JIDA. The Journal of the Italian Debate Association

Volume 01 Issue 01

jida@sn-di.it

Articolo di ricerca

Debate e pensiero critico tra competizione e formazione

Debate and Critical Thinking: Between Competition and Educational Development

Chiara Tamanini[1]

[1] Società Nazionale Debate Italia APS; chiara.tamanini@sn-di.it

Sommario

Il debate presenta una componente intrinsecamente competitiva basata sul confronto tra posizioni contrapposte, ma possiede anche una significativa valenza formativa, radicata nelle sue origini storiche e nell'attuale impiego educativo. Questo contributo problematizza il rapporto tra dimensione competitiva e formativa del debate, con particolare attenzione allo sviluppo del pensiero critico in studenti e studentesse. Vengono considerati approcci alternativi di metodologie didattiche innovative fondate sul dialogo razionale e sullo sviluppo del pensiero critico che riducono o escludono la competitività. In confronto a tali approcci, l'analisi individua le condizioni affinché il debate favorisca capacità di pensiero critico non limitate alla competizione, ma consolidate come un abito metariflessivo interiorizzato.

Parole chiave: debate, competitività, pensiero critico

Abstract

Debate has an inherently competitive component, based on the confrontation between opposing positions, but it also possesses significant educational value, rooted in its historical origins and contemporary pedagogical use. This article examines the relationship between the competitive and formative dimensions of debate, with particular attention to the development of critical thinking in students. Alternative approaches to innovative teaching methodologies based on rational dialogue and the promotion of critical thinking which reduce or eliminate competitiveness are also considered. In comparison with these approaches, the analysis identifies the conditions under which debate can foster critical thinking skills that go beyond mere competition, consolidating them as a stable meta-reflective habit

Keywords: debate, competitiveness, critical thinking

Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

1. Introduzione

Per sua natura il debate ha una strutturale componente competitiva in quanto è basato sul contrasto tra posizioni diverse rispetto a un argomento. A. M. Ajello (2024) fa emergere questa caratteristica confrontandola con altre modalità didattiche fondate sul ruolo della discussione come ragionamento collettivo (Pontecorvo e altri, 2007) e sul superamento del modello di insegnamento frontale. Si sofferma, tra l'altro, sull'*accountabile talk* sviluppato negli Stati Uniti a partire dalla fine del secolo scorso da L. Resnick (2018) e dai suoi collaboratori. L'*accountabile talk* si è diffuso in varie scuole statunitensi con lo scopo di promuovere discussioni argomentative e collaborative in classe, anche se non ha avuto un successo pari a quello del debate, praticato nelle università e poi nelle scuole superiori americane fin dai primi decenni del XX secolo. Da un punto di vista teorico ci sono elementi comuni tra le varie didattiche basate sul dialogo argomentativo e il debate, come il costruttivismo sociale, il cognitivismo, gli studi linguistico-argomentativi e alcune implicazioni pedagogiche del pragmatismo filosofico. Tuttavia Ajello (2024) osserva che il debate rispetto ad altre strategie didattiche "ha, nel dover competere e nel proporre argomentazioni che reggano di fronte alle obiezioni dell'altro interlocutore, un elemento di motivazione ulteriore e di impegno a ricercare le informazioni adatte a sostenere la competizione" (p. 15).

Fatta questa premessa bisogna tuttavia riconoscere che i vari protocolli di debate, sia quelli codificati a livello internazionale, sia quelli utilizzati da varie associazioni, fino a quelli costruiti *ad hoc* in riferimento specifici contesti scolastici, intendono e praticano in modo e grado diverso tale competitività (Mosa E.& Panzavolta S., 2021, Sommaggio P. &Tamanini C., 2020). Il debate ha infatti come sua caratteristica connaturata anche una valenza formativa insita nelle sue origini storiche e nell'attuale uso educativo nelle scuole. In questo articolo si intende problematizzare la relazione tra aspetto competitivo e formativo nel debate in riferimento allo sviluppo di una delle competenze che si associano comunemente alla sua pratica, ossia allo sviluppo negli studenti e studentesse dello spirito critico.

In tale ottica pare interessante proporre punti di vista diversi sul ruolo della competitività in altre metodologie didattiche innovative. Esistono infatti modelli educativi che hanno come scopo la formazione di abilità argomentative, logico-linguistiche e di *critical thinking* che danno minor peso o escludono del tutto l'aspetto competitivo.

2. Pensiero critico

Quando si descrivono le competenze che possono essere sviluppate in ambito educativo attraverso la pratica del debate si fa spesso riferimento alla capacità di pensiero critico, strettamente legata al fatto che il debate richiede sia la costruzione sia la confutazione delle argomentazioni. La comprensione approfondita della posizione avversa porta inevitabilmente a interrogarsi sulla propria opinione, a metterla in discussione e a riorientarla, con l'obiettivo di difenderla in maniera più articolata. Questo superamento della "fissazione" su una tesi e il dinamismo che spinge ad accogliere una prospettiva opposta, per trasformarla in stimolo alla propria argomentazione, viene comunemente associato all'abilità di *critical thinking*.

