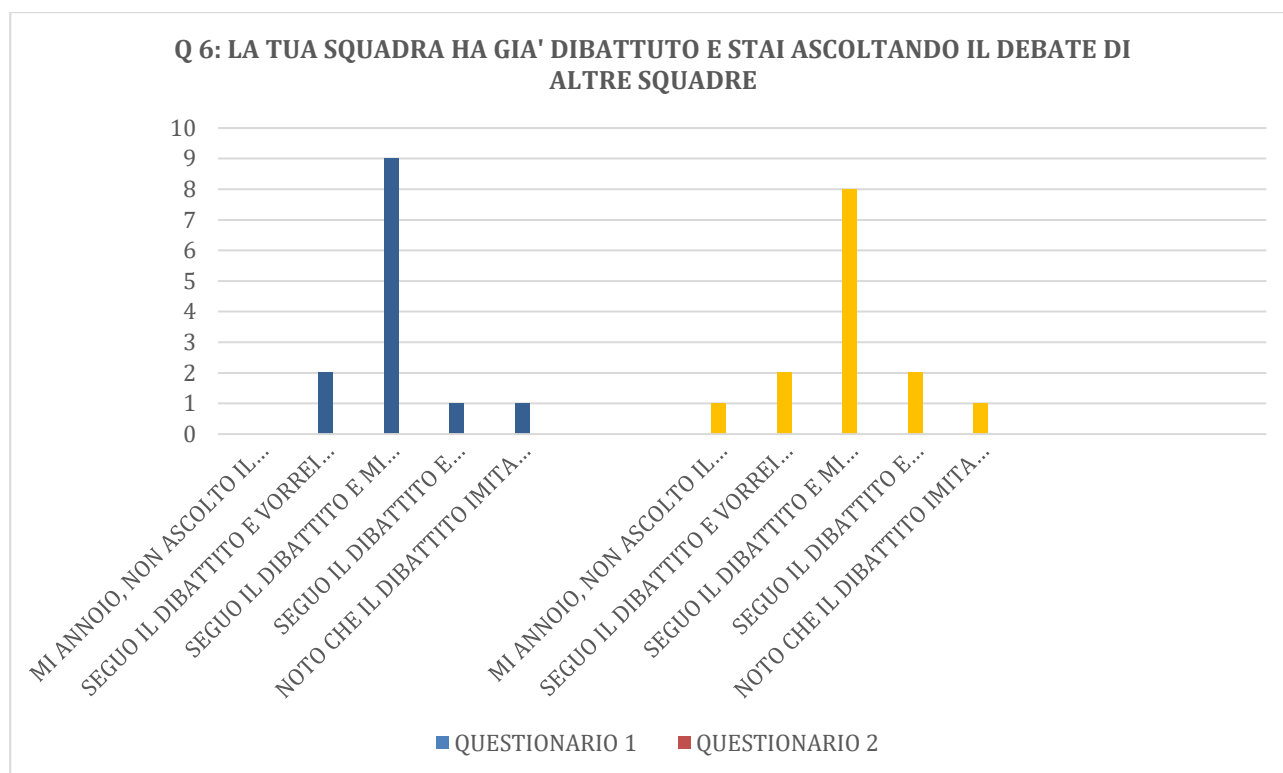


Fig. 38 Q6 grafico riepilogativo

²²² In Appendice

La tabella che segue invece, riporta in chiaro le opzioni di risposta e la percentuale di preferenze che ciascuna opzione ha ottenuto in entrambe le rilevazioni.

Opzione di risposta	Prima rilevazione	Seconda rilevazione	Totale percentuale sulle due rilevazioni
<i>Mi annoio, non ascolto il dibattito</i>	4, 5%	11%	7,8%
<i>Seguo il dibattito e vorrei intervenire</i>	23, 9%	26%	25%
<i>Seguo il dibattito e mi accorgo di altre argomentazioni che la mia squadra non ha impiegato</i>	56, 7%	58,9%	57,8%
<i>Seguo il dibattito e condivido la line argomentativa</i>	14, 9%	11%	12,8%
<i>Noto che il dibattito imita quelli che si sono già svolti</i>	28, 4%	16,4%	22,1%

Tabella 47 indici di risposta Q6

Le opzioni del questionario studenti erano tutte a risposta chiusa perché si voleva *forzare* i rispondenti verso la scelta più aderente alla loro opinione/percezione.

Nel Q6 la prima e l'ultima opzione volevano offrire una scelta che fosse espressione di un atteggiamento passivo e distaccato tipico di chi non trova interessante ciò che sta vedendo e se ne sente escluso. La percentuale di studenti *annoiati* cresce nella seconda rilevazione ma diminuisce quella di chi subisce la ripetitività dei dibattiti. È un dato che potrebbe dimostrare che i dibattiti col tempo siano diventati più interessanti, oppure che il "disinteresse" ha assorbito anche la percentuale di studenti che nella prima rilevazione avevano scelto l'ultima opzione. Anche sommando le percentuali delle opzioni *negative*, non si arriva ad eguagliare le percentuali relative alle opzioni che, al contrario, esprimono

partecipazione e interesse. Come possiamo notare la percentuale più alta è risultata quella intermedia, espressione di un atteggiamento riflessivo proprio di chi si sente coinvolto in quanto sta osservando. Riconoscere che le argomentazioni impiegate nel dibattito non sono state utilizzate dalla propria squadra, aggiunge un dato importante sull'efficacia del Debate per lo sviluppo del pensiero critico che conferma quanto sostenuto da Stephen Llano (2023) ovvero che "gli studenti partecipano al dibattito sia che parlino, sia che ascoltino".²²³ Inoltre, riconoscere che si sarebbero potute utilizzare altre argomentazioni, significa anche ammettere che ci sono margini di crescita della squadra e di se stessi, autonomamente e all'interno di essa, una consapevolezza che se da un lato può essere intesa come espressione di un senso d'inferiorità, dall'altro è indice di una disposizione attiva verso l'apprendimento e la crescita personale. Per quanto la scuola non rappresenti l'unica istituzione educativa in grado di determinare lo sviluppo del pensiero critico, il ricorso a metodologie didattiche capaci di sollecitare gli studenti a rendersi protagonisti consapevoli della loro crescita è un dispositivo riflessivo al quale tutte le agenzie educative devono ricorrere (Rosati, 2015).

Per approfondire questo aspetto, il questionario studenti proponeva con il Q7 una situazione di conclusione di un torneo di classe. Come discusso nel capitolo dedicato²²⁴, rispetto al Debate competitivo le resistenze sono diffuse benché, come *sport della mente*, non sia difforme dagli altri sport di squadra: richiede competitività, *role play*, allenamento, concentrazione, riflessività.

Dal confronto dei dati delle due rilevazioni, si ricava una conferma delle considerazioni fatte sul quesito precedente relativamente all'acquisizione di una disposizione alla riflessività, anche se con una percentuale più bassa di preferenze nella seconda rilevazione rispetto alla prima (68,7% / 45,2%)

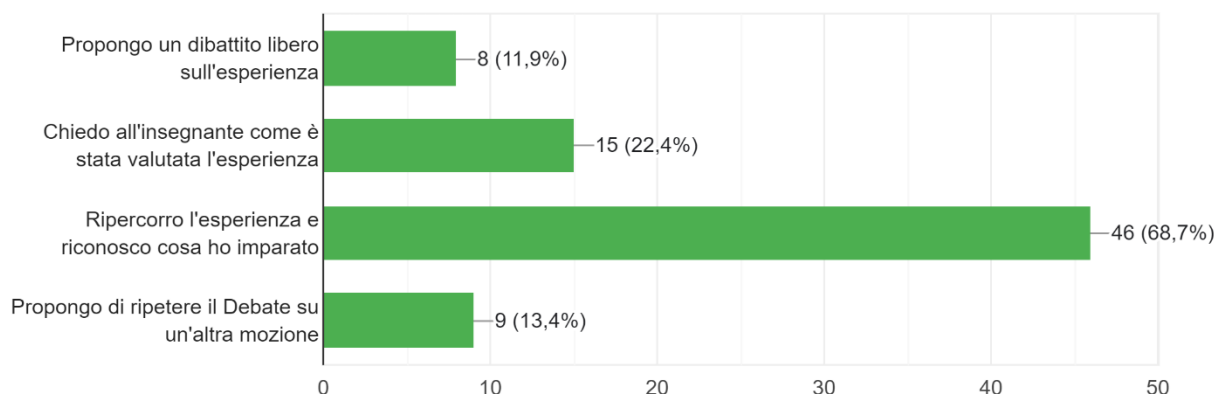
Come è possibile notare dai grafici riportati nella figura 39, l'interesse per la valutazione dell'esperienza di Debate nella seconda rilevazione è di poco inferiore all'opzione *Ripercorro l'esperienza e riconosco cosa ho imparato*.

²²³ Llano, 2023 op cit

²²⁴ Parte Prima Capitolo Secondo

La mia classe ha terminato il torneo di classe.

67 risposte



73 risposte

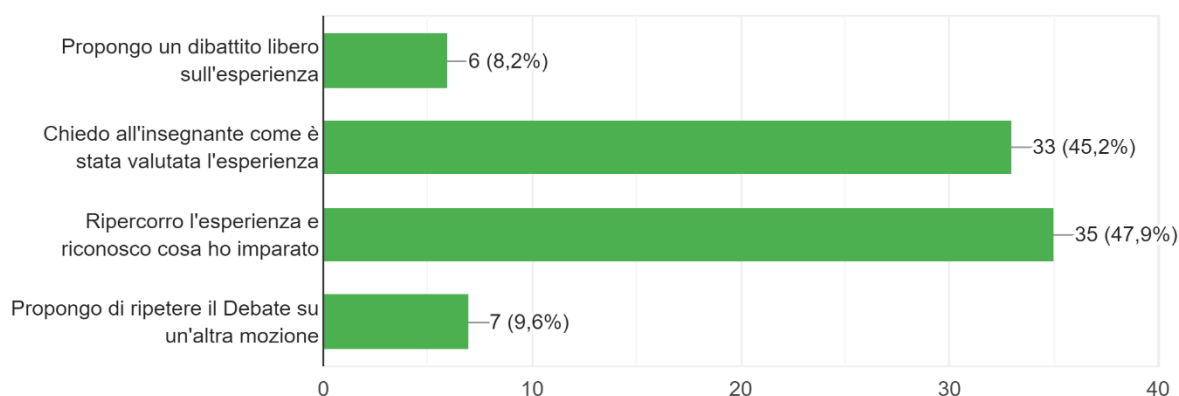


Fig. 39 Q7g rilevazioni a confronto

Nella seconda rilevazione l'interesse per la valutazione caratterizza il 45,2% delle preferenze del campione dei rispondenti appartenenti, lo ricordiamo, alla classe terza della secondaria di primo grado nel secondo e ultimo anno di conduzione dello studio di caso. Alla data di somministrazione, gli studenti del gruppo sperimentale avevano già un'esperienza biennale della metodologia, sia curricolare mediante la didattica degli insegnanti, sia extracurricolare, per aver partecipato al Campionato Giovanile di Debate MS.²²⁵ L'incremento di interesse per la valutazione nella seconda rilevazione rende solo possibili alcune ipotesi:

²²⁵ La squadra della scuola, *I moschettieri della Nino Rota*, ha superato i gironi eliminatori ma è stata battuta agli ottavi di finale. Le classifiche del Campionato sono consultabili sul sito del Campionato Italiano Debate MS <https://campionatoitalianodebate.it/classifica-campionato-italiano-giovanile-debate-2022-2023-middle-school-gironi-fase-finale/> visitato la prima volta il 9 settembre 2022.

- Minore competitività per l'esclusione dal Campionato
- Carenza informazioni sulla valutazione dei docenti
- Interesse verso il voto di ammissione all'esame

L'ultimo quesito a risposta chiusa intendeva sollecitare la riflessività degli studenti attraverso una domanda puntuale. *Cosa ho imparato dal Debate*. Tra le opzioni di risposta era possibile scegliere la voce *Altro* che permetteva l'accesso ad un'area aperta in cui riportare una propria nota aggiuntiva sull'esperienza.

Il grafico che segue riassume i risultati delle due rilevazioni e la tabella 48 riepiloga le percentuali di preferenze delle due rilevazioni.

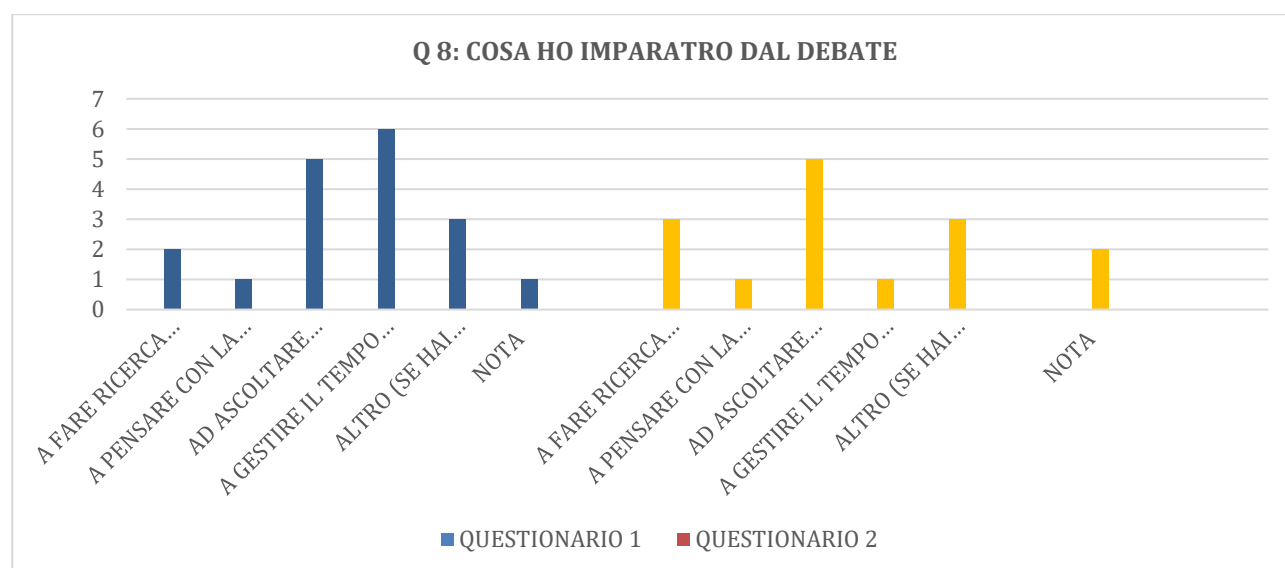


Fig.40 Q8: grafico riepilogativo

Cosa ho imparato dal Debate		
	% Prima rilevazione	% Seconda rilevazione
A fare ricerca documentale	55,2%	47,9%

A pensare con la testa dell'altro	14,9%	28,8%
Ad ascoltare attentamente	49,3%	56,2%
A gestire il tempo del mio intervento	43,3%	20,5%
Altro	10,4%	11%
Se hai imparato altro, scrivi cosa hai imparato	6%	8,2%

Tabella 48 Q8: Comparazione tra le due rilevazioni

Come possiamo notare, la comparazione della percentuale di preferenze presenta uno scenario sensibilmente diverso tra la prima e la seconda rilevazione. Mentre la riduzione delle preferenze della prima opzione risulta contenuta e sostanzialmente comprensibile visto che la ricerca documentale è il primo obiettivo del Debate, la seconda e ancor di più la quarta opzione rappresentano un cambiamento significativo sul quale ci soffermeremo nel capitolo successivo²²⁶. Quanto alla percentuale di studenti che ha scelto la voce *Altro* (11%ca), è da notare che non tutti gli studenti hanno aggiunto note esplicative della voce prescelta. Le note aggiuntive delle due rilevazioni sono state raggruppate in un unico corpus che è stato chiamato osservazioni²²⁷ che è stato caricato sul software T-LAB che l'ha segmentato in contesti elementari e l'ha poi automaticamente normalizzato e segmentato. L'analisi delle co-occorrenze²²⁸ da parte del software ha consentito la realizzazione della mappa MDS in figura 41. Il software, su 167 lemmi totali, ha individuato 13 parole chiave con un minimo di 4 occorrenze²²⁹. I differenti colori della figura 41 distinguono i vari gruppi (cluster) di elementi.

²²⁶ Parte Seconda Capitolo Terzo

²²⁷ Il corpus *Osservazioni* in Appendice

²²⁸ Le co-occorrenze sono quantità risultanti dal conteggio del numero di volte in cui due o più unità lessicali sono contemporaneamente presenti all'interno degli stessi contesti elementari (EC, *elementary contexts*).

