JIDA - The Journal of the Italian Debate Association

Volume 01 Issue 01

jida@sn-di.it

Articolo di ricerca

Il Debate come pratica di oralità e formazione del soggetto: verso un quadro di riferimento per la competenza orale

Debate as a practice of orality and subject formation: toward a reference framework for oral competence

Giulia Monaldi[1], Manuele De Conti [2]

[1] IC Solari; giulia.monaldi@icsolariloreto.edu.it
[2] Università Mercatorum; manuele.deconti@unimercatorum.it

Sommario

Il contributo esplora il legame tra debate e competenza orale, basandosi su un'indagine del 2023 condotta su 723 docenti marchigiani. Lo studio rileva come l'oralità rimanga marginale nei curricola e priva di monitoraggio internazionale. I dati mostrano carenze formative pregresse (30%) e professionali (54,3%) tra i docenti. Sebbene il debate sia la pratica di oracy più diffusa (43,69%), la sua complessità richiede una preparazione più sistematica. Analizzando diversi quadri teorici, l'articolo conclude che l'oralità è un fenomeno plurale: il debate è una risorsa preziosa, ma non può sostituire un'educazione orale ampia e strutturata.

Parole chiave: oracy, debate, competenza orale, formazione docenti, retorica, argomentazione, educazione democratica

Abstract

This study investigates the link between debate and oral competence via a 2023 survey of 723 teachers in the Marche region, Italy. It highlights the marginalization of oracy in curricula and assessment. Findings reveal significant training gaps, with 30% of teachers lacking prior oral instruction and 54.3% lacking specific professional development. Although debate is the most common form of oracy training (43.69%), its complexity demands more systematic preparation. By analyzing various theoretical frameworks, the article argues that oracy is a complex, plural phenomenon. Consequently, while debate is valuable, it must be supported by a broader, more structured oral education.

Keywords: oracy, debate, oral competence, teacher education, rhetoric, argumentation, democratic education

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

Andrew Wilkinson, nel 1965, denunciava che "the spoken language in England has been shamefully neglected" (Wilkinson, 1965, p. 3), osservando che la scuola trascurava l'insegnamento dell'oralità, limitandosi a ripetizione e lettura ad alta voce. Coniando il termine oracy, Wilkinson sosteneva la necessità di trattare le competenze di ascolto e parlato come "fit object of the curriculum" (Wilkinson, 1965, p. 13), al pari di literacy e numeracy, e di svilupparle attraverso un insegnamento sistematico. Negli anni successivi, la ricerca internazionale ha progressivamente articolato questa intuizione. Alexander (2008) ha messo in luce, con il concetto di dialogic teaching, il ruolo del linguaggio parlato nel trasformare la classe in una comunità di apprendimento. Mercer (2000) ha distinto il learning through talk – l'uso del parlato per costruire conoscenze – dal learning how to talk, che lo considera oggetto esplicito di insegnamento. Più recentemente, Knight (2023) ha sistematizzato queste prospettive individuando quattro tratti distintivi dell'oracy: value and status, explicitness, judgment e deliberateness.

Gli studi sviluppati nel contesto britannico hanno dato origine a un dibattito ampio e strutturato sull'inquadramento dell'oracy come competenza curricolare, dibattito che ha portato alla formulazione di quadri di riferimento come l'Oracy Skills Framework di Voice 21 (Gaunt & Stott, 2020). In Italia, la ricerca linguistica ha offerto contributi significativi sul tema – si pensi, ad esempio, a Sammarco e Voghera (2021) – ma non si è ancora sviluppata una discussione di pari ampiezza. Inoltre, a livello internazionale, si rileva come i principali strumenti di monitoraggio continuino a concentrarsi su lettura, matematica e scienze: PISA dell'OCSE e PIRLS e TIMSS dell'IEA forniscono da anni dati comparativi su reading literacy, matematica e scienze, contribuendo a orientare politiche educative e a definire progressioni di apprendimento condivise (OECD, 2023; Mullis et al., 2023). Nessuna di queste indagini, però, misura in modo sistematico la produzione o l'interazione orale nella lingua d'istruzione, e manca un quadro di riferimento per l'oracy comparabile a quelli elaborati per literacy e numeracy. Questa asimmetria è confermata dal fatto che, sebbene a livello europeo esista il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (Council of Europe, 2020), che propone descrittori dettagliati per la comprensione e la produzione orale, esso è stato concepito per le lingue straniere e non è applicato in modo sistematico alla lingua madre.