Proprio il pensiero critico viene più che mai dichiarato necessario negli ultimi decenni di fronte alla vita *onlife*, cioè "alla nuova esperienza di una realtà iperconnessa all'interno della quale non ha più senso chiedersi se si sia online o offline" (Floridi, 2015, p. 1). e, negli ultimi anni, allo sviluppo impetuoso e in parte imprevedibile dell'Intelligenza Artificiale. Nell'infosfera i giovani rischiano distrazione costante, superficialità cognitiva e difficoltà a distinguere tra informazioni affidabili e contenuti manipolati nell'ambiente

digitale. A. M. Lorusso (2025) analizza come la nostra percezione della realtà e della verità venga messa in crisi dai media contemporanei, a partire dalla televisione dei reality, passando per i social, fino ai testi e ai video generati dall'intelligenza artificiale, compresi i *deep fake*. Queste tecniche non solo mettono in discussione la nostra capacità di distinguere tra ciò che è "reale" e ciò che è "artificiale", ma rendono anche urgente lo sviluppo di una consapevolezza critica sulla nostra partecipazione a una continua circolazione di realtà costruite e alternative, nelle quali la percezione e la valutazione dei fatti rischiano di essere influenzate in modo permanente. Un uso poco consapevole dell'IA comporta rischi cognitivi, emotivi, sociali e di privacy, come denuncia J. Haidt (2024). In questo contesto, per contrastare l'infodemia, la proposta di pratiche didattiche attive, come il debate, evidenzia con forza l'importanza di sviluppare competenze di pensiero critico, strettamente legate all'ascolto attento e a un'argomentazione solida e consapevole.

Nelle istituzioni scolastiche, negli istituti educativi di ricerca e nelle università, così come in tutte le istituzioni che si occupano di educazione, sembra crescere la consapevolezza dell'importanza di dedicare maggiore spazio ad attività e metodi capaci di stimolare dinamiche di *critical thinking*. Ciò contribuisce a rafforzare l'idea di un rinnovato ruolo della filosofia come pratica di pensiero consapevole e dialogico, sostenuta anche dal documento del MIUR Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza (2017). Questa visione si discosta dalla tradizione italiana, che tende a considerare la filosofia soprattutto come studio teorico e storico dei grandi autori, e si avvicina invece all'approccio deweyano, che concepisce la filosofia come pratica educativa e riflessiva.

A questo punto, ci si può chiedere a cosa ci si riferisca quando si afferma che la metodologia del debate favorisce l'acquisizione o lo sviluppo del pensiero critico. In risposta a questa domanda si incontrano frequentemente definizioni che descrivono il pensiero critico come un atteggiamento volto a esercitare un giudizio autonomo e a sottoporre a verifica informazioni, affermazioni, fatti e azioni, senza fermarsi alla prima impressione sulla loro veridicità o falsità. Questa interpretazione riflette un'accezione intuitiva e ampiamente condivisa della capacità critica; tuttavia, appare utile proporre un approfondimento di questo concetto.

Il Centro OCSE per la Ricerca e l'Innovazione Educativa (CERI) ha realizzato una ricerca intitolata *Promuovere e valutare la creatività e il pensiero critico nell'educazione* (2019), con l'obiettivo di elaborare un linguaggio condiviso su questi temi e di favorirne l'insegnamento e l'apprendimento all'interno dei curricoli di diversi Paesi. L'indagine, durata cinque anni, ha coinvolto undici nazioni e una rete internazionale di scuole e ha prodotto rubriche concettuali e strumenti di valutazione finalizzati alla progettazione di lezioni orientate allo sviluppo e alla valutazione della creatività e del pensiero critico. I risultati, presentati da Vincent-Lancrin e altri, sono interessanti anche perché delineano lo stato dell'arte del dibattito scientifico intorno ai due concetti di creatività e pensiero critico. Le abilità costruttive e critiche sono ritenute competenze chiave per il XXI secolo che comportano alcuni processi cognitivi comuni, anche se nelle loro modalità operative, finalità e ricadute educative sono ben distinte. In questo articolo si propone una sintesi della nozione di pensiero critico, così come delineata nella pubblicazione che ripercorre le principali prospettive filosofiche, psicologiche e pedagogiche sul tema: dal metodo dialettico socratico Socrate e dai suoi seguaci che cercavano la verità attraverso il dubbio, allo scetticismo radicale, al pensiero moderno e illuministico fino alle elaborazioni teoriche del XX secolo e ai contributi degli ultimi decenni.