²²⁹ Lista completa dei lemmi in Appendice

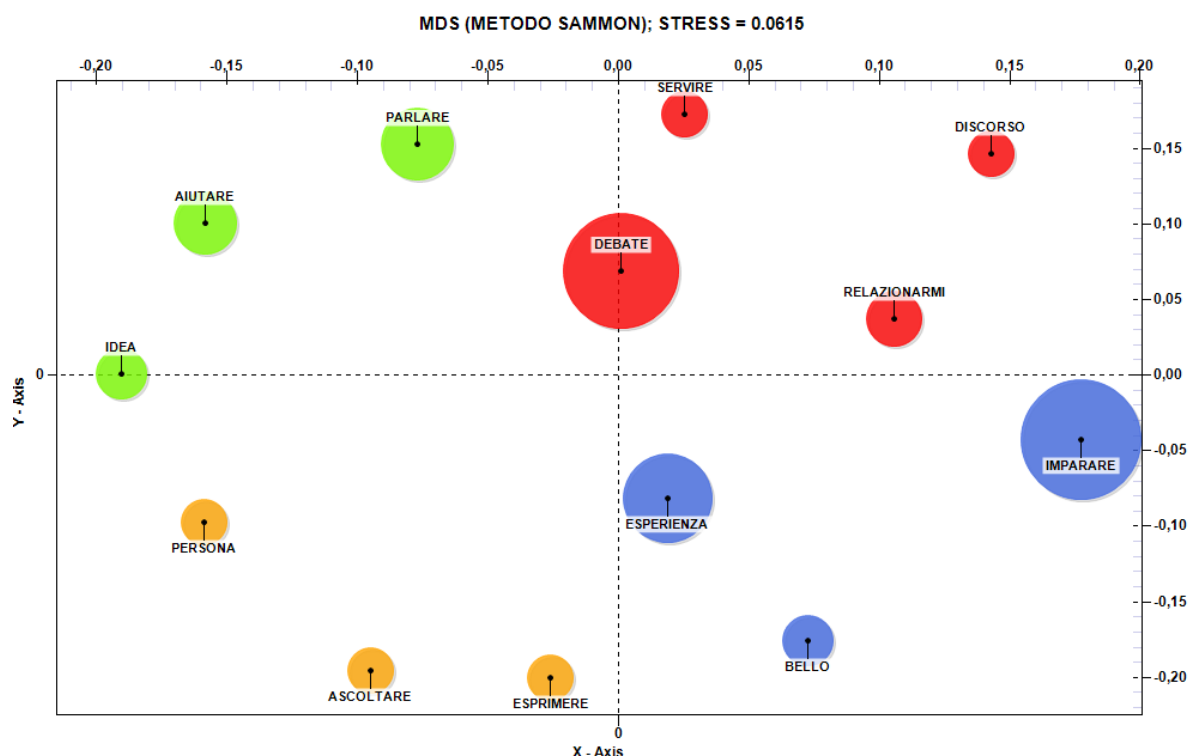


Fig. 41 Mappa parole chiave *Note aggiuntive*

Come è possibile notare, tra i lemmi dominanti il lemma *Imparare* ha le dimensioni maggiori (63 occorrenze) dato che rende plausibile l'osservazione che il Debate, benché sia stato proposto agli studenti come sperimentazione per lo studio di caso di una ricerca e fosse stata sottolineata la struttura ludica, più che competitiva, è stato recepito come occasione di apprendimento esperienziale in grado di migliorare la capacità di *parlare* e di *relazionarsi*.

I grafici delle figura 42 e 43 analizzano la relazione tra le coppie costituite dai lemmi dominanti *Imparare/ Parlare* e *Imparare/Relazionarmi*.

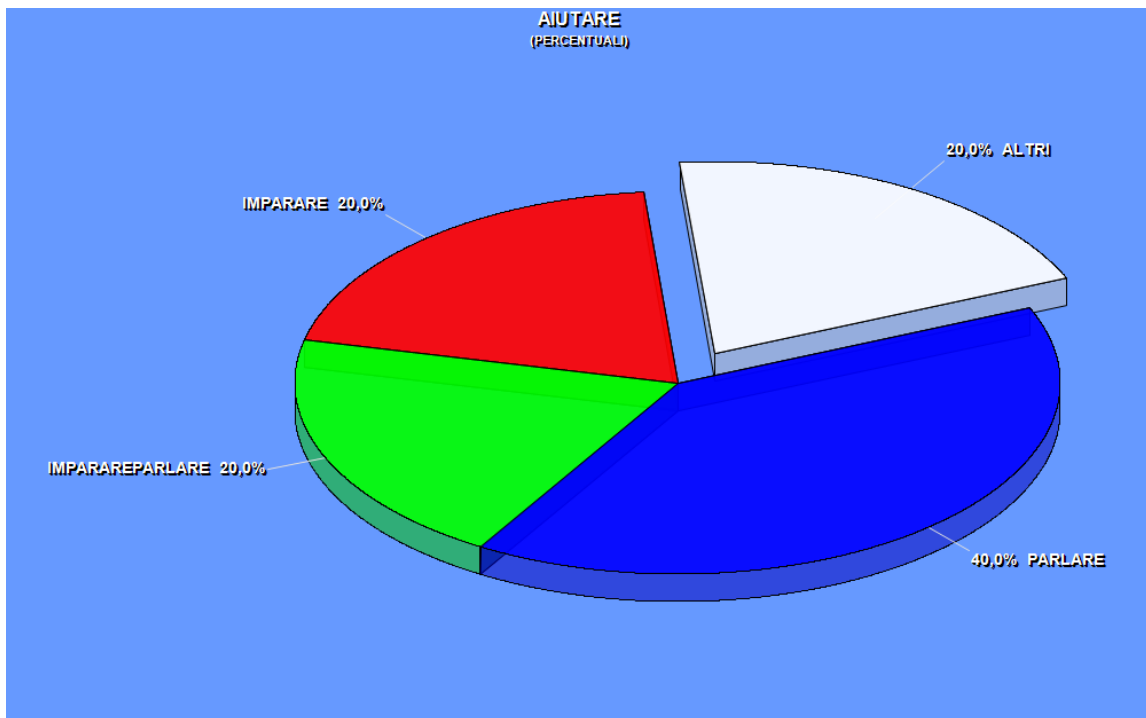


Fig. 42 Confronto tra coppie di lemmi dominanti: Imparare/Parlare

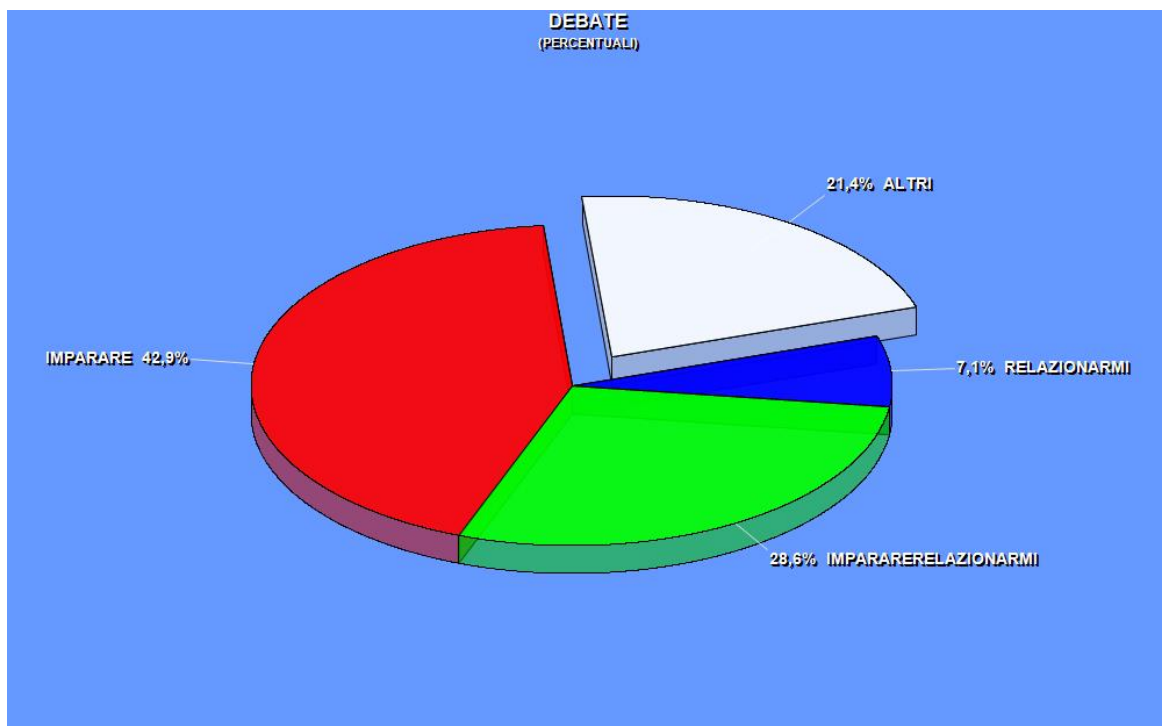


Fig. 43 Confronto tra coppie di lemmi dominanti: Imparare/Relazionarmi

Pur non entrando nel merito di una grande questione che abbraccia i processi comunicativi, relazionali, cognitivi ed emozionali negli studi di psicologia, sociologia e pedagogia (Cheli, 2011; Manzoni & Malorgio, 2007) è interessante notare come gli studenti abbiano scelto di individuare come elemento positivo del Debate la capacità di sviluppare la competenza comunicativa come strumento di relazione. Ciò a conferma di quanto esposto nel capitolo dedicato alla metodologia del Debate che si avvale del *cooperative learning* senza essere l'obiettivo finale.

Per la discussione dei risultati del questionario studenti si rimanda al capitolo successivo, ma un riepilogo complessivo delle note aggiuntive viene proposto sinteticamente nella tabella riassuntiva che segue:

N. note aggiuntive	positive	negative
Prima rilevazione 16	15	1 (vuota)
Seconda rilevazione 23	20	3 Non mi piace/ mi stressa/ mi mette ansia

Tabella 49 rapporto tra n. note aggiuntive e valutazione Debate

CAPITOLO TERZO

Discussione dei risultati

Il presente studio non ha pretesa di rappresentare una generalizzazione in termini statistici, ma mira all'estendibilità (Khan, 2007), cioè a rendere più profonda e ricca la comprensione di un fenomeno, quale è quello relativo all'adozione del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica, come contesto favorevole per lo sviluppo e la valutazione delle competenze come descritte nel corso del lavoro²³⁰. Il Debate dall'esito del focus group, e anche in rapporto agli altri ambiti di investigazione utilizzati per questa ricerca, è risultato essere un "facilitatore" nella gestione di situazioni didattiche complesse, anche in termini collettivi, portando a pensare la sua tipica dimensione "corale" come quella "competenza collettiva" di cui scrive Le Boterf (2011), indicando non una somma di competenze individuali, ma una loro "cooperazione specifica", difficile da sviluppare, ma che se raggiunta, conferisce qualità al contesto in cui si manifesta.

3.1 Elementi di triangolazione multipla

La triangolazione consiste nel combinare due o più fonti di dati, metodi, prospettive teoriche o ricercatori (Denzin, 1970; Thurmond, 2001).

Queste combinazioni generano diversi tipi di triangolazione, se si utilizzano più tipi di triangolazione, come più fonti di dati e più metodi si ottiene una triangolazione nota come triangolazione multipla (Denzin, 1970; Thurmond, 2001; Santos et al., 2020).

La triangolazione rappresenta un approccio innovativo che consente di esplorare la complessità di un fenomeno non solo attraverso metodi misti, ma mirando ad una comprensione olistica della realtà.

Utilizzata come strategia di validità nella ricerca qualitativa, la triangolazione viene vista come il segnale di una ricerca ben pianificata e affidabile, in cui i metodi utilizzati e i risultati ottenuti sono strettamente allineati agli obiettivi dello studio (Flick, 2007; Santos et al., 2020). Nel processo di combinazione dei diversi tipi di dati in un'ottica di triangolazione, i risultati possono essere letti in diverso modo: 1. *convergente*, quando i dati prodotti nelle diverse tecniche metodologiche evidenziano gli stessi risultati; 2. *complementare*, quando i dati prodotti da una tecnica rispondono a domande sollevate in

230 Cfr. Parte Prima 2.8, 2.8.1

un'altra tecnica, completandola; 3. *divergente*, quando le informazioni prodotte da una tecnica mostrano l'opposto di quello prodotto in un'altra (Flick, 2004; Santos et al., 2020).

Nel Primo capitolo dedicato alla ricerca, sono stati definiti i due interrogativi su cui si fonda il presente studio:

- *Può l'adozione curricolare della metodologia didattica del Debate sviluppare le competenze di cittadinanza degli studenti? (L.92/2019)*
- *Quali vantaggi porta con sé l'adozione della metodologia del Debate?*
-

In questa ricerca, la triangolazione assume forme diverse: la *triangolazione delle teorie*, che si delinea lungo la prima parte del lavoro, raccogliendo riferimenti internazionali, europei e nazionali sui due macrotemi in connessione: il Debate e l'Educazione civica, la *triangolazione di fonti di dati* e dei *metodi* per la parte empirica di questo lavoro che si è avvalsa dei dati prodotti dal questionario progettato per i docenti esperti di Debate della Società Nazionale Debate Italia APS e dei dati ricavati dallo studio di caso presso l'IC Nino Rota. In questo caso le fonti di dati sono la documentazione scolastica (RAV, PTOF e PdM), le elaborazioni della scuola sui livelli di competenza di italiano nelle classi campione, gli insegnanti e gli studenti. I metodi invece, sono le osservazioni in aula, il focus group, le interviste agli studenti delle classi campione. La conoscenza delle classi campione ha avuto inizio con la condivisione da parte della scuola dei livelli di competenza in italiano accertati mediante i test d'ingresso delle classi prime dell'anno scolastico 2020/2021, ovvero le classi che nel biennio successivo sarebbero diventate le classi campione per lo studio di caso. La disponibilità della scuola a fornire tutti i dati a disposizione, ha consentito una pre conoscenza del campione in un periodo in cui a causa delle restrizioni vigenti, non sarebbe stato possibile entrare in contatto diretto con gli studenti. Lo studio di caso ha avuto carattere longitudinale negli anni scolastici 2021/2022 e 2022/2023 un periodo in cui la scuola ha anche aggiornato la documentazione scolastica inserendo nel PTOF 2022/2025 il Debate tra le innovazioni metodologiche dell'area Scelte strategiche (paragrafo 2.2 Parte Seconda).

La ricerca è stata avviata nel primo periodo post pandemico, quando ancora vigevano restrizioni di accesso alle scuole e i contatti necessari per acquisire dati utili per rispondere agli interrogativi che avevano generato le domande di ricerca erano soltanto telefonici o telematici. In particolare, rispetto allo studio di caso le condizioni restrittive hanno comportato un'assunzione di rischio circa il fallimento possibile e plausibile in tutte le fasi di svolgimento previste. Come descritto nel capitolo dedicato²³¹, si è trattato di introdurre un'innovazione metodologica, il Debate, che non era conosciuto nella

²³¹ Parte Seconda Studio Due: Lo studio di caso

scuola e tantomeno praticato dagli insegnanti ed era legittimo interrogarsi circa la “sostenibilità del cambiamento” (Asquini & Dodman, 2018), visto che il coinvolgimento sull’innovazione doveva per certo, avvenire a più livelli: scuola, docenti, studenti e famiglie. Pertanto, la parte empirica di questo studio è stata articolata su due piani paralleli: da un lato individuando una campione esperto della metodologia, i docenti iscritti alla Società Nazionale Debate Italia APS, al quale sottoporre un questionario sugli interessi di ricerca, dall’altro svolgendo uno studio di caso in una scuola tradizionale, che non aveva propensione all’innovazione.

Al termine del primo anno di sperimentazione, sono stati raccolti dati provenienti sia dal campione degli studenti che dalle loro insegnanti che hanno partecipato al focus group nel mese di marzo 2022 con l’obiettivo di acquisire un bilancio consuntivo dell’esperienza di introduzione del Debate al termine del primo anno di sperimentazione. (paragrafo 1.5.4 della Parte Seconda). Il proposito è stato quello di indagare in profondità punti di forza e di debolezza dell’esperienza innovativa acquisendo direttamente dalle insegnanti il loro parere in vista della prosecuzione della sperimentazione nel secondo e ultimo anno dello studio (paragrafo 2.5 Seconda Parte).

Il metodo delle osservazioni in classe è stato utilizzato nel secondo anno dello studio di caso ed ha introdotto anche un altro tipo di triangolazione che potremmo definire ambientale (Guion, Diehl e McDonald, 2011) perché si sono svolte in un contesto, la lezione in classe strutturata per l’allenamento al Debate, in cui fattori ambientali quali il setting, la posizione delle insegnanti e degli studenti, possono influenzare la produzione di dati.