2. Metodologia e partecipanti

Il presente sondaggio è nato all'interno del dottorato di ricerca dell'autrice, dedicato all'introduzione del debate nella scuola primaria. Il debate è una metodologia che lavora in modo esplicito sulle competenze di ascolto e parlato, ma la sperimentazione condotta ha evidenziato una criticità di fondo: per sviluppare tali competenze servirebbe una base solida di educazione all'oralità, che però è risultata frammentaria o assente. Questa difficoltà è emersa chiaramente dal lavoro con i ventidue docenti coinvolti nella sperimentazione, i quali hanno segnalato in più occasioni l'assenza di riferimenti metodologici e formativi per sostenere gli studenti nello sviluppo delle competenze orali.

Alla luce di queste evidenze e del quadro teorico tracciato in precedenza, si è ritenuto necessario avviare una prima indagine esplorativa per comprendere quale fosse lo stato reale della formazione dei docenti in merito all'oralità. Sono state formulate due domande chiave:

1. *Riflettendo sul **tuo percorso scolastico** (dalla primaria all'università), quali attività di ascolto e produzione orale ti sono state offerte dai tuoi insegnanti?*

2. *Quali iniziative formative relative all' Oracy hai seguito durante il tuo **percorso professionale**, iniziale e in itinere, come docente?*

Il questionario, realizzato tramite Google Form, è stato diffuso nel periodo maggio–giugno 2023 a un gruppo di istituti comprensivi della Regione Marche. La partecipazione era volontaria, le risposte sono state raccolte in forma anonima e analizzate in forma aggregata, nel rispetto delle linee guida etiche per la ricerca educativa.

Hanno risposto al questionario 723 docenti di istituti comprensivi. Alla prima domanda, volta a indagare le esperienze personali di ascolto e produzione orale vissute nel proprio percorso scolastico – dalla scuola primaria all'università – le risposte restituiscono un quadro eterogeneo. Relativamente al primo quesito, il 30% dei partecipanti dichiara di non aver mai ricevuto attività esplicitamente finalizzate allo sviluppo dell'oralità, mentre il 34% descrive un contesto di didattica tradizionale, in cui il parlato coincideva prevalentemente con l'interrogazione orale e l'ascolto con l'attenzione alla lezione frontale del docente. Emerge inoltre una piccola quota, pari al 3,5%, che cita esperienze legate a iniziative autogestite, come assemblee di classe o di istituto, non direttamente promosse dagli insegnanti. Infine, il 33,5% segnala di aver avuto esperienze relative all'ascolto e al parlato.

3. Risultati

Dall'analisi dei dati emerge che solo il 33% (239) dei 723 docenti ha segnalato esperienze di ascolto e produzione orale vissute nel proprio percorso scolastico. All'interno di questo sottogruppo, le risposte si distribuiscono in modo eterogeneo: le esperienze più frequentemente citate riguardano attività teatrali (10,06%) e discussioni (10,06%), seguite da presentazioni e lavori di gruppo (entrambi 9,22%) e, in misura minore, da dibattiti (6,71%). Percentuali più contenute riguardano esperienze episodiche non strutturate ("una tantum") (5,87%), conversazioni e circle time (entrambi 4,19%), attività laboratoriali non meglio precisate (3,35%) e cineforum (2,51%).

Le descrizioni fornite dai rispondenti suggeriscono che molte di queste esperienze fossero di natura occasionale o poco sistematica. Ad esempio, le attività teatrali sembrano riferirsi principalmente alle recite scolastiche di fine anno, mentre le discussioni vengono ricordate come momenti di confronto spontaneo con alcuni insegnanti, in particolare di religione o di filosofia. La voce "una tantum" comprende ricordi di esperienze singole e isolate, come la partecipazione a progetti specifici o l'attività di guida in contesti di educazione al patrimonio (citata in un caso come "esperienza di Cicerone"). Analogamente, le attività laboratoriali risultano indicate in modo generico e non vengono accompagnate da descrizioni dettagliate, il che non consente di ricostruirne la natura o la frequenza. Nel complesso, il quadro che emerge rimanda a un'offerta frammentaria e non sistematizzata di occasioni di sviluppo delle competenze orali, dipendente più dall'iniziativa dei singoli docenti o dal contesto scolastico che da una pianificazione curricolare strutturata.