Un pensatore che ha molto riflettuto sul *critical thinking* o *reflective thinking* e a cui si deve molto in ambito educativo è Dewey (1910) che scrive:

> L'essenza del pensiero critico è la sospensione del giudizio; e l'essenza di questa sospensione è l'indagine volta a determinare la natura del problema prima di

> procedere a tentativi di soluzione. Questo, più di ogni altra cosa, trasforma la mera inferenza in inferenza verificata, le conclusioni suggerite in dimostrazione. (p. 74)

Nell'ottica deweyana da una sorta di scetticismo iniziale si passa all'indagine e a una migliore comprensione del problema prima di proporre una soluzione [1]. Risulta evidente il collegamento del pensiero critico/riflessivo a una delle diverse forme di pensiero lento contrapposto da Kahneman (2012) al pensiero veloce [2]. Il pensiero critico, peraltro va oltre il ragionamento logico-analitico perché, sulla scia del prospettivismo filosofico, sviluppato per esempio da Leibniz e Nietzsche e approfondito nell'epistemologia moderna da Foucault, Kuhn, Popper e Lakatos, riguarda la capacità e la volontà di riconoscere il valore di altre prospettive e di riconoscere che tutte le teorie o programmi di ricerca hanno i loro assunti non provati e, quindi, possibili limiti e bias. Implica, in sintesi: "1. il riconoscimento di prospettive multiple; 2. il riconoscimento degli assunti e dei limiti di qualsiasi prospettiva, anche quando essa appare superiore a tutte le altre disponibili". (p. 60)

A questo punto, le implicazioni evidenziate nei processi cognitivi alla base del pensiero critico sono quattro e possono essere sintetizzate come segue:

a) dell'indagare, cioè di acquisire conoscenze, verificarle e esaminare nel dettaglio e nel complesso del problema;
b) dell'immaginare, cioè identificare e valutare prospettive alternative e concorrenti, teorie e ipotesi, per considerare un problema da più punti di vista;
c) del fare, cioè di produrre una propria posizione razionalmente argomentata;
d) del riflettere, cioè un processo di "autoriflessione rispetto alla prospettiva (o opinione) che si sostiene, e che riguarda i suoi limiti e incertezze e che richiede quindi un certo livello di umiltà e di apertura verso le idee concorrenti". (p. 61)

Quest'ultima è una dimensione dell'attitudine e dell'abilità di pensiero critico che pare interessante. Essa, secondo Vardi (2025), implica le seguenti ulteriori disposizioni: autoregolazione (autodisciplina e autogestione); mente aperta, giusta e ragionevole, predisposta a identificare e affrontare i propri bias e a riconsiderare le proprie opinioni quando necessario; impegno per il miglioramento continuo, pronto a sviluppare le proprie conoscenze. (p. 61).

Sintetizzando la letteratura sulla ricerca del pensiero critico, Hitchcock (2018[69]) classifica le disposizioni del pensiero critico come segue: attenzione, abitudine all'indagine, fiducia in sé, coraggio, apertura mentale, disponibilità a sospendere il giudizio, fiducia nella ragione e ricerca della verità.

Espresso in altri temini il pensatore critico oltre a ricercare e valutare conoscenze e fonti, immaginare visioni alternative del mondo e difendere razionalmente la propria posizione, possiede un atteggiamento stabile a riflettere criticamente anche sulle proprie posizioni in modo da rivederle e alimentarle continuamente alla luce di nuove evidenze e riflessioni. In questo senso si fa riferimento a una dimensione maieutica che mette in moto una dialettica che non si esaurisce nello scontro, ma che, se introiettata, può condurre all'autoriflessione e a un affinamento continuo di sé stessi. L'affermazione di Platone che nel *Teeteto* (150 -151 d), riferendosi al metodo socratico, afferma che è teso a suscitare dagli animi quelle verità che essi stessi non erano consapevoli di possedere ("da me non hanno imparato nulla, bensì proprio e solo da sé stessi molte cose e belle hanno trovato e generato") può essere interpretata in questo senso.

Tornando al tema del debate e alla diffusa convinzione che esso favorisca lo sviluppo del pensiero critico, è lecito chiedersi in che misura tale pratica incida su tutte le dimensioni del *critical thinking* come costrutto multidimensionale, secondo l'analisi proposta nel documento dell'OCSE, e, parallelamente, se e in che modo essa si intrecci con il carattere competitivo che gli è intrinseco. Prima di cercare di rispondere a tale questione

sembra utile soffermarsi, sia pur brevemente, su altri metodi dialettici che hanno come scopo la formazione di abilità argomentative, logico-linguistiche, e di pensiero critico che danno minor peso o escludono del tutto l'aspetto competitivo.