Infine, l’ultima forma di triangolazione, quella dei ricercatori, ha avuto lo scopo di ridurre al minimo le distorsioni soggettive derivanti da una singola persona, la ricercatrice, peraltro estremamente coinvolta sul tema oggetto della ricerca (Premessa) grazie al continuo confronto con le docenti della scuola che hanno collaborato alla ricerca come referenti della metodologia, con i tutor di dottorato e con alcuni studiosi della Società nazionale Debate Italia²³².

La triangolazione multipla, nella sua complessità attuativa per l’impiego di risorse e di tempo che richiede, conferisce allo studio di caso i caratteri della validità e dell’affidabilità, che derivano da una pianificazione e da una realizzazione coerenti della ricerca e dalla produzione di un report ricco e accurato (Yazan, 2015).

²³² I miei ringraziamenti vanno in particolare al presidente della Società Nazionale Debate Italia, Manuele De Conti oggi Responsabile della ricerca e al dott. Daniele Bucci per il supporto nella struttura del questionario docenti e alla dott.ssa Giulia Monaldi, dottoranda di ricerca con una tesi sul Debate per l’Università di Macerata.

3.2. Convergenza e complementarità dei risultati: Efficacia del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica

In questo paragrafo vengono presentati gli elementi di convergenza e di complementarità dei risultati raccolti rispetto alle domande di ricerca che sono state formulate nel primo paragrafo della Seconda parte. A partire da un interrogativo generale riguardante l'efficacia del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica, nel paragrafo dedicato sono state estrapolate tre specifiche domande di ricerca:

Q1 quale efficacia ha il Debate per l'insegnamento dell'EC nella percezione degli insegnanti che praticano la metodologia?

Q2 quale efficacia ha il Debate per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti nella percezione degli insegnanti che lo praticano?

Q3 Quale efficacia ha il Debate per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza nella percezione degli studenti che lo praticano?

Rispetto alla prima domanda di ricerca, la triangolazione delle fonti e dei metodi permette di esprimere un parere positivo circa l'efficacia del Debate per l'insegnamento della disciplina, tanto che le insegnanti che hanno svolto il ruolo di referenti per l'inserimento della metodologia nella scuola, non si sono limitate a ritenerla valida per l'insegnamento dell'Educazione civica, ma per una serie di altri fattori quali lo sviluppo delle competenze argomentative, sociali e civiche e per l'inclusione. Questo perché il Debate rappresenta una metodologia che sviluppa l'educazione tra pari che incide positivamente non solo sulle abilità cognitive degli studenti, ma anche su quelle sociali (Chiari, 2011; Pontecorvo, Ajello & Zucchermaglio, 1995; Vygotsky, 1962). I processi attivati dal Debate, in sostanza, concorrono allo sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Consiglio dell'Unione Europea, 2018; Parlamento europeo & Consiglio, 2006), riprese dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, 2018a) e dalle Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione civica. L'emanazione del DM 183 del 3 settembre 2024 che esplicita i traguardi di sviluppo delle competenze e gli obiettivi di apprendimento dell'Educazione civica, pur non essendo stato specifico oggetto di studio per questa ricerca, confermano che la percezione degli insegnanti che praticano il Debate circa l'efficacia della metodologia si allinea con il dettato normativo nazionale e comunitario. La convergenza delle rilevazioni fatte sugli studenti delle classi campione, in due momenti distinti della sperimentazione, ha evidenziato infatti che il Debate è stato percepito come un'innovazione positiva perché allena le competenze relazionali e potenzia le competenze comunicative attraverso un contesto ludico motivante e

coinvolgente. Sui fattori positivi della metodologia convergono anche i dati della rilevazione su scala nazionale effettuata sui soci della Società Nazionale Debate Italia APS, che hanno potuto esprimere i loro pareri da un contesto privilegiato in quanto esperti di Debate. La loro opinione, letta in *chiaroscuro* mediante la triangolazione con le altre fonti di dati, ha confermato quanto si intendeva verificare con questo studio, ovvero che l'insegnamento di una disciplina trasversale alle altre, se non ricorre all'adozione di una metodologia efficace come il Debate per sviluppare le competenze di cittadinanza, non garantisce il conseguimento dei traguardi di competenza e gli obiettivi di apprendimento esplicitati nelle Linee guida dell'insegnamento dell' Educazione civica.

Conclusioni: limiti e prospettive

La tesi di dottorato affronta un tema ancora controverso nel mondo della scuola: l'Educazione civica, così come reintrodotta dalla Legge 92/2019, richiederebbe la messa in discussione di molti aspetti del lavoro "quotidiano" dei docenti oltre che uno sforzo di progettazione per il curriculum disciplinare da parte delle scuole.

Probabilmente l'aspetto che più genera complicazioni, e dunque tensioni opposte tra innovazione e resistenza, a livello di idee e a livello di pratiche, risiede nella trasversalità della disciplina che presuppone la corresponsabilità affidata a un gruppo di docenti, che lavorano in modo collegiale e sinergico alla realizzazione di un progetto educativo comune, idoneo allo sviluppo delle competenze di cittadinanza degli studenti.

La complessità della *nuova* Educazione civica richiede ai docenti approcci diversi rispetto a quelli più tradizionali: percepire il proprio lavoro come costantemente collegato a quello dei colleghi e delle colleghe, progettare situazioni di apprendimento che puntano a uno sviluppo olistico della persona, sforzarsi di contribuire attraverso le peculiarità del proprio ambito disciplinare a un progetto comune e coordinato, sono solo alcune delle conseguenze sul piano professionale derivate dall'insegnamento della *nuova* disciplina.²³³

Lo studio circa l'efficacia della metodologia del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica, ha voluto in primo luogo supportare la categoria degli insegnanti, alla quale appartengo, nella scelta di una modalità di insegnamento coerente con gli obiettivi di apprendimento e i traguardi di competenza che, con un anno di ritardo, hanno trovato formalizzazione nelle Nuove Linee Guida per l'insegnamento dell'Educazione civica²³⁴, nella convinzione che il poco spazio a disposizione degli insegnanti per una riflessione di sistema, possa essere supportato dai risultati e dalle testimonianze di questo studio. Anche la scelta di situare lo studio di caso in un ordine di scuola diverso dal proprio, è dipesa dall'intento di garantire la distanza prospettica necessaria ad un'obiettività scientifica rispetto a quanto si intendeva accertare.

In termini di prospettive di ricerca sarebbe opportuno che le Nuove Linee guida fossero sottoposte ad analisi approfondite, come testimoniano i primi contributi in materia

²³³ Per il concetto di novità si rimanda al capitolo dedicato nella Prima Parte di questo studio Capitolo Terzo.

²³⁴ DM 183 del 3 settembre 2024

(Refrigeri, 2024) e integrate, ove necessario, con i risultati di questo studio per quanto attiene alle scelte metodologiche *abilitanti* il raggiungimento dei traguardi di competenza.

Ad un limite non è possibile porre rimedio ed è la pretesa di risolvere le gravi crisi educative che affliggono le giovani generazioni con interventi normativi *senza nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica* (così cita la clausola di invarianza finanziaria, all'articolo 13 della Legge 92/2019), una decisione che svilisce *in primis* proprio l'importanza di una disciplina su cui si fonda il futuro politico e sociale del nostro paese oltre che la salute stessa della nostra democrazia. Che la categoria degli insegnanti non abbia apprezzato le modalità di attuazione del nuovo insegnamento, la specificità trasversale della disciplina alla quale vanno garantite le 33 ore annue di insegnamento previste dalla norma, è comprensibile e forse anche prevista dal legislatore. Ancora una volta il mondo della scuola subisce la mancanza di politiche coraggiose, di riforme sistemiche capaci di contrastare realmente i problemi sollevati dalla ricerca educativa e dagli studi psicosociali, confidando sugli slanci *passionali* della categoria insegnanti che guardano con sensibilità e professionalità ai bisogni dei loro studenti a prescindere dagli adempimenti d'obbligo.

Il Debate nel nostro paese può crescere, per supportare la scuola, docenti e studenti, nella costruzione di coscienze critiche in cui il dialogo democratico da esercizio di cultura e di rispetto reciproco, si faccia prassi e canone di convivenza civile.

Ringraziamenti

Ringrazio i miei tutor, la mia famiglia, i colleghi di dottorato, i soci della SNDI, i docenti e gli studenti che hanno partecipato alla ricerca: senza ciascuno di loro non avrei mai potuto portare a termine il mio lavoro. Ringrazio i valutatori esterni per i loro giudizi lusinghieri.

A handwritten signature in dark ink, appearing to read "Roberto Cavaletto". The signature is fluid and cursive, with a long horizontal stroke at the end.

Giudizi dei valutatori esterni

La tesi di dottorato dal titolo "La metodologia del Dibattito per l'Educazione civica" presenta un buon impianto epistemologico e metodologico. La metodologia utilizzata risulta esaustiva in tutte le sue fasi e i risultati raggiunti sono soddisfacenti degli obiettivi preposti. Interessante la strutturazione e somministrazione del questionario e la realizzazione dei focus group. Ottima la bibliografia utilizzata nazionale e internazionale.

Prof. Daniela Gulisano Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi di Catania

Il lavoro è ottimo e propone uno studio a tutto tondo sul dibattito, attraverso un'ampia revisione della letteratura di riferimento nazionale e internazionale, nonché esempi pratici e studi di caso. L'aspetto empirico della ricerca rappresenta un valore aggiunto, che denota notevole maturità scientifica.

Prof. Letizia Cinganotto, Università per stranieri di Perugia

Appendice A

TRASCRIZIONE FOCUS GROUP	
Moderatore-Ricercatrice	Partecipanti al focus group
La formazione iniziale è stata adeguata al successivo impegno in classe? Cosa ne pensate?	Docente 3: Sì Docente 1 : <i>io avrei fatto un po' più d'esperienza, più laboratorio</i> Docente 4: più formazione Maria Chiara P. <i>Più formazione per giudici/valutazione</i> Docente 3: <i>Anche io avrei preferito più allenamento per me stessa, confrontarsi, più esperienza pratica.</i>
Come hanno accolto i ragazzi l'esperienza di Debate in classe	Docente 1: I miei con entusiasmo, si sono subito lanciati nell'impresa, non posso proprio lamentarmi... certo gli elementi più riservati ho dovuti spingerli io perché tendevano a tenersi da parte, sono capitati tutti in squadre diverse e puntualmente tendevano a te

<i>Moderatore: ma anche a livello di inclusività</i>	Docente 2: La nostra esperienza è stata diversa, all’inizio dovevano capire, imparare a fare, poi piano piano si sono appassionati attraverso le gare per poi avere delle sorprese, noi abbiamo dei DSA e una bambina MOLTO timida che all’inizio ha avuto difficoltà, crisi di pianto aveva paura che la sua squadra vincesse eppure l’ultima volta che abbiamo dibattuto G. è stata fantastica. In qualche modo ha superato queste sue timidezze, paure, insicurezze vedendo gli altri che lavoravano insieme, nel gruppo, il valore di essere parte di un gruppo al quale tu concorri per il risultato...io sono rimasta tanto contenta perché G. ha fatto un percorso anche con lo psicologo, perché ha anche un problema cardiaco e anche altri ...come per contro abbiamo visto ragazzini forti che facevano gli sboroni poi durante il dibattito sono andati in palla Docente 5: Infatti, tra i benefici, oltre quello di migliorare la capacità di ascolto ho notato anche la riflessione sullo spirito di squadra, perché la squadra che ha vinto è stata quella in cui non c’è stato nessuno dei 3 membri che prevalesse sull’altro e stressasse il compagno quindi la squadra vincente ha mostrato quanto sia importante dare spazio ai vari debaters membri della squadra Docente 2:si passavano i fogli: guarda questo adesso... devi dire questo Docente 5: la squadra che è stata eliminata alle semifinali aveva un

	capitano che doveva fare la replica che ha stressato tantissimo i compagni ed ha causato crolli emotivi quindi anche a livello umano ha una sua utilità. Docente 2: anche per il superamento di stati difficili, nel senso che il contesto poi fa anche la differenza...cioè sentirsi parte di un gruppo riesce a volte a sgretolare le difficoltà perché ti senti sostenuto...se tu hai la compagna che ti dice dai che ce la fai...sei spronato a gestire le tue paure perché non ti senti giudicato e devo dire che questo è molto valso nella classe, i gruppi eliminati passavano il materiale a quelli che andavano avanti...capito? Quindi al di là della parte di ricerca. Moderatore: ma anche a livello di inclusività . ma anche della capacità di ascolto, imparare a rispondere...al di là di questo c'è anche aspetto Docente 2:per me poi... io poi...(ride) ritengo che si fondamentale anche questo perché se fai parte di una squadra sei cittadino e fai parte di una società quindi la competenza diventa anche a livello di Educazione civica, sapere che non sei un singolo ma fai parte di un gruppo e quindi puoi valere, puoi pesare in una società e su questo per me ha una grande importanza il Debate perché poi ti insegna anche come dirle le cose, come convincere gli altri, come creare il gruppo, con una dialettica che sia funzionale...non so se sbaglio...

	<i>Moderatore. Qui come abbiamo detto...nessuno sbaglia</i> Docente 4: allora io metto subito davanti il fattore tempo, ci vuole tempo per effettuare questo tipo di progetto, quindi bisogna mettere in conto che l'insegnante deve gestire bene la programmazione propria, delle proprie materie..poi ho visto anche io un cambiamento negli alunni in particolare in un ragazzo che ha la 104 però ho visto un cambiamento di responsabilità, e questo sia da parte sua e quindi è eccellente come situazione di alunno ma anche di altri ragazzi tanta responsabilità, tanta capacità di ascolto dell'opinione altrui e di anche avallare anche quell'opinione quindi spirito di squadra ma anche rispetto delle varie opinioni, poi controbattere...questo aiuta loro sia ad argomentare sia ad avere capacità autocritica sia di rispetto... tutto quello che poi ci siamo detti <i>Moderatore controlla che la registrazione prosegua</i> Docente 3: io non le ho proprio gestite queste cose...ho avuto l'aiuto di (<i>collega di lettere</i>) li ha gestiti lei <i>Moderatore: la domanda d'origine era come hanno accolto i ragazzi l'esperienza?</i> Docente 3: ah sì, sì in questo...<i>M.Sono stati incuriositi? Favorevolmente predisposti?</i> Favorevolmente predisposti, poi le dinamiche nelle varie discussioni io quello non posso...