Relativamente al secondo quesito, dall'analisi delle risposte emerge che il 54,3% dei docenti dichiara di non aver ricevuto alcuna formazione specifica sull'oracy. Un ulteriore 14,7% riporta esperienze classificate sotto la voce vita scolastica: in questi casi, lo sviluppo delle abilità di ascolto e parlato è avvenuto attraverso l'esperienza diretta sul campo, ad esempio nel ruolo di coordinatore di classe o nella gestione dei colloqui con le famiglie, configurandosi quindi più come un processo di autoformazione che come un percorso formativo strutturato. Il 10% delle risposte si limita ad affermare di aver ricevuto formazione sull'oracy senza tuttavia specificarne la natura, mentre il 21% dei docenti riferisce di aver partecipato a esperienze formative esplicitamente orientate allo

sviluppo di competenze di ascolto e parlato. Nel campione di 723 docenti, tra coloro che riferiscono una formazione specifica sull'oracy, emerge una prevalenza del debate (43,69%). Seguono le esperienze di formazione teatrale (11,65%) e, con incidenze minori ma presenti, percorsi su gestione delle emozioni (7,77%), comunicazione (6,80%), lettura espressiva (6,80%), public speaking (5,83%), storytelling (4,85%), Philosophy for Children (P4C) (4,85%), oracy in LS (insegnamento/apprendimento della lingua straniera; 3,88%) e altro (3,88%).

I dati emersi dal sondaggio confermano quanto già rilevato in letteratura circa la scarsità di opportunità strutturate di sviluppo delle competenze orali lungo il percorso scolastico. Il fatto che solo un terzo dei docenti abbia ricordato esperienze di ascolto e produzione orale durante la propria formazione da studente suggerisce che tali occasioni siano state episodiche e legate più all'iniziativa dei singoli insegnanti che a una programmazione curricolare sistematica. La varietà delle esperienze riportate mostra un panorama ricco, ma non indica la presenza di un percorso continuativo e intenzionale volto a potenziare le competenze dell'oralità. Inoltre, le risposte evidenziano che, pur in presenza di queste esperienze, non si delinea un filo conduttore che consenta di sviluppare progressivamente abilità di ascolto e parlato lungo l'intero percorso scolastico.

Per quanto riguarda la formazione professionale dei docenti, il quadro che emerge è quello di un accesso ancora limitato a percorsi specificamente dedicati all'oracy. All'interno di questa parte del campione, spicca la frequenza con cui viene citato il debate, che rappresenta quasi la metà delle esperienze di formazione riportate. Questo dato, se da un lato testimonia la crescente diffusione del debate come strumento formativo per i docenti, dall'altro solleva interrogativi: un'attività complessa come il debate – che richiede la capacità di costruire argomentazioni solide, di confutare in modo puntuale le tesi avversarie e di replicare efficacemente – come può essere realmente efficace se non è supportata da un percorso sistematico che sviluppi le competenze di base dell'oralità? La letteratura sottolinea l'importanza di un'educazione progressiva e intenzionale all'oracy, e i dati qui raccolti sembrano confermare la criticità emersa anche dai docenti coinvolti nella sperimentazione del debate nella scuola primaria nel percorso di dottorato della scrivente: senza un'adeguata formazione di base, i docenti hanno riportato difficoltà nel guidare gli studenti nella costruzione di argomentazioni coerenti, nel sostenere la partecipazione dei più timidi e nel facilitare momenti di confronto dialettico realmente produttivi.

4. Discussione

Il sondaggio qui presentato ha avuto un intento esplicitamente esplorativo: in assenza di studi pregressi sull'oracy in relazione alla formazione dei docenti, l'obiettivo era avviare una prima riflessione sistematica sul tema, raccogliendo dati utili a fondare un dibattito più oggettivo e documentato. Non erano quindi previste finalità di tipo predittivo o generalizzante. La ricerca si fonda su un campione di 723 docenti, che rappresenta un punto di partenza significativo ma inevitabilmente parziale. I dati non consentono inferenze statistiche sull'intera popolazione, ma permettono di delineare alcune tendenze di interesse per lo sviluppo di una discussione più informata. Le risposte, essendo auto-riportate, riflettono la memoria e la percezione soggettiva dei partecipanti, con il rischio di omissioni o ricostruzioni parziali. La natura aperta delle domande ha arricchito la varietà dei contributi, ma ha richiesto un lavoro di categorizzazione interpretativa, introducendo un margine di soggettività. Infine, benché la definizione di oracy fosse fornita all'interno del questionario, non è possibile escludere che sia stata compresa in modo disomogeneo, influenzando la tipologia di risposte. Va inoltre segnalato che, pur non costituendo triangolazione scientifica, i momenti di confronto con i docenti in

altri contesti formativi hanno confermato in più occasioni le tendenze emerse, rafforzando la coerenza complessiva del quadro osservato.