3. Pratiche didattiche dialogiche

Varie pratiche educative condividono con il debate finalità comuni, come l'affinamento delle abilità logiche e argomentative, lo sviluppo del pensiero critico, la capacità di ascoltare le opinioni altrui e di mettersi nei panni dei propri interlocutori. Tuttavia, molte di queste metodologie rifiutano, in modo esplicito o implicito, l'aspetto competitivo tipico del debate, poiché esso si fonda su una logica che tende a polarizzare le posizioni, privilegiando la difesa della propria tesi e la confutazione dell'avversario rispetto alla ricerca condivisa di comprensione e alla costruzione comune di significati. Tra queste modalità didattiche, oltre a quelle citate nell'introduzione (Ajello, 2024), se ne presentano di seguito alcune particolarmente diffuse nelle nostre scuole.
La *Philosophy for Children* (P4C) intende trasformare il gruppo classe, organizzato in un setting circolare, in una comunità di ricerca che discute attorno a un problema condiviso grazie all'aiuto di un facilitatore (P4C Teacher), egli stesso partecipe della comunità. Le finalità della P4C sono principalmente le seguenti:

- incentivare l'argomentazione e la giustificazione logica delle proprie posizioni di pensiero, utilizzando in modo consapevole il linguaggio, con particolare attenzione al significato delle parole:
- incentivare l'esercizio al pensiero autonomo;
- incentivare l'esercizio al pensiero creativo;
- educare ad uno stile di pensiero aperto, disponibile all'incontro con l'altro attraverso il dialogo;
- favorire la relazione e l'integrazione tra gli alunni;
- stimolare la maturazione della sfera affettivo-emotiva e socio-relazionale [3].

L'obiettivo di Lipman (2005), fondatore nei primi anni Settanta presso la Columbia University della *Philosophy for Children*, è di favorire fin dalla scuola primaria lo sviluppo del pensiero critico, l'esplorazione di temi e problemi capaci di suscitare curiosità e ricerca, il confronto con differenti modalità di interpretare la realtà e di ragionare su di essa. Non si tratta, secondo Lipman, di ridurre la riflessione critico-filosofica a un "formato giocattolo":

> Lungo il corso della storia della P4C al "for" è stato preferito il "with": non "per" i bambini ma "con" i bambini […]. In realtà Lipman, quando usava l'espressione *Philosophy for Children*, non intendeva riferirsi alla qualità e ai limiti di una particolare confezione della filosofia, ma aveva di mira il problema della comunicazione […]. Nelle sue intenzioni il "per" era riferito ad una riscrittura della filosofia in una forma accessibile e motivante "per" i ragazzi, fermo restando il contenuto. Questo risultato non sarebbe stato possibile se egli fosse rimasto ancorato ad una didattica dell'imparare la/e filosofia/e. La chiave di volta per intendere il senso dell'operazione consiste nell'avanzamento che Lipman compie verso un'idea di "pratica filosofica" (Cosentino, 2016).

Nella sua impostazione di base, la P4C si richiama alla maieutica socratica e si ispira, tra le correnti filosofiche e pedagogiche del XX secolo, alla concezione costruttivista dell'apprendimento (Vygotskij, 1992), facendo riferimento al pensiero di Peirce, Dewey e Mead. Gli obiettivi e molti riferimenti filosofici e psicologici della P4C sono condivisi con il debate; tuttavia, i due modelli dialogici differiscono nei metodi, soprattutto perché la P4C rifiuta la competizione tra i partecipanti e privilegia la collaborazione, lo

spirito di ricerca autonomo e un pensiero dinamico, capace di generare punti di vista non circoscritti fin dall'inizio e sempre aperti al confronto. (Tamanini, 2024, pp. 29-30).
Un'altra pratica didattica interessante è il progetto PATHS di INDIRE che, avviato nel 2018, ha l'obiettivo di diffondere il metodo del pensiero filosofico in tutti gli indirizzi scolastici, estendendolo anche agli Istituti tecnici e professionali dove attualmente è assente come disciplina, poiché si configura come uno strumento concettuale capace di affrontare la complessità del nostro tempo (Borri & Calzone, 2023). PATHS è infatti un acronimo di *A Philosophical Approach to THinking Skills* e concepisce la filosofia come metodologia finalizzata allo sviluppo di abilità quali il controllo del linguaggio e del pensiero, le procedure argomentative, il problem posing e il pensiero critico. Il progetto è molto articolato e per le sue varie sezioni si rimanda al sito di riferimento [4]. Il modulo di PATHS qui considerato è quello dedicato ai "Dilemmi etici", finalizzato a stimolare il ragionamento su questioni morali concrete, il dialogo, il rispetto delle opinioni altrui e la capacità di argomentare. Durante le attività, viene organizzato un confronto tra due classi, e il docente propone alla propria classe un dilemma etico presentato sotto forma di scenario. Un esempio di dilemma etico è il seguente:

> Un vecchio saggio vive in una piccola isola indipendente. Non è il capo dell'isola, figura eletta annualmente dalla comunità con il compito di amministrare la giustizia, ma è una guida morale. Sull'isola, grazie agli insegnamenti e all'esempio del saggio, regna una pace perfetta. Tutti gli abitanti dell'isola sono felici. Tuttavia un giorno, alcuni giovani trovano in una fossa un uomo, deceduto di morte violenta e la sera ne parlano nella comunità. Il vecchio saggio, nella sorpresa generale, dichiara di essere stato lui l'assassino: «è stato un errore di gioventù, una rissa tra ubriachi. Dopo quella sera ho cambiato vita ed ho vissuto nel segno della virtù e della moralità. E questo è il risultato», disse il vecchio, allargando le braccia come a comprendere tutta l'isola. «Tuttavia, se la società volesse punirmi, sarei pronto ad accettare la sentenza».