	Moderatore: <i>quindi come bilancio dell'esperienza possiamo considerarla positiva? Negativa?</i> Docente 2: Positivissima M: <i>migliorabile però..</i> Docente 2: migliorabile Moderatore <i>ecco a proposito di miglioramenti...uno l'abbiamo già ricevuto: fare formazione laboratoriale perché da docenti ci si rinforzi...</i> Docente 1: sai che c'è? Questa per me, per noi è stata la prima esperienza Docente 1: <i>ma questo è anche il vostro punto di forza</i>
Quali suggerimenti proporresti per migliorare l'esperienza? Moderatore: Probabilmente questo è il vostro punto di forza però	Docente 1. Sicuramente è migliorabile.. Ecco a proposito dei miglioramenti i consigli li abbiamo già ricevuti e cioè fare... Docente 3: formazione laboratoriale perché da docenti ci si rinforzi. Mi sa che questa è stata per noi la prima esperienza. Docente 1. magari se fosse arrivata questa prima esperienza con un po' di esperienza sul campo non come insegnante ma come allieva insomma di Debate. Magari avrei potuto essere più utile per loro avrei potuto dare delle dritte migliori. Io, per esempio, <i>non so come spiegarli...</i> non mi sono mai preoccupata di stare attenta a un discorso in modo tale da poter confutare quella argomentazione. Che cosa farei se

Moderatore: <i>immaginate di voler coinvolgere altri colleghi della vostra scuola o di altre scuole in questo progetto attraverso magari un programma di formazione o attraverso una partnership tra colleghi...anche della vostra scuola, perché li conoscete..Cosa direste per coinvolgerli? Come li convincereste?</i> Moderatore: <i>Quindi invitereste qualcuno ad assistere alle finali?</i>	fossi al posto loro? prenderei appunti oppure direi al mio compagno <i>prendili per me</i> poi mi fiderei di quegli appunti? ...proprio mosse pratiche, vorrei essere un po' più smaliziata su aspetti pratici della gestione, della discussione quindi non da un punto di vista teorico, da un punto di vista teorico tutto benissimo, più da un punto vista pratico: che consigli gli do? non sapendo tutto questo mi sta dando consigli da non ce l'ho. Docente 3: assistere...vieni a vedere... (Corale). Eh sì, Docente 2: magari anche della scuola, dei colleghi che non hanno aderito. Docente 1: invece, secondo me, si potrebbe fare se fosse un progetto del consiglio di classe, Pina: brava! Docente 1 se fosse un progetto del consiglio di classe sarebbe una cosa splendida a me piacerebbe invitare ed estendere questa metodologia proprio pubblicizzandola così perché una metodologia che unisce il consiglio, finalmente! Perché guarda, onestamente, nella scuola secondaria di 1° e di 2° grado per quanto ci si incontri

	nei consigli di classe poi ognuno va per la sua strada, sì ogni tanto esce fuori il lavoro interdisciplinare per cui l'alunno deve trovare connessioni, collegamenti tra le materie, soprattutto per noi alla fine della terza media, agli esami l'orale verte su questo esame interdisciplinare, però poi fondamentalmente non c'è mai un punto d'incontro. Questo dovrebbe essere pubblicizzato come punto di incontro del CdC nel quale tutte le discipline convergono e ne quale tutte le competenze convergono. Non è nella facoltà dei presidi fare una cosa del genere però io non di co che lo imporrei, però io lo adotterei in questo senso il debate. Docente 2: non so.. non puoi costringere... siccome poi sono 10/11 teste..poi trovarle tutte d'accordo non è facile. A meno che non viene da una progettazione già decisa, no? Dove tu...appunto come dice lei...dall'alto... ma questo vale in generale. Docente 3: è necessario che siano colleghi che hanno un tot di ore dove tu, come dice lei, dall'alto ... Docente 1: però la possibilità ce l'abbiamo: l'ed. civica è trasversale Docente 2: e infatti noi ci siamo attaccati a quello. Docente 1: in questa scuola l'ed. civica si fa attraverso il Debate. Docente 2: giusto quello... Docente 5: ma tu ti ricordi quello che è successo a noi? Io sì Docente 2: eh! Docente 5: Insomma.. purtroppo non è

	sempre fattibile... Docente 1: non posso essere io a dirlo... Docente 5: No, No io concordo con te però purtroppo nell'esperienza di quest'anno.. io potrei raccontare tutt'altro (voce rassegnata) Docente 1: ma non lo so... Valeria il problema è proprio questo: io la pubblicizzerei e la diffonderei in questo modo, cioè mostrandola come la metodologia nella quale tutti possono convergere per ... Docente 5: per migliorare le capacità espositive degli alunni ecco Docente 1: ma non solo quello anche per trovare il modo più corretto di interagire... di confrontarsi Docente 2: per allenare col debate poi tutte le competenze...delle varie discipline Docente 1: ma guarda poi... non so se si può dire... gliela metterei anche su un piano meramente utilitaristico: ti vuoi togliere il pensiero dell'ed, civica che ci sta sullo stomaco a tutti quanti? Allora fai il Debate, affronta l'argomento della tua disciplina, perché tu da quello non ti puoi allontanare, perché tu sei focalizzato sul tuo programma...sceglilo... scegli un argomento della TUA disciplina ma svolgilo, sviluppalo secondo le modalità del Debate... cioè io più di così, non so che altro... Docente 2: ho avuto davanti la faccia di una collega a cui fare questo discorso (ridono)

Ricercatrice: l'alternativa potrebbe essere effettivamente il curriculum di ed. civica verso il quale tutti devono convergere per la loro quota di spettanza, però diventa un adempimento fine a se stesso se non valorizza le competenze degli studenti e quindi se si vuole fare quadrato intorno ai 2 obiettivi, gli adempimenti, Ma

Docente 2: Assolutamente sì.

Docente 3: siccome però questo era il tentativo che è fallito all'inizio dell'anno, all'inizio dell'anno è stato presentato così: proposta per l'ed. civica, io invece propongo di, l'anno prossimo: questo è il metodo per l'ed. civica che la scuola ha scelto, non è obbligatorio che tutti gli insegnanti dei CdC partecipino, però l'ed. civica viene svolta così e quindi ci devono essere un minimo tot di insegnanti e allora così piano piano si allarga. Perché quest'anno è stato impostato così invece...

Docente 2: Ma non l'abbiamo deliberato così...invece dire l'Educazione civica si può insegnare con il debate, chi vuole aderire. **Docente 1:** No, invece no, l'ed.civica si fa così l'ed. civica si svolge con il debate...(ripete) **Docente 5:** un po' com'era stato fatto per l'approfondimento di italiano. **Docente 3:** Se sono tutti il consiglio siamo felici, se sono 5... **Docente 1:** che differenza c'è rispetto a quest'anno? **Docente 3:** quest'anno c'è stato il consiglio che ha deciso io per ed. civica voglio fare X, se

<i>l'investimento sulle competenze qualcosa bisogna trovare e il metodo SEMBRA, da quello che voi mi dite, che paghi</i>	volete aderite sennò no, invece no, ed. civica si fa così. Docente 2: sì però poi il collega ti dice: tu hai fatto la formazione, io non so neanche di che stai parlando Filomena: eh no, la formazione si deve fare! Docente 2: questo vuol dire come fai ora con l'aggiornamento: la formazione sul Debate di tot ore... Docente 1: no ma che fai? Si dice ai colleghi guarda domani faccio il Debate, fatti un giro, vieni, affacciati guarda come fanno i ragazzi. L'anno prossimo sarà la mia seconda a insegnare ai docenti che volessero fare il Debate quello che devono fare, diranno: trovaci una mozione su dobbiamo dibattere al resto ci pensiamo noi o no?, eh! Docente 2: ecco forse così: ci pensiamo noi... il problema è che poi tu devi valutare il lavoro, devi saperlo giudicare. Docente 1: però su questo ha ragione lei, ci siamo improvvisati un po' tutti perché nessuno di noi ha fatto corsi di giudici. Docente 2: eh beh però no. Ci sono arrivate le slide abbiamo parlato con Roberta, lei è venuta e ci ha fatto ... Docente 1: un minimo di esperienza .. Docente 2: è chiaro che, se c'è la volontà...ti attrezzi. Docente 5: come diceva Docente 3: dobbiamo parlarne col grande capo. Docente 3: perché io quest'esperienza l'ho fatta: la gente come inizia a vedere.... Docente 5: si ritira, io faccio come ho sempre fatto... Docente 2:

Moderatore: a parte il fatto che a questo punto la formazione la potete fare voi ai vostri colleghi...

o diventa una strategia didattica, una modalità che viene calata quindi, no? Per cui , come dire, se vuoi essere, come dire, **dentro il canale istituzionale** che predilige questa strategia in qualche modo ti attrezzi. **Docente 5: aumenterebbero anche le iscrizioni...**

Docente 3: perché l'ed. civica la può fare anche un solo insegnante, più per le superiori...ma quello che conta è la metodologia, chi si aggrega e lo vuole fare partecipa, ma sul primo sfogo non è che tutti gli insegnanti partecipano, quello che conta è la metodologia poi se sono tutti ben venga.

Docente 4: allora io parto da due esperienze concrete. **La prima è la pubblicizzazione che fatto all'interno degli insegnanti del Coordinamento degli insegnanti di religione al Vicariato e loro l'hanno accolto e l'hanno inserito all'interno del progetto di educazione civica** come una innovazione delle metodologie didattiche e loro tutti i docenti hanno apprezzato molto; infatti, non so se qualcuno ti ha contattato, ho dato dei riferimenti no. È mi hanno detto che avrebbero contattato Roberta per inserirlo all'interno della propria scuola Poi per quanto riguarda la mia esperienza, la 2G allora, io sono stata l'unica che ah voluto fare il Debate però mi hanno detto fai, io sono partita mi ha aiutato anche Docente 3: mi ha fatto capire che potevo contare anche su altre ore di altri docenti **però questi altri docenti nonostante fossero restii a fare**

questa cosa poi hanno dato la disponibilità certo come si dice in latino... *ob torto collo*, hanno dato la loro disponibilità, i ragazzi sono autonomi, che poi i ragazzi una volta che si esercitano poi sono autonomi, quindi la docente cosa fa? Dà, presta le sue ore, poi sei stata presenta anche tu una volta... poi per coordinare il lavoro lo puoi fare anche a distanza perché gli alunni una volta che li fai partire sono autonomi quindi il docente che poi presta le sue ore non deve fare assolutamente nulla se non coordinare nella fase della ricerca documentale. Nelle due ore di una professoressa oggi è stato mandato l'aiuto alla ricerca documentale

Docente 2: intanto è il gancio. Certo stimola una curiosità poi un conto è che tu le cose le spieghi e un conto è che tu le cose le fai. **Docente 5:** a me piace tanto vedere Debate on line **Docente 2:** un conto è che tu le cose le vedi e un conto è che le spieghi.

<i>Moderatore: avevo pensato alla prima settimana di aprile Docente 5: ci sono gli INVALSI se vuoi ti dico le date esatte. Docente 2: però non</i>	Docente 1: questo che hai detto tu potrebbe essere un'idea far chiedere agli studenti di fare un debate nelle materie delle quali l'insegnante non ha aderito, chiedendo all'insegnante perché non ci indica una mozione su cui noi potremmo dibattere? Docente 3: quei ragazzi che già hanno fatto esperienza. Docente 1: sì certo quelli che hanno fatto esperienza. Per esempio questo torneo d'interclasse che ci accingiamo a giocare sarà molto più visibile dei tornei di classe che abbiamo fatto fino adesso, quindi io confido che sarà più visibile, per questo lo vorrei fare di mattina., Docente 1: anche io ho la terza e la seconda.. mi potrebbero togliere dalla seconda e mettere in

riguarda le seconde, forse interessa chi ha sia seconda che terza come Anna

Moderatore quindi fondamentalmente se si dovesse convincere qualcuno a partecipare alla cosa dovrete invitarlo a vedere. Fondamentalmente cioè l'esempio. La performance, secondo voi, è sufficientemente istruttiva per poter essere allettante

Moderatore [00:32:09] Quindi dovendo organizzarci, dovendo pensare di proseguire l'esperienza in maniera più strutturata più riorganizzata per il prossimo anno per qualificare quello che ...lo sappiamo le esperienze che nascono e muoiono in un lasso di tempo breve e fondamentalmente non hanno consolidato una nostra ricaduta, non hanno migliorato molto. Potrebbe darsi che uno lasci cadere l'esperienza perché forse le aspettative sono state deluse.. nel momento in cui invece così non fosse, perché le aspettative che voi avevate sono state diciamo, raggiunte sono

terza per fare la vigilanza. **Moderatore:** evitiamo il giorno dell'Invalsi, tanto è un giorno... **Docente 3** si potrebbero invitare i docenti a venire a vedere **Docente 2:** sì ma come li fai sostituire? Sai invece che stavo pensando? Ma si potrebbero registrare e mettere sul sito della scuola? **Docente 5:** non sul sito no, ci vorrebbero tutte le liberatorie. Ma anche per la visibilità interna ci vorrebbero le liberatorie audio e video. **Docente 5:** gli Invalsi sono tra il 1 e il 30 aprile una finestra infinita, solo per le classi campione c'è una data esatta (ci si accorda su giorno per la semifinale e finale del torneo interclasse organizzato dalle docenti) Poi si riconferma il principio che la visibilità sia la strada con la quale coinvolgere, la visibilità da una lato e gli studenti dall'altro.

Docente 4: si potrebbe anche pensare ad una formazione adesso, o anche una divulgazione di contenuti così si parte adesso nel secondo quadrimestre. **Marilena:** in realtà il corso di formazione di quest'anno è stato molto frequentato. **Docente 2:** però poi vedi hanno aderito...però diciamo avevamo anche il vincolo che dovevano uscire quattro classi **Docente 3:** e non siamo riuscite a trovare 4 classi! **Docente 1:** 4 classi le abbiamo trovate solo perché ha aderito lei (Filomena) la collega di lettere no, **Docente 1:** invece al corso c'erano tanti colleghi di lettere e c'era pure inglese! C'erano moltissimi colleghi. **Docente 3:** l'anno scorso è già partita questa cosa con cui tutti presentiamo...poi a stringere, nessuno. **Moderatore:** credo che il Debate si inserisca perfettamente nella programmazione di lingua straniera, quindi è una modalità con cui far sostenere l'esame di terza **Filomena tutti quelli che ho sentito**

state gratificate, dovendo riorganizzare il Debate per l'anno prossimo. Pensereste di farlo del vostro consiglio di classe? in cui appunto il dibattito come esperienza debba essere allargato non dico a tutti per forza, ma che possa prendere.. lo sappiamo, i passetti vanno fatti un po' per volta. Cosa ,su chi fareste leva?cioè chi vi scegliereste come spalle? per dire ai miei colleghi? che possono appoggiarsi sull'idea gli studenti? alcuni docenti della scuola? Che...che strada prendereste? Lo so che è una domanda un po'difficile su due piedi a cui rispondere, ma immaginarsi uno scenario, è possibile.

[ci si accorda sul giorno per disputare semifinale e finale del torneo interclasse]

io hanno detto che è troppo presto, che i ragazzi non riescono a dibattere quindi .. **Docente 2:** e vabbè ma questa è una valutazione aprioristica. **Docente 3:** si però l'atteggiamento dei nostri insegnanti di lingue **Docente 2:** perché loro pensano che dibattendo in inglese non hanno ancora una formazione consolidata Filomena: mica devo per forza dibattere in inglese!

Docente 2: quindi non lo so...magari la ricreazione in inglese e poi dibattito in italiano o viceversa... sai, secondo me, che cosa c'è?

La difficoltà è cambiare certe strutture mentali, provare strade nuove per cercare di cambiare le cose... lascia stare noi che stiamo qua...

Docente 5: qual è la finalità? È la crescita dell'alunno. Il collega non vede la crescita dell'alunno e le famose competenze come obiettivo finale, ma vede quello che c'è sul suo libro, manuale di materia...allora è difficile, capito?

Docente 1: quello su cui punterei è ..tu la fai la tua materia..attraverso un'altra modalità

Docente 5: scegli tu l'argomento...Filomena: si ma devi cambiare atteggiamento

Docente 1: devi solo rinunciare a una cosa! **Docente 2:** la lezione frontale! Marilena Brava! Devi dire all'alunno ora

la lezione la fai tu Pina ma tu capisci? Io ho 63 anni, mi sa che sono la più vecchia qua dentro.

Docente 1: ma sono almeno 15 anni che sentiamo che al centro dell'apprendimento deve stare lo studente ... **Docente 2:** sentito è un conto poi...sradicare quello che è un sistema che ti sei costruito da 20/30 anni e ci stai un pochino comodo, una confort zone perché hai tutto, sai quello che devi fare...come dire smantellarlo e rifare tutto con un sistema diverso non è proprio così facile, non è immediato e ci vuole anche volontà. **Docente 1:** io dicevo una volta, mica ho detto tutto quanto Pina: lo dici a me!

Docente 4: Io ho fatto l'ora di religione su una mozione sulla parità e per farli esercitare...però la mozione l'ho scelta io ero in **2B non hanno fatto Debate**, era l'ora di religione **ma loro si sono esercitati con questa nuova metodologia.** **Docente 2:** ma tu sei giovane!

<i>E sì questo è un discorso grande...la resistenza al cambiamento che a fatica ...e non garantisce la gratificazione per cui alla fine non lo fai ...una storia vecchia</i>	
Mi ricordo male o c'è stata una mozione di religione molto impegnativa?	Docente 3: non l'hanno poi fatta, troppo impegnativa. Bisogna trovarle semplici
Forse bisognerebbe farli esprimere le loro fragilità. I loro interessi per fornire poi loro la mozione. La nostra è	

un'azione pedagogica, il mondo non è facile. Bisogna che loro acquisiscano delle chiavi di interpretazione a partire proprio dai loro dubbi e dalle loro domande Non c'è disciplina che possa restare estranea a questa metodologia perché è una metodologia...con questo metodo...	[si prosegue commentando le encicliche di papa Francesco <i>Fratelli tutti</i> e <i>Laudato si</i>]
Il focus si conclude con la promessa di creare un file condiviso per la raccolta di idee per la prosecuzione della sperimentazione per l'anno successivo	
	Docente 4: si deve però insistere su questo torneo d'interclasse, invitare quindi i docenti ad informarsi o ad essere presenti. Marilena: per esempio li potremmo piazzare nelle loro ore , vieni pure tu, che fai vieni ad assistere, sei in servizio...Potrebbe essere un'idea? Docente 3: è obbligata, se la sua classe ha il torneo in quell'ora deve essere presente
Prima di salutarvi vi dico solo che 4 classi che hanno fatto l'esperienza non sono poche, i ragazzi poi vogliono continuare, ne parlano tra di loro, l'azione di divulgazione parte da loro, certo li potete motivare ma saranno loro a chiederlo.	