I risultati del sondaggio evidenziano un quadro di frammentarietà e discontinuità sia nelle esperienze di ascolto e produzione orale vissute dai docenti durante il loro percorso scolastico, sia nelle opportunità di formazione professionale ricevute. Solo una quota ridotta del campione ricorda esperienze strutturate e continuative, e la formazione specifica sull'oracy, quando presente, risulta eterogenea e legata a iniziative puntuali. La rilevanza del debate come principale esperienza formativa segnalata conferma l'attenzione crescente verso questo strumento, ma al tempo stesso mette in luce il rischio di introdurre pratiche complesse senza un percorso preparatorio che sviluppi le competenze orali di base. Tale percorso non dovrebbe essere finalizzato esclusivamente al debate, ma mirare più in generale al potenziamento delle competenze di ascolto e parlato, che costituiscono abilità primarie e trasversali per l'apprendimento, la convivenza e la partecipazione attiva alla vita sociale e democratica.

5. Verso un quadro di riferimento per la competenza orale

Come è stato indicato in apertura di questo intervento, il quadro della competenza orale attualmente più organico è l'Oracy Skills Framework elaborato da *Voice 21*, una organizzazione di beneficenza educativa del Regno Unito dedicata a promuovere l'oralità (Gaunt & Stott, 2020; OEC, 2024; Oracy Cambridge, 2020). Questo modello rappresenta uno strumento utile per osservare l'oralità, così come viene esercitata nel Debate, ma presenta alcune limitazioni la cui comprensione può favorire un più articolato e adeguato quadro complessivo, nonché una base più solida per la formazione degli studenti e dei docenti.

Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (Europass, n.d.), ad esempio, offre una prospettiva più ampia, e meno specificamente orientata al dibattito, rispetto all'Oracy Framework. Ciononostante, all'interno di questa cornice interpretativa e di standardizzazione, emergono riferimenti a capacità quale la competenza di "gestire domande ostili con sicurezza, mantenere il turno di parola e confutare diplomaticamente le controargomentazioni", che riguardano la dimensione sociale ed emotiva e sono rilevanti per comprendere l'oralità promossa dal debate.

Un ulteriore quadro capace di arricchire l'Oracy Framework è il canone retorico classico, descritto nella *La retorica a Gaio Erennio* di Marco Tullio Cicerone (1992), dove si indicano le cinque doti fondamentali per l'oratore. Queste doti sono: la capacità inventiva, ossia di reperire argomenti e idee con cui sostenere la propria tesi (*inventio*), la capacità di disporre gli argomenti all'interno del discorso in modo da renderlo più persuasivo (*dispositio*), la capacità di abbellire il discorso mediante figure retoriche (*elocutio*), la capacità di fissare il discorso nella memoria (*memoria*) e la capacità di esporre e recitare la propria orazione (*pronuntiatio* o *actio*). Di queste capacità, *inventio* e *dispositio* trovano solo un parziale riscontro nell'Oracy Framework, sotto la categoria *Cognitive* e le sottocategorie *Content* e *Structure* (Cfr. Oracy Cambridge, 2020), e Oracy Framework potrebbe essere ulteriormente sviluppato attraverso il confronto con il più ampio *corpus* di manuali retorici classici e le riflessioni contemporanee sul pensiero creativo che tematizzano i processi di ideazione o l'espressione attraverso immagini (Cfr. OCSE-INVALSI, 2022). La memoria, invece, è quasi completamente trascurata nel quadro di *Voice 21* nonostante rappresenti un elemento fondamentale per l'oralità. Indica Cicerone nel suo *Dell'oratore* (1997):

«Ma è forse il caso che io vi spieghi quale sia il vantaggio, quanta utilità e l'importanza della memoria per l'oratore? Quanto valga il ricordare ciò che si è appreso al momento di assumere

la causa, le riflessioni che si sono fatte successivamente al riguardo? L'avere ben impressi nella mente tutti i pensieri? Tutto ben disposto il materiale del discorso? L'ascoltare il proprio cliente e l'avversario con l'atteggiamento non di chi ascolta un discorso con le orecchie, ma se lo imprime nella mente? Perciò solo quelli che hanno buona memoria sanno che cosa dire, entro quali limiti e in quale modo; sanno che cosa hanno già confutato e ciò che resta da confutare. E inoltre ricordano molto di ciò che hanno sentito da altri.» De orat. II, 355–356.