Alle classi viene posta questa questione: tu sei il capo politico che gode di pieni poteri sull'isola. Che cosa pensi di fare?
L'attività si svolge in quattro fasi, ripetuta per ogni squadra:

1. Ogni classe sceglie quale posizione sostenere rispetto al dilemma etico.
2. Uno speaker della classe presenta argomentazioni a favore della posizione scelta.
3. Un altro speaker della stessa classe espone argomentazioni critiche sullo scenario etico, opponendosi anche alla propria posizione quando necessario: in questo modo ogni squadra sostiene e obietta rispetto alla situazione etica prescelta.
4. La conclusione del quarto speaker deve integrare in modo costruttivo le obiezioni emerse durante il dibattito, formulando un ragionamento complessivo.

La valutazione finale è operata dal docente e dagli studenti stessi che votano se stessi e la squadra avversaria. La scelta della classe vincitrice viene pertanto realizzata attraverso un'autovalutazione e una etero valutazione. Una ponderazione automatica dei punteggi assegna maggior peso all'etero valutazione.
Il modello INDIRE fa riferimento a una attività di classe, curricolare, collaborativa piuttosto che competitiva in quanto le obiezioni sono rivolte prima di tutto alle proprie posizioni; inoltre il giudizio finale comprende anche una parte di autovalutazione e l'etero valutazione è svolta tra pari. Come nella P4C e in altre metodologie didattiche dialogiche, anche in PATHS si considera che lo spirito critico non debba necessariamente fondarsi sulla competizione tra opinioni opposte. In questi modelli la dimensione competitiva del debate rischia di entrare in tensione con gli obiettivi educativi di promuovere la cittadinanza democratica e il dialogo, poiché può favorire una contrapposizione

rivolta principalmente verso gli altri, a discapito della condivisione dei significati e la consapevolezza dei propri processi cognitivi ed emotivi.

4. Debate, senso critico e competitività

Come evidenziato, esistono modelli educativi orientati alla promozione delle competenze argomentative, logico-linguistiche e di pensiero critico che attribuiscono un'importanza marginale, se non nulla, alla dimensione competitiva. Se, da un lato, la competizione insita nel debate costituisce un efficace fattore motivazionale, stimolando l'approfondimento consapevole delle questioni trattate, la ricerca accurata e la costruzione di argomentazioni coerenti e razionalmente fondate, dall'altro lato alcuni studiosi ed educatori sottolineano come questo approccio possa non favorire automaticamente lo sviluppo di un atteggiamento critico autentico e duraturo, riducendone l'esercizio a una pratica occasionale, limitata al contesto competitivo. Ricorre inoltre, con una certa frequenza da parte di chi ha una conoscenza superficiale delle pratiche di debate, la critica secondo cui il debate finirebbe per "addestrare" gli studenti a difendere tesi che non rispecchiano le loro convinzioni reali, privilegiando così un'argomentazione opportunistica e di tipo sofistico.

Sulla base del progetto OCSE analizzato nel paragrafo 2 e in linea con la definizione di *critical thinking* proposta da Vardi (2015) e da altri autori, nel presente contributo il pensiero critico viene inteso come capacità stabile di confrontarsi in modo riflessivo e autocritico sia con questioni teoriche sia con situazioni concrete, all'interno di un processo continuo di revisione e miglioramento di sé. In questa prospettiva, la dimensione maieutica del debate apre una dialettica che non si consuma nello scontro competitivo della gara, ma che può tradursi, se interiorizzata, in un esercizio stabile di metariflessione e di continuo affinamento personale.

A quali condizioni il debate può contribuire allo sviluppo di una postura stabile di pensiero critico negli studenti?

Per provare a rispondere a questa domanda, ci si basa su una lunga esperienza nell'ambito della metodologia didattica del debate, realizzata soprattutto — ma non esclusivamente — attraverso il formato trentino "A suon di parole", avviato nel 2009/2010 (Tamanini C., 2024, pp. 30—32).

Una condizione utile allo scopo indicato è che il debate venga praticato con continuità e in modo reiterato, affinché i dibattenti possano interiorizzarne la sostanza educativa, che consiste nell'ascolto attento delle argomentazioni altrui e nella capacità di farle proprie, fino a valorizzarne gli elementi costruttivi all'interno del proprio pensiero.