Appendice B

Osservatore ROBERTA CAMARDA	Ruolo: dottoranda di ricerca
Classe osservata 3B	N. Alunni 23 (3 assenti= 20)
Composizione (maschi / femmine /alunni BES / H / stranieri) 12 femmine • DSA 1 H (ipovedente) Docente di lettere della classe, coach della squadra Docente di sostegno	Setting 3 Banchi a spina da un lato e 3 dall'altro Al centro cattedra per docente giudice, insegnate di sostegno e ricercatrice Percentuale di coinvolgimento 10 su 20, 50%. Docente seduta, di fronte alla classe, non di fronte alle squadre che sono schierate di lato rispetto alla sua visuale. Lei giudica ma ha difficoltà nell'attribuzione dei punteggi, si confronta con la collega di sostegno che giudica come lei. Sono coinvolti altri studenti oltre le squadre col compito di responsabile di sala (moderatore) e cronometrista. Al termine di ogni intervento scrive sulla griglia di valutazione del dibattito e poi avvisa quando ha finito perché il dibattito possa proseguire. Non si rivolge al debater che ha svolto il suo speech per correggere o consigliare cosa migliorare delle tesi tanto della squadra titolare quanto di quello specchio. Sorteggio posizione Giudici sorteggiati La squadra PRO è la squadra titolare del Campionato. La squadra CONTRO è la squadra specchio, non iscritta al Campionato. In squadra, come secondo speaker lo studente ipovedente, dotato di tablet braille Viene svolto l'intero dibattito, compresa la replica.

SCHEMA DI OSSERVAZIONE SSGC Strategie - Sostegno - Gestione - Clima (adattata da INVALSI Progetto VM)

Prima sezione
INFORMAZIONI PRELIMINARI

Seconda sezione
UNITÀ DI OSSERVAZIONE

Giorno	13/12/2022
Inizio osservazione	Ore 10
Termine osservazione	Ore 11,45
Docente conduttore attività oggetto di osservazione	Docente di sostegno Pina P. <i>Docente di lettere Maria Chiara P.²³⁵</i>
Altri docenti/figure presenti	Nessuna
Informazioni su cambiamenti intervenuti nel corso dell'unità osservata (ingresso in ritardo / uscita anticipata/ modifiche al setting/ altro)	Nessuna interruzione esterna Interruzione docente di lettere per chiarimenti sul punteggio

Terza sezione
OSSERVAZIONE DELL'ATTIVITÀ

*1 = abbastanza efficace - 2 = efficace - 3 = molto efficace

**1= per poco tempo -2 = per un tempo congruo 3= a lungo

Azioni Contenuti			Sì	NO	LIVEL LO*	DUR ATA **
		A1. L'insegnante spiega in modo strutturato		X		

²³⁵ L'attività osservata vede come coach la docente di sostegno, la docente di lettere, referente e coach della classe, si rivolge a lei per chiarimenti, supporto.

	A - Insegnamento Strutturato: DEFINIZIONE DELLA MOZIONE	A2. L'insegnante propone ricerche strutturate sulla mozione		X		
		A3. L'insegnante analizza i termini della mozione		X		
	B - Tecniche di allenamento	B1. L'insegnante fa domande che incoraggiano il ragionamento		X		
		B2. L'insegnante dedica spazio alla discussione in classe		X		
	C - Strategie per preparare la linea argomentativa	C1.a L'insegnante illustra il metodo o la procedura da usare per la ricerca documentale		X		
		C1.b L'insegnante dà indicazioni agli studenti per fare da soli	X		2	3
	D - Monitoraggio e Valutazione formativa	D1.a L'insegnante fa domande per verificare la comprensione del tipo: perché l'affermazione è vera? perché è giusta o sbagliata? perché è funzionale all'argomentazione?).	X		1	2
		D1.b L'insegnante osserva il lavoro degli studenti	X		3	3
		D2. L'insegnante fornisce feedback per aiutare gli studenti a migliorare	X		3	3
	E - Gestione del tempo	E1. L'insegnante fornisce indicazioni sui tempi	X		3	1
		E2. L'insegnante gestisce i momenti di passaggio da un intervento all'altro		X		
	F - Gestione delle regole e dei comportamenti	F1. L'insegnante trasmette regole di comportamento (codice di condotta)		X		

Azioni Contenuti			S I	N O	LIVE LLO*	DUR ATA
o t t o p p u s e a d i u g o n g e t s o S	H ALLENAMENT O	H1. L'insegnante divide la classe in gruppi omogenei		X		
		H2.a L'insegnante divide la classe in 2 squadre + pubblico + giudici	X		3	3
		H2.b L'insegnante fa giudicare il dibattito a studenti nel ruolo di giudici		X		
		H2.c L'insegnante supporta l'autostima degli studenti	X		2	2
	I - Attenzione agli studenti con BES	I1. L'insegnante dà agli studenti con BES compiti adattati rispetto agli altri		X		
		I2. L'insegnante mostra attenzione agli studenti con BES	X		2	2
o		J1. Gli studenti mostrano di impegnarsi nelle attività	X		2	2

t n e m i d n e r p p a i d a m i l C	J - Coinvolgimento degli studenti	J2. Gli studenti con BES mostrano di partecipare alle attività	X		3	3
	K - Rapporti in classe	K1.a Gli studenti mostrano rapporti positivi con l'insegnante	X		1	3
		K1.b L'insegnante favorisce una buona relazione con gli studenti	X		2	2
L - Attività prevalente		L1. L'insegnante schematizza alla lavagna (tabella 2 colonne PRO/CONTRO)		X		
		L2. L'insegnante illustra le argomentazioni contrapposte		X		
		L3. L'insegnante ascolta il dibattito	X		3	3
		L3. L'insegnante interrompe il dibattito		X		
		L3. L'insegnante guida il discorso in classe sui punti di forza delle rispettive argomentazioni		X		

	L4. Gli studenti lavorano individualmente	X		1	1
	L5. Gli studenti lavorano in squadra o a gruppi	X		3	2
	L6. Gli studenti si confrontano tra loro tra un intervento e l'altro	X		1	2
	L7. Altro (es. gli studenti si preparano a uscire, c'è un momento di pausa, ecc.)		X		

*1 = abbastanza efficace - 2 = efficace - 3 = molto efficace

**1= per poco tempo -2 = per un tempo congruo 3= a lungo

Quarta sezione

APPUNTI

Fatti	L'allenamento si è svolto in un clima formale, di apprensione per la prova Pubblico silenzioso durante gli interventi con alcuni studenti che commentavano nei momenti di stasi. Speakers titolari: abbastanza coinvolti, non chiedevano chiarimenti nei momenti esplicativi, ma ascoltavano senza intervenire, commentavano tra loro Giudici: abbastanza attenti, prendevano appunti sulla loro scheda di valutazione. Hanno dato la vittoria unanime ai contro, squadra specchio fornendo feedback su punti di forza e debolezza. Coach: non interveniva con suggerimenti durante il dibattito, non commentava i <i>POIS</i> e le risposte.
Citazioni	No

Commenti	Richiesta del coach di integrare con evidence le argomentazioni

SCHEMA DI OSSERVAZIONE SSGC Strategie - Sostegno - Gestione - Clima (adattata da
INVALSI Progetto VM)

Prima sezione

INFORMAZIONI PRELIMINARI

Osservatore ROBERTA CAMARDA	Ruolo: dottoranda di ricerca
Classe osservata 3D	N. Alunni 21 (1 assente= 20)
Composizione (maschi / femmine /alunni BES / H / stranieri) 12 femmine 4 DSA Docente di lettere della classe, coach della squadra	Setting Banchi frontali individuali + 3 sedie di fronte alla classe e ai debater (postazione giudici) Percentuale di coinvolgimento 9 su 20 45% Docente in piedi, spalle alla porta, guarda gli studenti che dibattono verso SN. Guarda i giudici verso DX Lei non giudica: occupa uno spazio neutro rispetto al dibattito e rispetto alla classe, in realtà ha il controllo visivo di tutta la classe anche del pubblico. Non ricorre al coinvolgimento di altre figure come responsabili di sala o cronometristi. Al termine di ogni intervento aspetta che i giudici abbiano finito di compilare il punteggio, poi si rivolge al debater e corregge o consiglia cosa migliorare in modo che tutti la sentano non solo gli speaker, scrive sui fogli/quaderni dei ragazzi chinandosi sui loro banchi, suggerisce dati a supporto delle tesi tanto della squadra titolare quanto di quella specchio. Sorteggio posizione

	Giudici sorteggiati La squadra PRO è la squadra titolare del Campionato. La squadra CONTRO è la squadra specchio, non iscritta al Campionato. Non viene eseguita la replica, gli studenti non si sentono pronti

Seconda sezione

UNITÀ DI OSSERVAZIONE

(Schatzman e Strauss 1973)

Giorno	12/12/2022
Inizio osservazione	Ore 10
Termine osservazione	Ore 11,45
Docente conduttore attività oggetto di osservazione	Docente di lettere Marilena P.
Altri docenti/figure presenti	Interviene coach 2B Valeria Chiara P. alle 11 per prendere accordi, non interviene sull'allenamento
Informazioni su cambiamenti intervenuti nel corso dell'unità osservata (ingresso in ritardo / uscita anticipata/ modifiche al setting/ altro)	Un ragazzo chiede di uscire per andare in bagno dopo 10 min. Quando rientra nessuno se ne accorge, tanto che dopo 30 minuti la docente chiede se sia tornato e lo individua al suo banco con sollievo.

Terza sezione

OSSERVAZIONE DELL'ATTIVITÀ

*1 = abbastanza efficace - 2 = efficace - 3 = molto efficace

**1= per poco tempo -2 = per un tempo congruo 3= a lungo

Azioni Contenuti			Sì	NO	LIVELLO*	DURA TA **
e h c i t t a d i d e i g e t t a r t S	A - Insegnamento Strutturato: DEFINIZIONE DELLA MOZIONE	A1. L'insegnante spiega in modo strutturato		X		
		A2. L'insegnante propone ricerche strutturate sulla mozione	X		2	1
		A3. L'insegnante analizza i termini della mozione		X		
	B - Tecniche di allenamento	B1. L'insegnante fa domande che incoraggiano il ragionamento	X		2	3
		B2. L'insegnante dedica spazio alla discussione in classe	X		2	3
	C - Strategie per preparare la linea argomentativa	C1.a L'insegnante illustra il metodo o la procedura da usare per la ricerca documentale		X		
		C1.b L'insegnante dà indicazioni agli studenti per fare da soli	X		2	3
	D - Monitoraggio e Valutazione formativa	D1.a L'insegnante fa domande per verificare la comprensione del tipo: perché l'affermazione è vera? perché è giusta o sbagliata? perché è funzionale all'argomentazione?).	X		1	2
		D1.b L'insegnante osserva il lavoro degli studenti	X		3	3
		D2. L'insegnante fornisce feedback per aiutare gli studenti a migliorare	X		3	3
e s	E - Gestione del tempo	E1. L'insegnante fornisce indicazioni sui tempi	X		3	1
		E2. L'insegnante gestisce i momenti di passaggio da un intervento all'altro	X		2	2

e s n a l o i c t s a l e l e G d	F - Gestione delle regole e dei comportamenti	F1. L'insegnante trasmette regole di comportamento (codice di condotta)	X		1	1

Azioni Contenuti			S I	N O	LIVE LLO*	DUR ATA
o t r o p p u	H ALLENAMENT O	H1. L'insegnante divide la classe in gruppi omogenei		X		
		H2.a L'insegnante divide la classe in 2 squadre + pubblico + giudici	X		3	3
		H2.b L'insegnante fa giudicare il dibattito a studenti nel ruolo di giudici	X		3	3
		H2.c L'insegnante supporta l'autostima degli studenti	X		2	2

s e a d i u g / o n g e t s o S	I - Attenzione agli studenti con BES	I1. L'insegnante dà agli studenti con BES compiti adattati rispetto agli altri				
		I2. L'insegnante mostra attenzione agli studenti con BES				
o t n e m i d n e r p p	J - Coinvolgimento degli studenti	J1. Gli studenti mostrano di impegnarsi nelle attività	X		2	2
		J2. Gli studenti con BES mostrano di partecipare alle attività				
	K - Rapporti in classe	K1.a Gli studenti mostrano rapporti positivi con l'insegnante	X		3	3
		K1.b L'insegnante favorisce una buona relazione con gli studenti	X		2	3

a i d a m i l C						
L - Attività prevalente	L1. L'insegnante schematizza alla lavagna (tabella 2 colonne PRO/CONTRO)		X			
	L2. L'insegnante illustra le argomentazioni contrapposte	x		2	2	

	L3a. L'insegnante ascolta il dibattito	X		3	3	
	L3b. L'insegnante interrompe il dibattito		X			
	L3c. L'insegnante guida il discorso in classe sui punti di forza delle rispettive argomentazioni		x			
	L4. Gli studenti lavorano individualmente	X		1	1	
	L5. Gli studenti lavorano in squadra o a gruppi	X		3	2	
	L6. Gli studenti si confrontano tra loro tra un intervento e l'altro	X		1	2	
	L7. Altro (es. gli studenti si preparano a uscire, c'è un momento di pausa, ecc.)		X			

Quarta sezione

APPUNTI

Fatti	L'allenamento si è svolto in un clima misto, sostanzialmente sereno: Pubblico silenzioso durante gli interventi ma vivace nei momenti di stasi (commentavano tra loro) Speakers titolari: molto coinvolti, richiesta di chiarimenti nei momenti esplicativi. Giudici: molto attenti, si confrontavano tra loro, prendevano appunti sulla loro scheda di valutazione. Hanno dato la vittoria unanime ai pro: no feedback Coach: interveniva con suggerimenti dopo che i giudici avevano giudicato per non influenzarne il giudizio, scriveva sui fogli degli speakers di entrambe le squadre, disegnava scenari possibili di repliche, commentava i <i>POIS</i> e le risposte.
Citazioni	Modello DADA, studi neuroscientifici
Commenti	Richiesta del coach di integrare con evidence le argomentazioni

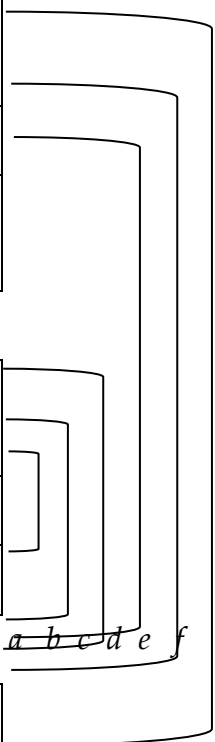
Appendice C

- – ICCS 2016: Descrizione dei livelli di competenza ed esempi di prove rilasciate (Pdf)

Figura 1: Elenco dei livelli di competenza ICCS con la descrizione del tipo di conoscenza e comprensione per ciascun livello