Questa condizione risulta più facilmente realizzabile quando il debate viene inserito stabilmente come pratica formativa nelle attività curricolari, condivisa dal collegio dei docenti e adottata come metodologia condivisa da più insegnanti del consiglio di classe esperti in discipline diverse. In tal modo, il debate può essere praticato da classi che si confrontano tra loro all'interno dello stesso istituto, anche in relazione agli obiettivi del percorso di Educazione civica, e indipendentemente dalla partecipazione a gare e tornei esterni (Michelotti M., Ferrari P., 2024).

I docenti coach o tutor, comunque li si voglia chiamare, andrebbero inoltre interpellati sulle ricadute della pratica del dibattere nelle competenze orali, scritte e nelle relazionalità dei loro allievi e allieve. Sarebbe, insomma, auspicabile un procedimento non solo *top down*, ma anche *bottom up* sul percorso dibattimentale rendendo gli insegnanti protagonisti della formazione, dando spazio anche alle loro esperienze e proposte di miglioramento.

La regolamentazione del debate, elemento costitutivo dei vari formati, dovrebbe rimanere abbastanza stabile e non essere continuamente arricchita di novità, anche se positive o eventualmente importate da pratiche internazionali di successo in contesti

altamente competitivi. Troppi aspetti organizzativi e l'insistenza su protocolli molto articolati rischiano infatti di distogliere l'attenzione di insegnanti e giudici dalla dimensione formativa del dibattere.
La valutazione, poi, dovrebbe limitarsi al giudizio dei giudici, come avviene in molti sport; in caso contrario, si perderebbe il senso del "gioco", fondamentale per garantire una partecipazione psicologicamente sana degli studenti. Vincere e perdere fa parte del gioco e questo è lo spirito opportuno da comunicare, perché con qualsiasi risultato della gara la pratica del debate possa continuare con serenità e, aggiungo, divertimento.
Al dibattito dovrebbero partecipare il numero più alto di studenti possibile includendo ragazzi di varie capacità e competenze, in modo da renderlo inclusivo. Ciò vale in riferimento a qualunque formato di debate perché l'obiettivo dovrebbe essere di esercitare più persone all'ascolto e alla valutazione delle posizioni diverse dalle proprie.
La formulazione delle mozioni o delle tematiche deve evitare di generare polarizzazioni e visioni eccessivamente rigide del mondo, includendo invece dei "semi di dubbio" in grado di stimolare un movimento dialettico. Come osserva Morin (Morin E., 2012, p. 135)

> Il problema cruciale del nostro tempo è quello della necessità di un pensiero in grado di cogliere la sfida della complessità del reale, cioè di cogliere le relazioni, le interazioni e le implicazioni reciproche, i fenomeni multidimensionali, le realtà nello stesso tempo solidali e conflittuali (come la democrazia stessa, sistema che si nutre di antagonismi nel momento in cui li regola).

Le modalità espositive (o *actio*, nel linguaggio ciceroniano) e il sostegno argomentativo della propria tesi devono essere mantenuti in equilibrio, affinché nessuno dei due aspetti prevalga sull'altro. In tal modo, il *public speaking* evita di ridursi a un'esercitazione meramente teatrale o a una dimostrazione di aggressività, fenomeni che in alcuni formatidi debate possono emergere nella fase di replica finale delle squadre.
Un ulteriore aspetto essenziale riguarda la necessità che le istituzioni e organizzazioni impegnate nel sostegno e nella diffusione del debate operino in modo collaborativo, evitando dinamiche concorrenziali volte a imporsi l'una a scapito dell'altra, ad attrarre alunni e classi trattati come clienti o ad occupare territori locali, nazionali e internazionali sempre più estesi. In questa prospettiva, risulta opportuno distinguere chiaramente tra le squadre di debate orientate prevalentemente alla competizione e quelle che, invece, privilegiano la formazione di un confronto aperto, liberale e democratico. Entrambe le tipologie possono coesistere, purché non si sovrappongano né, tantomeno, si pongano in conflitto reciproco.
Tuttavia, il ruolo centrale è svolto dai docenti che operano come coach, i quali dovrebbero mantenere costantemente al centro l'obiettivo della formazione degli studenti, evitando sia il 'tifo' per la propria squadra sia, ancor più, la promozione della propria persona. In particolare, la pratica dialettica della discussione può, a partire dall'esperienza del debate, trasformarsi in una metodologia didattica stabile, in grado di far sì che gli elementi costitutivi del pensiero critico — l'approfondimento delle problematiche, la capacità di coglierne o immaginarne la multidimensionalità e l'argomentazione razionale e metodica delle proprie posizioni — diventino autentiche competenze.
La finalità a cui fare riferimento è, in sintesi, di promuovere negli studenti abilità non occasionali, ma costantemente attivate in risposta agli stimoli esterni e alimentate da un dialogo interiore continuo. Come scrive Norberto Bobbio nella Prefazione del *Trattato dell'argomentazione* di Perelman e Olbrechts-Tyteca (1966, p. XIX):

> La teoria dell'argomentazione rifiuta le antitesi troppo nette: mostra che tra la verità assoluta e la non-verità c'è posto per le verità da sottoporsi a continua revisione mercé la tecnica dell'addurre ragioni pro e contro. Sa che quando gli uomini cessano di credere alle buone ragioni, comincia la violenza.