Livello A: punteggio uguale o superiore a 563 Gli studenti che raggiungono il Livello A fanno collegamenti tra i processi di organizzazione e influenza sociale e politica e i meccanismi legali e istituzionali utilizzati per controllarli. Essi generano ipotesi accurate sui benefici, le motivazioni e i probabili esiti di politiche istituzionali e azioni da parte dei cittadini. Inoltre, integrano, giustificano e valutano determinate posizioni, politiche o leggi basandosi sui principi che sono il loro fondamento. Gli studenti mostrano di avere familiarità con i grandi processi economici a livello internazionale e sono consapevoli della natura strategica della partecipazione attiva. Gli studenti che raggiungono il Livello A, ad esempio: • Sono in grado di comprendere i probabili obiettivi strategici di un programma di consumo etico • Suggestiscono i meccanismi attraverso i quali un dibattito pubblico e una comunicazione aperti possono essere di beneficio per la società • Suggestiscono i benefici correlati della comprensione interculturale cognitiva diffusa nella società • Sanno dare una spiegazione della separazione dei poteri tra la magistratura e il parlamento • Sono in grado di cogliere la relazione tra equità e giustizia nei metodi di governo e le leggi relative alla trasparenza dei finanziamenti ai partiti politici • Valutano una politica facendo attenzione all'uguaglianza e all'inclusività • Individuano una ragione per cui avere termini parlamentari limitati • Sono in grado di comprendere le caratteristiche principali delle economie di libero mercato e degli assetti proprietari delle compagnie multinazionali
Livello B: punteggio compreso tra 479 e 562 Gli studenti che raggiungono il Livello B dimostrano di avere familiarità con un concetto ampio di democrazia rappresentativa come sistema politico. Riconoscono le modalità in cui le istituzioni e le leggi possono essere utilizzate per proteggere e promuovere i valori e i principi di una società. Inoltre, riconoscono il ruolo potenziale dei cittadini come elettori in una democrazia rappresentativa e generalizzano i principi e i valori da specifici esempi di politiche e leggi (inclusi i diritti umani). Gli studenti dimostrano di comprendere l'influenza che la cittadinanza attiva può avere al di là della comunità locale e generalizzano il ruolo del singolo cittadino attivo a società civiche più ampie e al mondo. Gli studenti che raggiungono il Livello B, ad esempio: • Mettono in relazione l'indipendenza dell'autorità ufficiale con il mantenimento della fiducia pubblica nelle decisioni prese dall'autorità • Generalizzano il rischio economico della globalizzazione da un contesto locale ai Paesi in via di sviluppo • Riconoscono che i cittadini informati sono in grado di decidere meglio quando votano alle elezioni • Mettono in relazione la responsabilità del voto con la rappresentatività di una democrazia • Descrivono il ruolo principale di una legislatura o di un parlamento • Definiscono il ruolo principale di una Costituzione • Riconoscono il rapporto tra governo e militari in una democrazia • Riconoscono un pericolo dei media controllati dal governo • Mettono in relazione la responsabilità per la protezione ambientale con i singoli individui
Livello C: punteggio compreso tra 395 e 478 Gli studenti che raggiungono il Livello C dimostrano di avere familiarità con l'uguaglianza, la coesione sociale e la libertà come principi di democrazia. Essi mettono in relazione questi principi generali con esempi di situazioni quotidiane in cui dimostrano di difendere o sfidare tali principi. Gli studenti mostrano inoltre familiarità con i concetti fondamentali dell'individuo come cittadino attivo: riconoscono la necessità che gli individui rispettino la legge, mettono in relazione le linee di azione individuali con probabili esiti e le caratteristiche personali con la capacità di un individuo di apportare un cambiamento civico. Gli studenti che raggiungono il Livello C, ad esempio: • Mettono in relazione la libertà di stampa con l'accuratezza dell'informazione fornita dai media al pubblico • Giustificano il voto volontario in un contesto di libertà dell'espressione politica • Riconoscono che i leader democratici dovrebbero essere consapevoli delle esigenze del popolo su cui hanno autorità • Riconoscono che la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani delle Nazioni Unite riguarda tutte le persone • Fanno generalizzazioni sul valore di Internet come strumento di comunicazione nella partecipazione civica • Riconoscono il valore di essere un elettore informato • Riconoscono che i governi hanno una responsabilità verso tutti i cittadini • Riconoscono che la disponibilità di aiuti stranieri possa aiutare la stabilità regionale • Riconoscono la motivazione civica che è alla base di un atto di consumismo etico
Livello D: punteggio compreso tra 311 e 394 Gli studenti che raggiungono il Livello D riconoscono esempi espliciti che rappresentano caratteristiche fondamentali della democrazia. Identificano i risultati attesi di semplici esempi di regole e leggi e riconoscono le motivazioni delle persone impegnate in attività che contribuiscano al bene comune. Gli studenti che raggiungono il Livello D, ad esempio: • Riconoscono che la difesa nazionale è un ruolo chiave dei militari • Mettono in relazione il diritto all'assistenza medica con la motivazione di lavorare per un'organizzazione umanitaria • Riconoscono il rapporto tra la votazione segreta e la libertà di scelta degli elettori • Riconoscono che i volontari forniscono un contributo alle comunità • Riconoscono che tutte le persone sono uguali davanti alla legge

Classificazione modello IPA Osservazioni in classe -2B

Area Socio- Emotiva Positiva	1 <i>Manifesta solidarietà, alza il prestigio dell'altro, aiuta, ricompensa</i>	
	2 <i>Manifesta distensione, scherza, ride, mostra soddisfazione</i>	
	3 <i>Consente, accetta passivamente, comprende, concorre, esegue</i>	
Area del compito risposte	4 <i>Offre suggerimenti, guida lasciando l'autonomia all'altro</i>	
	5 <i>Offre opinioni, giudizi, analisi, esprime sentimenti, desideri</i>	
	6 <i>Offre orientamenti, informazioni, ripete, chiarisce, conferma</i>	
Area del compito risposte	7 <i>Chiede orientamenti, informazioni, ripetizioni, conferme</i>	
	8 <i>Chiede opinioni, giudizi, analisi, espressioni di sentimenti</i>	
	9 <i>Chiede suggerimenti, direttive, possibili vie da seguire</i>	
Area Socio- Emotiva	12 <i>Manifesta antagonismo, smonta il prestigio dell'altro, difende o afferma se stesso</i>	
	10 <i>Dissente, rifiuta passivamente, si formalizza, non aiuta</i>	
	11 <i>Manifesta tensione, chiede aiuto, si mette in disparte</i>	

Classificazione modello IPA Osservazioni in classe -2D

Area
Socio-
Emotiva
Positiva

<i>1 Manifesta solidarietà, alza il prestigio dell'altro, aiuta, ricompensa</i>
<i>2 Manifesta distensione, scherza, ride, mostra soddisfazione</i>
<i>3 Consente, accetta passivamente, comprende, concorre, esegue</i>

Area del
compito
risposte

<i>4 Offre suggerimenti, guida lasciando l'autonomia all'altro</i>
<i>5 Offre opinioni, giudizi, analisi, esprime sentimenti, desideri</i>
<i>6 Offre orientamenti, informazioni, ripete, chiarisce, conferma</i>

Area del
compito
risposte

<i>7 Chiede orientamenti, informazioni, ripetizioni, conferme</i>
<i>8 Chiede opinioni, giudizi, analisi, espressioni di sentimenti</i>
<i>9 Chiede suggerimenti, direttive, possibili vie da seguire</i>

Area socio
emotiva-
negativa

<i>10 Dissente, rifiuta passivamente, si formalizza, non aiuta</i>
<i>11 Manifesta tensione, chiede aiuto, si mette in disparte</i>
<i>12 Manifesta antagonismo, smonta il prestigio dell'altro, difende o afferma se stesso</i>

Appendice E

Debate per l'educazione civica

Gentile studente,

la prima esperienza di Debate nella tua classe si è conclusa e ci terrei ad avere un tuo feedback. Il Questionario che ti chiedo di compilare (15 minuti di tempo per la compilazione) contiene domande di Educazione civica e Debate: le prime acquisite da un questionario validato a livello internazionale per raccogliere i livelli di competenza in materia di Cittadinanza (ICCS 2016 International Civic and Citizenship Education Study ICCS IEA), le seconde sono domande di riflessione in relazione all' esperienza di Debate che hai svolto.

Ti prego di sottoporlo, prima di compilarlo, all'approvazione dei tuoi genitori o esercenti la patria potestà. In caso contrario, basterà che loro scrivano una mail alla referente del progetto Debate di classe dichiarando che non intendono far compilare il questionario al proprio figlio/a possibilmente motivando tale decisione. In questo caso non dovrai compilare il questionario.

Grazie dell'attenzione

RC

* Indica una domanda obbligatoria

1. Email *

2. CONSENSO INFORMATO: Tutti i dati verranno trattati in forma anonima ed utilizzati esclusivamente a scopo di ricerca e divulgazione scientifica. Tutti i dati raccolti saranno trattati in accordo con le leggi sulla privacy e in conformità al Decreto Legislativo 10 agosto 2018 n. 101 relativo alla protezione delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali. La partecipazione alla ricerca NON comporta rischi o disagi fisici e/o emotivi rilevanti per la salute *

Seleziona tutte le voci applicabili.

☐ ACCETTO

I Livelli di competenza in materia di Cittadinanza (ICCS 2016 International Civic and Citizenship Education Study ICCS IEA)

Indagine internazionale concessa per uso scientifico da INVALSI depositaria del questionario nella versione in italiano

3. Ogni individuo ha diritto all'istruzione. L'istruzione deve essere gratuita e obbligatoria (Dichiarazione universale dei diritti umani) PER QUALE MOTIVO L'ISTRUZIONE E' CONSIDERATA UN DIRITTO UMANO? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Perché ai ragazzi piace andare a scuola e trascorrere del tempo insieme ai loro amici
- ☐ Perché l'istruzione dà lavoro a molti insegnanti
- ☐ Perché i ragazzi possono rimanere a scuola mentre i loro genitori sono al lavoro
- ☐ Perché l'istruzione fa sviluppare le competenze che servono ai cittadini per essere parte della loro comunità

4. Un ministro degli Interni di Ixlandia è stato fermato per eccesso di velocità ed è stato multato per violazione del codice della strada. PERCHE' IL MINISTRO DEVE PAGARE LA MULTA? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Perché i ministri hanno denaro a sufficienza per pagare le multe
- ☐ La legge è uguale per tutti
- ☐ Perché vuole che i cittadini lo votino di nuovo
- ☐ Perché la polizia può arrestarlo se non paga la multa

5. In Ixlandia molte persone che lavorano in ambienti rumorosi hanno subito danni all'udito a causa del rumore. QUAL E' IL PROVVEDIMENTO PIU' SENSATO CHE IL GOVERNO POTREBBE ASSUMERE PER GESTIRE IL PROBLEMA DEGLI AMBIENTI DI LAVORO RUMOROSI? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Chiudere immediatamente tutti gli ambienti di lavoro rumorosi
- ☐ Dare aiuti economici ai lavoratori affinché trovino lavoro in un ambiente meno rumoroso
- ☐ Introdurre leggi che obbligano i datori di lavoro a proteggere i dipendenti dai rumori
- ☐ Arrestare tutti i titolari di aziende con ambienti di lavoro rumorosi

6. PERCHE' E' IMPORTANTE CHE I GIORNALISTI SIANO LIBERI DI RACCOGLIERE E COMUNICARE LE NOTIZIE? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Ciò permette ai giornalisti di dare un'informazione accurata al pubblico
- ☐ Ciò assicura che ci siano abbastanza giornalisti per dare le notizie su tutti gli avvenimenti
- ☐ Ciò assicura che nessun singolo giornalista sia pagato troppo per il proprio lavoro

7. I membri di un'associazione giovanile vogliono scegliere il loro capo. Un membro si offre per essere capo, ma i membri dell'associazione decidono invece di votare per eleggere il capo. QUALE E' IL MOTIVO PIU' IMPORTANTE PER L'ASSOCIAZIONE PER ELEGGERE IL CAPO MEDIANTE UNA VOTAZIONE PIUTTOSTO CHE SCEGLIERE UNA PERSONA CHE SI OFFRE DI ESSERE IL CAPO? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ La votazione permette di votare una seconda volta se non sono d'accordo con il risultato
- ☐ La votazione è il modo più veloce per scegliere chi dovrebbe essere il capo
- ☐ La votazione consente a tutti i membri di partecipare alla scelta del capo
- ☐ La votazione assicura che tutti i membri dell'associazione saranno soddisfatti del capo scelto

8. L'abuso di potere avviene quando una persona che ricopre una posizione di comando utilizza il suo potere in modo scorretto o improprio. QUALE FRA I SEGUENTI ESEMPI DESCRIVE MEGLIO L'ABUSO DI POTERE *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Un leader politico prende posizione sui media contro un disegno di legge
- ☐ Un leader politico assume dipendenti solo se hanno donato denaro al suo partito
- ☐ Un ufficiale di polizia arresta qualcuno che ha violato la legge
- ☐ Un gruppo di ambientalisti organizza una protesta fuori dal parlamento

9. A volte singole persone o gruppi danno soldi ai partiti politici sotto forma di donazioni. Alcuni paesi hanno leggi che impongono ai partiti politici di rendere pubbliche le informazioni sulle donazioni ai partiti. PERCHE' I PAESI HANNO QUESTE LEGGI? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ La legge incoraggia a votare per i partiti politici che ricevono meno donazioni
- ☐ Le leggi aiutano l'opinione pubblica a stabilire quale partito ha più probabilità di vincere le prossime elezioni
- ☐ Le leggi spingono più persone a iscriversi ai partiti ricchi
- ☐ Le leggi scoraggiano i partiti politici dal favorire chi ha fatto le donazioni

L'esperienza di Debate

Le domande che seguono sono relative alla tua percezione dell'esperienza di Debate svolta con la tua classe

10. La comunicazione sui social network spesso diffonde notizie senza citare le fonti d'informazione. Ti sei mai posto il problema dell'affidabilità di quanto leggi? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ A volte
- ☐ No
- ☐ Raramente

11. Il Debate è una metodologia didattica che allena le competenze relazionali. Come giudichi il tuo modo di relazionarti con gli altri? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Migliorabile
- ☐ Istintivo (* reagisco ai modi con cui l'altro si rivolge a me, senza pensarci)
- ☐ Riflessivo (* mi pongo il problema di come l'altro si sentirà)
- ☐ Educatore (* a prescindere dal contesto)
- ☐ Non ho mai badato al modo di instaurare una relazione ma mi piacerebbe cominciare a farlo
- ☐ Non mi interessa
- ☐ Opzione 7

12. Stai dibattendo la mozione: Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network. Ritieni che sui social network si creino relazioni? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Sì, come nel mondo reale
- ☐ Sì, ma sono relazioni virtuali
- ☐ No, solo contatti occasionali
- ☐ No, le relazioni non sono virtuali

13. Stai dibattendo la mozione: Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network. Ritieni che il bullismo sia una relazione? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No

14. Stai dibattendo la mozione: Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network. Come ti sei relazionato con la tua squadra in fase di preparazione del dibattito? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Ascolto e propongo le mie idee
- ☐ Ascolto e mi lascio guidare
- ☐ Presento le mie idee alla squadra e assegno chi deve dire cosa
- ☐ Analizzo la mozione e invito gli altri a proporre le loro idee
- ☐ Faccio analizzare la mozione alla squadra e accolgo l'argomento che mi viene assegnato

15. La tua classe sta svolgendo il dibattito sulla mozione: Questa assemblea ritiene che il bullismo sia aggravato dalla diffusione dei social network. La tua squadra ha già dibattuto e stai ascoltando il Debate di altre squadre *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Mi annoio, non ascolto il dibattito
- ☐ Seguo il dibattito e vorrei intervenire
- ☐ Seguo il dibattito e mi accorgo di altre argomentazioni che la mia squadra non ha impiegato
- ☐ Seguo il dibattito e condivido la linea argomentativa
- ☐ Noto che il dibattito imita quelli che si sono già svolti

16. La mia classe ha terminato il torneo di classe. *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Propongo un dibattito libero sull'esperienza
- ☐ Chiedo all'insegnante come è stata valutata l'esperienza
- ☐ Ripercorro l'esperienza e riconosco cosa ho imparato
- ☐ Propongo di ripetere il Debate su un'altra mozione

17. Cosa ho imparato dal Debate *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ A fare ricerca documentale
- ☐ A pensare con la testa dell'altro
- ☐ Ad ascoltare attentamente
- ☐ A gestire il tempo del mio intervento
- ☐ Altro
- ☐ Se hai imparato altro, scrivi cosa hai imparato

18. Scrivi, se vuoi, una nota aggiuntiva sull'esperienza del Debate

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Appendice F

Questionario Debate- Educazione Civica

Cara socia, caro socio della Società Nazionale Debate, ti chiediamo di collaborare a una ricerca che si sta svolgendo presso "Sapienza" Università di Roma nell'ambito del Dottorato di ricerca in Psicologia dello Sviluppo e Ricerca educativa, e che ha lo scopo di indagare l'uso del Debate per l'insegnamento dell'Educazione civica. Ti chiediamo qualche minuto di tempo per rispondere alle domande del questionario e ti ringraziamo anticipatamente per il contributo che in tal modo darai alla ricerca.

Tutti i dati verranno resi anonimi dopo la raccolta, in ottemperanza al Regolamento generale UE sulla protezione dei dati (General Data Protection Regulation, GDPR) n. 679/2016, al D.Lgs. n. 196/2003 "Codice in materia di protezione dei dati personali" (modificato dal D.Lgs. n. 101 del 10.08.2018).

I dati saranno trattati in forma aggregata. Nessun questionario sarà riconducibile direttamente ai singoli partecipanti. Le analisi dei dati hanno uno scopo conoscitivo rispetto al tema della ricerca e non hanno alcuno scopo diagnostico o valutativo. I risultati dello studio verranno comunicati e pubblicati in sedi scientifiche e formative, garantendo comunque la non riconoscibilità personale di chi ha partecipato al progetto. Non sono previsti rischi per i partecipanti, che partecipano su base volontaria alla ricerca e possono ritirare il consenso alla ricerca in qualsiasi momento.

Referente per il progetto, alla quale è possibile richiedere informazioni e porre qualsiasi domanda, è: Roberta Camarda (roberta.camarda@uniroma1.it)

I dati saranno tenuti in archivi protetti da password per un periodo di 5 anni.