5. Conclusioni

Lo sviluppo del pensiero critico, sia nei testi che nei siti dedicati, figura sempre tra le competenze promosse dalla metodologia didattica del debate. Tale sviluppo è sicuramente essenziale in una realtà fortemente polarizzata, caratterizzata da conflitti, rivoluzioni economiche e trasformazioni tecnologiche, in cui ci si sente spesso disorientati e si avverte l'esigenza di competenze cognitive ed emotive in grado di favorire una comprensione profonda del contesto in cui viviamo**.** Filosofi e psicologi hanno approfondito il concetto di *critical thinking* intendendolo come la capacità stabile di riflettere criticamente non solo sulle posizioni altrui, ma anche sulle proprie, mettendole in discussione e arricchendole costantemente alla luce di nuove evidenze, sia empiriche sia teoriche. Tuttavia, in relazione a questo concetto, non è affatto scontato che il dibattito regolamentato favorisca automaticamente lo sviluppo di tale abilità. Affinché ciò avvenga, è necessario mantenere ben saldo lo scopo formativo del debate e tenere sotto controllo la sua dimensione competitiva, che pure resta importante. Quest'ultima, infatti, contribuisce a educare al riconoscimento di posizioni diverse dalle proprie, all'ascolto e al rispetto di esse, nonché al confronto argomentato, in cui si impara a difendere il proprio punto di vista in modo razionale, analitico e consapevole. La competitività è fruttuosa se viene però accompagnata anche da una presa in carico della posizione avversa e da una sua comprensione profonda che implica una revisione del proprio pensiero e un chiarimento ulteriore dello stesso, in una dinamica sempre attenta a nuovi confronti e a successive formulazioni delle proprie visioni delle idee e del mondo che devono essere realiste, flessibili e produttive di nuove concezioni.

In sintesi, la competizione assume un valore positivo se inserita in un contesto più ampio, caratterizzato dalla finalità di crescita comune, collaborazione e incontro, senza che ciò comporti rinuncia alle proprie posizioni o chiusure relativistiche, ma piuttosto un impegno nell'individuare regole condivise e sostenibili capaci di salvaguardare gli aspetti fondamentali della convivenza democratica**.** Questo richiede una metariflessione costante sul proprio pensare che lo mantiene aperto al confronto continuo e alla progressiva rielaborazione delle proprie visioni delle idee e del mondo. In questo modo, in senso aristotelico, logica, ragione, vissuto e impegno etico possono essere posti in relazione (Aristotele,1973) A questo proposito, si riporta un esempio tratto dalle testimonianze raccolte durante i vari monitoraggi sulle ricadute del torneo "A suon di parole:

> La più significativa lezione di vita appresa durante il torneo di debate' - scrive una studentessa di quarta liceo scientifico - è stata di avere riscoperto la Verità come qualcosa di assai labile, mai dovuto e mai scontato, un concetto dinanzi al quale occorre mostrare flessibilità, senza rinunciare a perseguire ciò che appare giusto, ma nemmeno fossilizzandosi irragionevolmente sulle proprie posizioni, imparando ad esercitare una delle più nobili fra le arti della mente: l'arte di riconoscere i propri errori di giudizio e, all'occorrenza, di cambiare idea.

È opportuno, in conclusione, una precisazione metodologica: le considerazioni qui presentate si basano, come già dichiarato, su rilevazioni fondate sulle testimonianze di studenti, docenti e formatori. I risultati fanno dunque riferimento a esperienze che, pur ampie e condivise, derivano principalmente dalle dichiarazioni dei diversi protagonisti coinvolti. Senza sminuire il valore di tali evidenze, un ulteriore passo potrebbe consistere in una verifica rigorosa dell'effettiva ricaduta sugli studenti degli interventi didattici basati sul debate. Tale verifica dovrebbe essere realizzata in contesti formativi concreti, con il coinvolgimento diretto del ricercatore durante la formazione e l'esercitazione dei debate nei gruppi e/o in classe e con la guida di strumenti metodologici accuratamente calibrati, come, ad esempio, protocolli "think-aloud", interviste

semistrutturate e focus group, osservazioni sistematiche e protratte nel tempo. In questo modo sarebbe possibile valutare in maniera contestuale gli effetti della pratica educativa del debate sui processi cognitivi degli studenti, superando i limiti dei soli questionari basati su autodichiarazioni e privilegiando strumenti di osservazione diretta e operazionalizzabile dei risultati, ossia trasformando concetti teorici come il pensiero critico in indicatori concreti e osservabili.