** Indica una domanda obbligatoria*

1. Email *

2. 1- Esprimo il consenso al trattamento dei dati ai sensi del Decreto Legislativo n. 101 del 10/08/18 *

Contrassegna solo un ovale.

☐ Sì

☐ No

Dati anagrafici

Inserisci i tuoi dati anagrafici

3. 2/A Cognome *

4. 2/B- Nome *

5. 3 - Ordine di Scuola *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Infanzia
- ☐ Primaria
- ☐ Secondaria di primo grado
- ☐ Secondaria di secondo grado
- ☐ CPIA

6. 4 - Meccanografico della tua Scuola *

7. 5 -Sei docente di ruolo? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ SI *Passa alla domanda 8.*
- ☐ No *Passa alla domanda 9.*

ANNI DI SERVIZIO DI RUOLO

Inserisci gli anni di servizio

8. 5/a - Da quanto insegni? *

Passa alla domanda 10.

ANNI DI SERVIZIO IN PRE-RUOLO

Inserisci gli anni di servizio

9. 6 - Da quanto insegni? *

Passa alla domanda 10.

DISCIPLINE INSEGNATE

10. 7 - Classe di concorso *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ 00AA Infanzia: posto comune
- ☐ 00EE Primaria: posto comune
- ☐ A-01 Arte e immagine nella scuola secondaria di I grado
- ☐ A-02 Design dei metalli, dell'oreficeria, delle pietre dure e delle gemme
- ☐ A-03 Design della ceramica
- ☐ A-04 Design del libro
- ☐ A-05 Design del tessuto e della moda
- ☐ A-06 Design del vetro
- ☐ A-07 Discipline Audiovisive
- ☐ A-08 Discipline geometriche, architettura, design d'arredamento e scenotecnica
- ☐ A-09 Discipline grafiche, pittoriche e scenografiche
- ☐ A-10 Discipline grafico-pubblicitarie
- ☐ A-11 Discipline letterarie e latino
- ☐ A-12 Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado
- ☐ A-13 Discipline letterarie, latino e greco
- ☐ A-14 Discipline plastiche, scultoree e scenoplastiche
- ☐ A-15 Discipline sanitarie
- ☐ A-16 Disegno artistico e modellazione odontotecnica
- ☐ A-17 Disegno e storia dell'arte negli istituti di istruzione secondaria di II grado
- ☐ A-18 Filosofia e Scienze umane
- ☐ A-19 Filosofia e Storia
- ☐ A-20 Fisica
- ☐ A-21 Geografia
- ☐ A-22 Italiano, storia, geografia, nella scuola secondaria di I grado
- ☐ A-23 Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti)
- ☐ A-24 Lingue e culture straniere negli istituti di istruzione secondaria di II grado
- ☐ A-25 Lingua inglese e seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado
- ☐ A-26 Matematica
- ☐ A-27 Matematica e Fisica
- ☐ A-28 Matematica e scienze
- ☐ A-29 Musica negli istituti di istruzione secondaria di II grado (ad esaurimento)
- ☐ A-30 Musica nella scuola secondaria di I grado

- ☐ A-31 Scienze degli alimenti
- ☐ A-32 Scienze della geologia e della mineralogia
- ☐ A-33 Scienze e tecnologie aeronautiche
- ☐ A-34 Scienze e tecnologie chimiche
- ☐ A-35 Scienze e tecnologie della calzatura e della moda
- ☐ A-36 Scienze e tecnologie della logistica
- ☐ A-37 Scienze e tecnologie delle costruzioni, tecnologie e tecniche di rappresentazione grafica
- ☐ A-38 Scienze e tecnologie delle costruzioni aeronautiche
- ☐ A-39 Scienze e tecnologie delle costruzioni navali
- ☐ A-40 Scienze e tecnologie elettriche ed elettroniche
- ☐ A-41 Scienze e tecnologie informatiche
- ☐ A-42 Scienze e tecnologie meccaniche
- ☐ A-43 Scienze e tecnologie nautiche
- ☐ A-44 Scienze e tecnologie tessili, dell'abbigliamento e della moda
- ☐ A-45 Scienze economico-aziendali
- ☐ A-46 Scienze giuridico-economiche
- ☐ A-47 Scienze matematiche applicate
- ☐ A-48 Scienze motorie e sportive negli istituti di istruzione secondaria di II grado
- ☐ A-49 Scienze motorie e sportive nella scuola secondaria di I grado
- ☐ A-50 Scienze naturali, chimiche e biologiche
- ☐ A-51 Scienze, tecnologie e tecniche agrarie
- ☐ A-52 Scienze, tecnologie e tecniche di produzioni animali
- ☐ A-53 Storia della musica
- ☐ A-54 Storia dell'arte
- ☐ A-55 Strumento musicale negli istituti di istruzione superiore di II grado
- ☐ A-56 Strumento musicale nella scuola secondaria di I grado
- ☐ A-57 Tecnica della danza classica
- ☐ A-58 Tecnica della danza contemporanea
- ☐ A-59 Tecniche di accompagnamento alla danza e teoria e pratica musicale per la danza
- ☐ A-60 Tecnologia nella scuola secondaria di I grado
- ☐ A-61 Tecnologie e tecniche delle comunicazioni multimediali
- ☐ A-62 Tecnologie e tecniche per la grafica
- ☐ A-63 Tecnologie musicali
- ☐ A-64 Teoria, analisi e composizione

- ☐ A-65 Teoria e tecnica della comunicazione
- ☐ A-66 Trattamento testi, dati ed applicazioni. Informatica (ad esaurimento)
- ☐ A-70 Italiano, storia ed educazione civica, geografia, nella scuola secondaria di I grado con lingua di insegnamento slovena
- ☐ A-71 Sloveno, storia ed educazione civica, geografia, nella scuola secondaria di I grado con lingua di insegnamento slovena o bilingue del Friuli Venezia Giulia
- ☐ A-72 Discipline letterarie (Italiano seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di II grado con lingua di insegnamento slovena o bilingue del Friuli Venezia Giulia
- ☐ A-73 Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado con lingua di insegnamento slovena o bilingue del Friuli Venezia Giulia
- ☐ A-74 Discipline letterarie e latino con lingua di insegnamento slovena
- ☐ A-75 Discipline letterarie, latino e greco con lingua di insegnamento slovena
- ☐ A-76 Trattamento testi, dati ed applicazioni, Informatica negli istituti professionali con lingua di insegnamento slovena (ad esaurimento)
- ☐ A-77 Lingua e cultura ladina, storia ed educazione civica, geografia, nella scuola secondaria di I grado con lingua di insegnamento ladina
- ☐ A-78 Italiano (seconda lingua), storia ed educazione civica, geografia, nella scuola secondaria di I grado con lingua di insegnamento tedesca
- ☐ A-79 Discipline letterarie (italiano seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua tedesca
- ☐ A-80 Discipline letterarie negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine
- ☐ A-81 Discipline letterarie e latino nei licei in lingua tedesca e con lingua di insegnamento, tedesca delle località ladine
- ☐ A-82 Discipline letterarie, latino e greco nel liceo classico in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca delle località ladine
- ☐ A-83 Discipline letterarie (tedesco seconda lingua) negli istituti di istruzione secondaria di II grado in lingua italiana della provincia di Bolzano
- ☐ A-84 Tedesco (seconda lingua), storia ed educazione civica, geografia, nella scuola secondaria di I grado con lingua di insegnamento italiana della provincia di Bolzano
- ☐ A-85 Tedesco storia ed educazione civica, geografia, nella scuola secondaria di I grado in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca
- ☐ A-86 Trattamento testi, dati ed applicazioni, Informatica negli istituti professionali in lingua tedesca e con lingua di insegnamento tedesca (ad esaurimento)
- ☐ AD00 Sostegno Scuola Media: area comune
- ☐ AD0D Sostegno Scuola Infanzia: area comune
- ☐ AD0J Sostegno Scuola Elementare: area comune
- ☐ ADSS Sostegno Scuola Superiore
- ☐ B-01 Attività pratiche speciali (ad esaurimento)
- ☐ B-02 Conversazione in lingua straniera

- ☐ B-03 Laboratori di Fisica
- ☐ B-04 Laboratori di liuteria
- ☐ B-05 Laboratorio di logistica
- ☐ B-06 Laboratorio di odontotecnica
- ☐ B-07 Laboratorio di ottica
- ☐ B-08 Laboratori di produzioni industriali ed artigianali della ceramica
- ☐ B-09 Laboratori di scienze e tecnologie aeronautiche
- ☐ B-10 Laboratori di scienze e tecnologie delle costruzioni aeronautiche
- ☐ B-11 Laboratori di scienze e tecnologie agrarie
- ☐ B-12 Laboratori di scienze e tecnologie chimiche e microbiologiche
- ☐ B-13 Laboratori di scienze e tecnologie della calzatura e della moda
- ☐ B-14 Laboratori di scienze e tecnologie delle costruzioni
- ☐ B-15 Laboratori di scienze e tecnologie elettriche ed elettroniche
- ☐ B-16 Laboratori di scienze e tecnologie informatiche
- ☐ B-17 Laboratori di scienze e tecnologie meccaniche
- ☐ B-18 Laboratori di scienze e tecnologie tessili, dell'abbigliamento e della moda
- ☐ B-19 Laboratori di servizi di ricettività alberghiera
- ☐ B-20 Laboratori di servizi enogastronomici, settore cucina
- ☐ B-21 Laboratori di servizi enogastronomici, settore sala e vendita
- ☐ B-22 Laboratori di tecnologie e tecniche delle comunicazioni multimediali
- ☐ B-23 Laboratori per i servizi socio-sanitari
- ☐ B-24 Laboratorio di scienze e tecnologie nautiche
- ☐ B-25 Laboratorio di scienze e tecnologie delle costruzioni navali
- ☐ B-26 Laboratorio di tecnologie del legno
- ☐ B-27 Laboratorio di tecnologie del marmo
- ☐ B-28 Laboratorio di tecnologie orafe
- ☐ B-29 Gabinetto fisioterapico (ad esaurimento)
- ☐ B-30 Addetto all'ufficio tecnico (ad esaurimento)
- ☐ B-31 Esercitazioni pratiche per centralinisti telefonici (ad esaurimento)
- ☐ B-32 Esercitazioni di pratica professionale (ad esaurimento)
- ☐ PP Educatore
- ☐ IRC

La tua esperienza di Debate

11. 8 - Il tuo ruolo ? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Referente d'istituto per il Debate
- ☐ Coach di una squadra
- ☐ Coach di più squadre
- ☐ Giudice
- ☐ Nessuna delle precedenti

Debate in orario curricolare

Nella domanda successiva indica se utilizzi il Debate in orario curricolare

12. 9 - Debate curricolare? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì *Passa alla domanda 13.*
- ☐ No *Passa alla domanda 15.*

FREQUENZA CURRICOLARE

Indica con quale frequenza e da quanto tempo pratichi la metodologia del Debate in orario curricolare

13. 10 - Frequenza

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ 1 volta a settimana
- ☐ 1 volta al mese
- ☐ 2 volte al mese
- ☐ 1 volta a periodo (trimestre/quadrimestre)
- ☐ 1 volta l'anno

14. 11 - Da quanto tempo (curricolare)?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Meno di 1 anno
- ☐ 1 anno
- ☐ 2-3 anni
- ☐ 4-5 anni
- ☐ Più di 5 anni

DEBATE IN ORARIO EXTRACURRICOLARE

Nella domanda successiva indica se utilizzi il Debate in orario extracurricolare

15. 12 -Debate extracurricolare? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì *Passa alla domanda 16.*
- ☐ No *Passa alla domanda 18.*

FREQUENZA EXTRACURRICOLARE

Indica con quale frequenza e da quanto tempo pratichi la metodologia del Debate in orario extra-curricolare

16. 13 - Da quanto tempo (extra-curricolare)?

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Meno di 1 anno
- ☐ 1 anno
- ☐ 2-3 anni
- ☐ 4-5 anni
- ☐ Più di 5 anni

17. 14 - Frequenza? *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ 1 volta a settimana
- ☐ 1 volta al mese
- ☐ 2 volte al mese
- ☐ 1 volta a periodo (trimestre/quadrimestre)
- ☐ 1 volta l'anno

FORMAZIONE

Indica le tematiche dei corsi di formazione e le altre informazioni aggiuntive

18. 15 - Tematiche corsi di formazione *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Ruolo di coach
- ☐ Ruolo di giudice/valutazione
- ☐ Ricerca documentale
- ☐ Progettazione delle mozioni
- ☐ Public speaking
- ☐ Preferisco non rispondere
- ☐ Altro: _____

19. 16 - Ente formatore *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ INDIRE
- ☐ Società Nazionale Debate Italia
- ☐ Formazione d'ambito
- ☐ Rete WeDebate
- ☐ Scuola polo regionale
- ☐ MOOC Politecnico di Milano
- ☐ Autoformazione
- ☐ Altro: _____

20. 17 - Hai seguito corsi avanzati? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì *Passa alla domanda 21.*
- ☐ No *Passa alla domanda 22.*

CORSI AVANZATI

Inserisci le informazioni richieste

21. 18 - Ambiti corsi avanzati

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Format Wordl school Debate
- ☐ Valutazione/giudice
- ☐ Mozioni
- ☐ Altri format
- ☐ Altro: _____

DEBATE ED EDUCAZIONE CIVICA

Rispondi alle domande inerenti all'insegnamento del Debate in Educazione Civica (di seguito EC) nella tua scuola

22. 19 - Frequenza insegnamento Debate EC *

Contrassegna solo un ovale.

- 1 2 3 4 5
-
- Mai ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Spesso

23. 20 - Ritieni il Debate efficace per l'insegnamento dell'EC? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Molto

24. 21 - Motiva la risposta precedente *

25. 22 - Sviluppa le competenze di cittadinanza? *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Molto

26. 23 - Motiva la risposta precedente *

27. 24 - Il curriculum di Educazione civica promuove il Debate? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No
- ☐ Non so/non voglio rispondere

28. 25 - Quanti tuoi colleghi insegnano Educazione civica con il Debate (nelle 33 ore annuali previste?) *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ solo io
- ☐ 2 - 4
- ☐ 5 - 7
- ☐ 8 - 10
- ☐ più di 10
- ☐ Non so

29. 26 - In quali classi prevalentemente? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ PRIMARIA CLASSI PRIME E SECONDE
- ☐ PRIMARIA CLASSI TERZE
- ☐ PRIMARIA CLASSI QUARTE E QUINTE
- ☐ SECONDARIA DI 1° GRADO CLASSI PRIME
- ☐ SECONDARIA DI 1° GRADO SECONDE
- ☐ SECONDARIA DI 1° GRADO TERZE
- ☐ SECONDARIA DI 2° GRADO PRIMO BIENNIO
- ☐ SECONDARIA DI 2° GRADO SECONDO BIENNIO
- ☐ SECONDARIA DI 2° GRADO CLASSI QUINTE

30. 27 - Per quante ore annuali è insegnata l'Educazione civica nelle tue classi? *

Contrassegna solo un ovale.

☐ 33 ore annue

☐ più di 33 ore

31. 28 -Se nelle tue classi l'Educazione civica è insegnata utilizzando il Debate, indica per quali obiettivi. (Specifica classe e sezione)

Seleziona tutte le voci applicabili.

	Sviluppare la conoscenza della Costituzione italiana	Sviluppare la conoscenza dell'Unione Europea	Sviluppare la conoscenza del diritto alla salute	Promuovere i principi di legalità	Promuovere la cittadinanza attiva	Promuovere la cittadinanza digitale
Classe 1a	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Classe 2a	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Classe 3a	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Classe 4a	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Classe 5a	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Sezione A	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione B	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione C	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione D	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione E	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione F	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione G	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione H	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione I						

sezione L	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione M	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione N	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione O	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione P	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione Q	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione R	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione S	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione T	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione U	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione V	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione Y	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sezione Z	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Debate nella didattica

Rispondi alle domande inerenti l'insegnamento del Debate nella didattica nella tua scuola

32. 29 -Diffusione della metodologia del Debate *

Contrassegna solo un ovale.

1 2 3 4 5

Per ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Molto

33. 30 - Finalità didattiche (max 5 risposte) *

Seleziona tutte le voci applicabili.

- ☐ Miglioramento degli apprendimenti disciplinari
- ☐ Capacità di formulare un discorso logico, coerente ed efficace
- ☐ Capacità di comunicazione e ascolto attivo
- ☐ Capacità di scrivere testi argomentativi
- ☐ Capacità di cooperative learning
- ☐ Capacità di coinvolgimento degli studenti alla didattica
- ☐ Capacità di documentazione e selezione delle fonti
- ☐ Capacità di allenare il pensiero critico
- ☐ Capacità di autovalutazione e metacognizione
- ☐ Miglioramento del clima in classe
- ☐ Capacità di elaborare positivamente gli insuccessi
- ☐ Altro: _____

34. 31 - Come miglioreresti l'utilizzo della metodologia del Debate nel tuo ordine di scuola? *

35. 32 - Da quanto tempo si pratica il Debate nella tua scuola? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Oltre 5 anni
- ☐ Da 4 - 5 anni
- ☐ Da 2-3 anni
- ☐ Da 1 anno
- ☐ Non so
- ☐ Non si pratica

Il Debate della tua scuola nell'Anno Scolastico 2021/22

(Per rispondere a questa sezione, ti preghiamo di fare riferimento all'anno scolastico appena concluso (2021/2022))

36. 33 - Nella tua scuola il Debate è un progetto inserito nel PTOF? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
- ☐ No

37. 34 - Quest'anno quanti docenti della tua scuola, oltre te, hanno utilizzato il Debate? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ solo io
- ☐ 2 -4
- ☐ 5 -7
- ☐ 8-10
- ☐ Non so

38. 35 - Sei un docente *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ del primo ciclo *Passa alla domanda 42.*
☐ del secondo ciclo *Passa alla domanda 39.*

Sezione aggiuntiva secondo ciclo

39. 36 - La tua scuola promuove la partecipazione delle squadre d'Istituto al Campionato Italiano Giovanile Debate? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
☐ No

40. 37 - La tua scuola ha mai partecipato alle Olimpiadi nazionali di Debate? *

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
☐ No
☐ Non so

41. 38 - Nella tua scuola il Debate è riconosciuto come attività di PCTO (solo superiori)

Contrassegna solo un ovale.

- ☐ Sì
☐ No
☐ Non so

Considerazioni finali

Se ti fa piacere, puoi aggiungere qualche considerazione, sull'uso del Debate, in particolare per l'insegnamento dell'educazione civica, se hai suggerimenti o consigli, puoi inserirli qui. Saranno molto utili.

Grazie del tempo prestato per rispondere a questa rilevazione.

42. 39 - Considerazioni finali

43. 40 - Se nelle 33 ore dedicate all'Educazione civica, nella tua o nelle tue classi, è utilizzato il Debate , ti chiediamo di indicarci la tua disponibilità ad un approfondimento sul Debate nella tua scuola. *

Contrassegna solo un ovale.

☐ Sì

☐ No

Questi contenuti non sono creati né avallati da Google.

Google Moduli

Bibliografia

- Alby, F. (2010). Domenico Lipari, Dinamiche di vertice. *Etnografia e ricerca qualitativa*, 3(1), 143-144.
- Andrič, M. (2021). Prefazione. Il Debate come metodologia didattica moderna e innovativa. In L. Cinganotto, E. Mosa, and S. Panzavolta. *Il Debate: una metodologia per potenziare le competenze chiave*, (pp. 11-15). Roma: Carocci.
- Aristotele, *Etica Nicomachea*, traduzione, introduzione e note di C. Natali, Laterza, Roma 2014
- Asquini, G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione: Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Asquini, G., & Dodman, M. (2018). La sostenibilità della Ricerca-Formazione. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 157- 169). Franco Angeli
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze* (pp. 3-219). Università Mondadori.
- Batini, F. (2012). Il diario di bordo. In *Artisti dell'educazione La professionalità educativa tra necessità e possibilità* (Vol. 1, pp. 135-152). ARACNE EDITRICE Srl.
- Benadusi, L., & Molina, S. (2018). *Le competenze. Una mappa per orientarsi*.
- 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.
- Biondi, G. (2015). Il sistema di valutazione INDIRE. *Scuola democratica*, 6(3), 681-690.
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). Incentive-Enhancing Preferences: Personality, Behavior and Earnings *American Economic Review*, 91(2), 155-158.
- Boyatzis, RE, & Ratti, F. (2009). Competenze di intelligenza emotiva, sociale e cognitiva che contraddistinguono manager e leader italiani efficaci in un'azienda privata e cooperativa. *Rivista di sviluppo gestionale*.
- Bertuletti, P., & Massagli, E. (2019). Linee guida per i pcto. Dall'alternanza all'alternativa tra scuola e lavoro. *Nuova Professionalità*, 1(2), 69-73.
- Cadamuro, A. (2004). Stili cognitivi e stili di apprendimento. *Psicologia per la Buona scuola*, 41.

- Calvani, A. (ed.). (2007). *Fondamenti di didattica: teoria e prassi dei dispositivi formativi*. Roma: Carocci
- Cardano, M. (2011). *La ricerca qualitativa* (Vol. 1, pp. 1-330). il Mulino.
- Carrillo, S., & Nevado, K. (2017). El debate académico como estrategia didáctica para la formación de competencias argumentativas y la aproximación al diálogo científico. *Rastros Rostros*, 19(34), 18
- Castoldi, M. (2009). *Progettare per competenze*. Progettare per competenze, 1000-1014.
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Celio, CI, Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). Una meta-analisi dell'impatto del service-learning sugli studenti. *Giornale di educazione esperienziale*, 34 (2), 164-181.
- Cheli, E. (2011). Le interdipendenze sistemiche tra comunicazione, relazione, cognizione ed emozione. Spunti per un'integrazione olistica tra psicologia e sociologia. In *Mutamenti nelle basi delle scienze. L'emergere di nuovi paradigmi sistemici nelle scienze fisiche, della vita e umana* (pp. 237-255). Tecniche Nuove, Milano.
- Chernyshenko, O., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and wellbeing: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173. Paris: OECD Publishing
- Checchi, D. (2004). Da dove vengono le competenze scolastiche? *Stato e mercato*, 24(3), 413-454.
- Chiosso, G., & Grassi, O. (2021). Oltre l'egemonia del cognitivo. G. Chiosso, AM Poggi & G. Vittadini, *Viaggio nelle character skills*. Persone, relazioni, valori, 23-42.
- Chiosso, G., & Grassi, O. (2021). Oltre l'egemonia del cognitivo. G. Chiosso, AM Poggi & G. Vittadini, *Viaggio nelle character skills*. Persone, relazioni, valori, 23-42.
- Cinganotto, L. (2023). Il debate per lo sviluppo delle competenze linguistiche in lingua straniera/seconda. *RicercaAzione*, 15(2 bis), 163-182.
- Cinganotto, L., Panzavolta, S., & Mosa, E. (2021). *Il Debate: una metodologia per potenziare le competenze chiave*. Carocci.
- Corbetta, P. (2014). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale* (2 edizione). Bologna: Il Mulino.

Cornoldi, C., De Beni, R., & Gruppo, M. T. (2020). *Imparare a studiare: strategie, stili cognitivi, metacognizione e atteggiamenti nello studio*. Edizioni Centro Studi Erickson.

Cunha, F., Heckman, J.J. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47;

Cunha, F., Heckman, J.J. (2008). Formulating, identifying and estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Journal of Human Resources*, 43(4), 738-782.
Cunha, F., Heckman, J.J., Schennach

Cunha, F., Heckman, J.J., Lochner, L.J., Masterov, D.V. (2006) Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation, in E.A. Hanushek, F. Welch (a cura di), *Handbook of the Economics of Education*, North-Holland, Amsterdam, c. 12, pp. 697-812;

DPR n. 122/2009

De Conti, M. (2019). Utilizzo del dibattito nelle lezioni universitarie. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 19 (1), 354–366. <https://doi.org/10.13128/formare-24533>

De Conti, M. (2022). Una concezione modulare del protocollo di dibattito. *Educare. it*, 22(5), 44-49.

De Luca, G. (2010). Dall'educazione civica all'insegnamento di "cittadinanza e costituzione". *Quaderni di Intercultura*, 2, 1-19.

De Santis, C., & Stanzione, I. (2020). Percezione delle soft skills. Adattamento e try-out del 3SQ-Soft Skill Self-evaluation Questionnaire per studenti della scuola secondaria di primo grado. *ITALIAN JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH*, (25), 63-73.

Devedzic, V., Tomic, B., Jovanovic, J., Kelly, M., Milikic, N., Dimitrijevic, S., Djuric, D., & Sevarac,

Dewey, J. (1960). *Teoria della valutazione*. Firenze: La Nuova Italia

Emmer, E. T., & Stough, L. M. (2001). Classroom Management: A Critical Part of Educational Psychology, With Implications for Teacher Education. *Educational Psychologist*, 36(2), 103– 112. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_5

Fantin, S. (2022). Spunti d'innovazione didattica. La metodologia del debate alla scuola dell'infanzia. *DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi applicati di lingua e letteratura*, (2), 165-183.

Heckman, J. J., Humphries, J. E., & Kautz, T. (Eds.). (2014). *The myth of achievement tests: The GED and the role of character in American life*. University of Chicago Press.

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3), 411-482.

Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3), 411-482.

Heckman, J. J., Stixrud, J., Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor economics*, 24(3), 411-482;

Ibid. 2.1: L'azione didattica: dalla progettazione alla certificazione

Ibid. Premessa

Kautz, T., et al. (2014), "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", OECD Education Working Papers , No. 110, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>

Kautz, T., et al. (2014), "Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", OECD Education Working Papers , No. 110, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jxsr7vr78f7-en>

Fiorese, M., Macrì, A., & Deplano, V. (2022). Dig4Life-Il DigComp in un serious game per le scuole superiori. *Dig4Life-Il DigComp in un serious game per le scuole superiori*, 207-224.

Gardner, H. (2005). *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*. Edizioni Erickson.

Gasperi, E., & Vittadello, C. (2017). L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative. The journal's relevance in education professions. *Studium educationis*, (2), 63-70.

Giangrande, M., & Matteucci, A. (2021). Il Debate metamatematico: un nuovo approccio orientato alla metacognizione per la didattica della matematica. *Formazione & insegnamento*, 19(3), 276-297.

Giangrande, M. (2017). Byung-Chul Han: Psicopolitica. Il neoliberalismo e le nuove tecniche del potere, *Nottetempo* 2016. — — — *Materialismo Storico* — — — *Rivista di filosofia, storia e scienze umane*, 2(1), 427-434.

- Giunti, C., & Ranieri, M. (2020). Professionalità Dirigente e innovazione scolastica. *Formazione & insegnamento*, 18(3), 376-390.
- Ianes, D. (2006). La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali. Trento: Erickson
- Lancia, F. (2004). Strumenti per l'analisi dei testi. *Introduzione all'uso di T-LAB*.
- Lave, J. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Limone, P., Dipace, A., & Martiniello, L. (2023). Insegnanti e media digitali. Fattori socio-cognitivi e motivazionali che riducono le resistenze all'innovazione Teachers and digital media. Socio-cognitive factors that reduce resistance to innovation.
- Llano, S. M. (2023). Practices of navigation: does debate teach skills? *RicercaAzione*, 15(2 bis), 109-119.
- Linee guida per la certificazione delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione
- Lipman, M. (2003). Thinking in education. Cambridge University Press.
- Losito, B. (2014). Educazione alla cittadinanza, competenze di cittadinanza e competenze chiave. *Scuola democratica*, (1), 53-72.
- Lotti, A. (2017). L'innovazione educativa a scuola: fattori facilitanti e barriere. Una ricerca europea sul campo. *MeTis-Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2).
- Lucisano, P., & du Mérac, E. R. (2019a). *Rapporto Teens' Voice. I giovani tra passato, presente e futuro*. Roma: Nuova Cultura.
- Lucisano, P., & du Mérac, E. R. (2019b). *Soft Skills Self-evaluation Questionnaire (3SQ), caratteristiche e proprietà psicometriche*. Italian Journal of Educational Research, 21, XX, 609-622
- Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A., Guerrero-Puerta, L., Aguilar-Parra, J. M., Trigueros, R., & Alias, A. (2021). Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education. *Sustainability*, 13(4), 2247.
- Manzoni, G. C., & Malorgio, R. (2007). *Relazione e comunicazione efficace*. Edizioni FAG Srl.
- Mayoral, O., Simó, C., & Suay, F. (2018). Debate académico de puertas abiertas como herramienta para estimular el pensamiento crítico y la orientación científica: una

esperienza pilota. @tic rivista d'innovazione educativa, 21, 67–74.

<https://doi.org/10.7203/attic.21.13495>.

McClelland, DC (1973). Test di competenza piuttosto che di "intelligenza". *Psicologo americano*, 28 (1), 1.

McCrae, RR e Costa, PT (1985). Aggiornamento della "tassonomia dell'adeguatezza" di Norman: dimensioni dell'intelligenza e della personalità nel linguaggio naturale e nei questionari. *Rivista di personalità e psicologia sociale*, 49 (3), 710.

McCrae, RR e Costa, PT (1985). Aggiornamento della "tassonomia dell'adeguatezza" di Norman: dimensioni dell'intelligenza e della personalità nel linguaggio naturale e nei questionari. *Rivista di personalità e psicologia sociale*, 49 (3), 710.

Michnick-Golinkoff, R.; Hirsh-Pasek, K. Hard Skills and Soft Skills: Finding the Perfect Balance. In *Becoming Brilliant: What Science Tells Us About Raising Successful Children*, 1st ed.; American Psychological Association (APA): Washington, DC, USA, 2016.

Morin, E. (2020). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina Editore.

Mosa, E., & Panzavolta, S. (2023). Diventare competenti con il Debate. *RicercaAzione*, 15(2 bis), 143-161.

Morin, E. (2000). La testa ben fatta. *Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, 132.

Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico 2015

Peace, A. G. (2011). Using debates to teach information ethics. *Journal of Information Systems Education*, 22(3), 233-238.

Palmerton, PR (1988). Parlare attraverso il curriculum: minaccia, opportunità o entrambi?

Palmerton, PR (1990). Parlare attraverso il curriculum: The Hamline Experience.

Pentucci, M., & Cioci, G. Digital Educational Ecosystems and multimodal alphabets: teachers' thinking between needs for innovation and resistance Ecosistemi Formativi Digitali e alfabeti multimodali: il pensiero degli insegnanti tra esigenze di innovazione e resistenze.

Plass, J. L., Mayer, R. E., & Homer, B. D. (Eds.). (2020). *Handbook of game-based learning*. Mit Press.

Pellerey, M. (2011). L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica?. *L'approccio per competenze: è un pericolo per l'educazione scolastica?*, 37-54.

Report 2015

Rosati, A. (2015). Educare alla riflessività. *Educational Reflective Practices*, (2015/2).

Rossi, M., Peconio, G., Ciletti, M., & Toto, G. A. (2022). L'uso dei Serious Game per lo sviluppo delle soft skills. *Mizar. Costellazione di pensieri*, 2(17), 175-188.

Russo, N. (2023). Il dibattito regolamentato: una pratica formativa per lo sviluppo del pensiero critico nel sistema di istruzione italiano.

S. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, 78(3), 883-

Salazar, C., & Acuña, A. A. (2018). Actividades de debate en el proceso de aprendizaje . Experiencias e implicancias desde procesos de formación de estudiantes de economía. *Revista educación*, 42(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.24956>.

Santerini, A. (2001). Educazione civica e storia dell'educazione in Italia. In *Storia dell'educazione italiana* (pp. 139-160). Carocci Editore.

Santojanni, F., & Striano, M. (2003). Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento. Editore Laterza.

Semenova, V. V., Zelenyuk, A. N., & Savinov, Y. A. (2021). Human capital development: development of professional competencies through soft skills. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14(33), 12.

Snider, A. C. (2008). The code of the debater. *Timeline*, 2(57), 2AR.

Spencer, L.M. e S.M. Spencer 1995 *Competence at Work. Models for Superior Performances*, New York, John Wiley

Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry. ACER.

Srivastava, S., John, O. P., Gosling, S. D., & Potter, J. (2003). Development of personality in early and middle adulthood: Set like plaster or persistent change?. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 1041-1053.

Unioncamere (2019). Previsioni dei fabbisogni occupazionali e professionali in Italia a medio termine (2019-2023). Scenari per l'orientamento e la programmazione della Bibliografia 539 formazione. (Sistema Informativo Excelsior – Unioncamere -ANPAL). Unioncamere. <https://excelsior.unioncamere.net/images/pubblicazioni2019/report-previsivo-ottobre-2019.pdf>.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Harvard University Press.

Walton, D. (2008). *Informal logic: A pragmatic approach*. Cambridge University Press.

Zucchermaglio, C., Alby, F., Fatigante, M., & Saglietti, M. (2013). Fare ricerca situata in psicologia sociale. In *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Il Mulino.