Note

[1] Nel passaggio citato Dewey, allo scopo di illustrare il pensiero riflessivo, ricorre all'esempio del procedimento del medico per fare una diagnosi ponderata.

[2] Altri filosofi che hanno sviluppato la teoria del pensiero critico applicata all'educazione sono R. Ennis, P. A Facione e J. E. McPeck. Una panoramica della letteratura si trova in Davies e Barnett (2015) e D. Hitchcock (2018).

[3] In: https://www.filosofare.org/crif-p4c/p4children/.

[4] https://formazione.indire.it/paths/home.

Bibliografia

Ajello, A. M. (2024). Debate e dintorni: quando si realizzano convergenze tra diverse prospettive. In C. Tamanini, M. De Conti (Eds.), *Dibattere sul Debate. RicercAzione*, 15(2 bis, 2023). https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/383/312

Aristotele (1973). *Retorica* (A. Plebe Trad.) Universale Laterza (opera originale pubblicata IV sec. A.C., Libro I, 2, 1356**)**

Borri, M., & Calzone, S. (2023). *La filosofia come risorsa educativa*. Carocci

Bobbio N. (1966), Prefazione al *Trattato dell'argomentazione. La nuova retorica.* In C. Perelman & L. Olbrechts-Tyteca (Eds.), *Trattato dell'argomentazione* (pp IX-XVII). Einaudi

Cosentino A. (2016), La P4C non è una "filosofia per/con bambini". *Comunicazione Filosofica* 37. https://www.sfi.it/files/download/Comunicazione%20Filosofica/cf37.pdf

Davies, M., & Barnett, R. (Eds.) (2015). *The palgrave handbook of critical thinking in higher education*. Palgrave Macmillan.

Dewey J. (2010). *How we think*, (L. Ward Ed.). The Mead Project, Brock University. https://brocku.ca/MeadProject/Dewey/Dewey_1910a/Dewey_1910_f.html

Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04093-6

Haidt J. (2024). *La generazione ansiosa*. Rizzoli

Hitchcock, D. (2018), Critical thinking. I E. N. Zalta (Eds.). n *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition). https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/critical-thinking/

Kahneman, D. (2012). *Pensieri lenti e veloci*. Mondadori.

Lipman M. (2005). *Educare al pensiero*. Vita e Pensiero.

Lorusso, A.M. (2025). *Il senso della realtà*. La Nave di Teseo.

Michelotti M., & Ferrari P. (2024), A suon di parole e Educazione Civica e alla Cittadinanza: integrazione e trasversalità. Il torneo di dibattito nell'Istituto L. Guetti. In C. Tamanini & M. De Conti (Eds.), *Dibattere sul Debate*. *RicercAzione*, 15(2 bis, 2023). https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/383/312

MIUR (2017), *Orientamenti per l'apprendimento della Filosofia nella società della conoscenza*. https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Documento%20Orientamenti.pdf/14a00e61-8a8e-4749-9245-0d22bbb3c5eb

Morin E. (2012). *La via per l'avvenire dell'umanità*. Raffaele Cortina.

Mosa E. &, Panzavolta S. (2021). I modelli di Debate a confronto. In L. Cinganotto, E. Mosa, & S. Panzavolta (Eds.), *Il Debate. Una metodologia per potenziare le competenze chiave* (pp. 183 -220). Carroci.

Platone. (1990). *Teeteto* (Manara Valgimigli Trad.). Laterza (Opera originale pubblicata ca. IV sec a.C; 150c–151d)

Pontecorvo C., Ajello A.M., & Zucchermaglio, C. (2007). *Discutendo si impar*a. Carrocci

Resnick, L., Asterhan, C., & Clarke, S. (2018). *Accountable talk: Instructional dialogue that builds the mind*. Educational Practices Series, IAE & IBE UNESCO.

Sommaggio P., & Tamanini C. (2020), *A suon di parole. Il gioco del contraddittorio* (pp. 36-45). Mimesis Edizioni.

Tamanini C. (2024). Il debate: valenze criticità e prospettive. In C. Tamanini & M. De Conti (Eds.) *Dibattere sul Debate*. *RicercAzione,* 15(2 bis, 2023). https://ricercazione.iprase.tn.it/article/view/383/312

Vardi, I. (2015). The relationship between self-regulation, personal epistemology, and becoming a 'critical thinker': Implications for pedagogy. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 127- 212). Palgrave Macmillian.

Vincent-Lancrin S. et al (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking. What it means in school*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/62212c37-en

Vygotskij L. S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Laterza.