Per contrasto, il riferimento alla memorizzazione evidenzia anche l'importanza dell'improvvisazione, un'abilità fondamentale nel dibattito, i cui elementi costitutivi possono essere ricavati dal quadro di competenze elaborato dalla *Scuola Nazionale di Improvvisazione Teatrale* (SNIT, 2022). La gestione della spontaneità, l'accettazione e gestione dell'imprevisto, la capacità di lavorare nel presente, l'accettazione del fallimento e la capacità di gestione del cambiamento si palesano abilità fondamentali per il debater che deve improvvisare, rispondere a prospettive inattese o anche ricostruire la propria linea argomentativa dopo obiezioni mirate. Questo quadro offre inoltre lo spunto per ricordare come l'oralità non è strutturata attorno a modelli comunicativo-relazionali rigidi e, a livello internazionale, sempre più orientati intorno ad approcci antagonistici o aggressivi. Un aspetto che l'attività dibattimentale, in quanto attività umanistica, ha dimenticato della sua storia e della sua essenza è la sensibilità psicologica dell'oratore. È l'alfabetizzazione emozionale a essere stata trascurata sia a livello formativo che pedagogico intesa non solo come riconoscimento e gestione delle emozioni, ma anche come capacità che l'oratore deve esercitare nell'ascolto e nella sapiente costruzione del discorso. Proprio Aristotele nel suo *Retorica* analizza le emozioni umane e i modi per suscitarle o placarle considerando questa una capacità primaria dell'oratore (Aristotele, 2014).

Anche la voce *Reasoning* dell'Oracy framework potrebbe trovare maggiore articolazione attraverso il confronto con altri quadri di competenze che si occupano dell'oralità o dei processi cognitivi ad essa sottostanti o funzionali. Ad esempio, Deanna Kuhn in *Education for Thinking* (2005) identifica 10 attività associate a obiettivi cognitivi da considerare in ogni percorso educativo sull'argomentazione:

- generare ragioni
- elaborare ragioni
- sostenere le ragioni con prove
- valutare le ragioni
- sviluppare le ragioni in un discorso argomentativo
- esaminare e valutare le ragioni della parte avversa
- generare contro-argomentazioni alle ragioni altrui
- generare repliche alle contro-argomentazioni altrui
- considerare prove capaci di sostenere sia il pro che il contro di una tesi
- valutare entrambe le posizioni

Articolare una dimensione in un quadro di competenze è altrettanto importante di individuare una dimensione in precedenza ignorata, e quando osserviamo il Debate non dobbiamo dimenticare che esso non deve essere analizzato solo attraverso lenti monologiche o dialettiche. Il Debate include una componente corale, del tutto negletta quando si parla di competenze di oralità, ma indispensabile per una varietà di contesti collaborativi o per l'ambito politico. Gli gli oneri degli oratori e gli indicatori forniti per valutare i dibattiti nel formato World Schools Debate evidenziano una dimensione cooperativa delle competenze di oralità che non emerge in altri framework sull'*oracy*. La tabella dei

ruoli degli speaker elaborata per il WSDC 2024 esemplifica sia come la natura dialettica si colori di carattere corale – riabilitare la posizione della propria a fronte delle obiezioni della controparte, oppure, sviluppare argomentazioni già introdotte in precedenza – sia come presupposizioni di squadra, quali la condivisione delle definizioni o delle problematiche, debbano costituire l'orizzonte comune dello sviluppo discorsivo (Tabella 1) (WSDC Board, 2024).

Roles	Proposition	Opposition
Teams	• Define the motion clearly in a way that is fair to both teams • May present their characterisation of the status quo • Advance constructive arguments in favour of their case • Where appropriate, identify what the problem is and present a solution to the identified problems	• Must oppose the motion • May set up their case purely on rebuttal of Proposition, though this is strategically risky • May have substantive arguments of its own, including proposing a counter-model
1st speakers	• Define/ characterize the motion, relevant burden(s) and the metric(s) by which to evaluate the debate • Introduce an action plan (model), if the team chooses to tackle the motion with one • Advance and develop constructive arguments • Flag the case division between the 3 Proposition speakers	• Challenge the definition, if necessary • Clarify relevant burden(s)/metric(s) for the debate, if necessary • Provide rebuttals to the 1st Proposition • Introduce their own stance (detailed under "Team Roles") • Bring their own constructive arguments (advisable) • Flag the case division division between the 3 Opp speakers
2nd Speakers	• Deal with definitional challenges, if necessary • Provide rebuttals to the 1st Opposition • Extend and further develop constructive arguments	• Provide rebuttals to the 2nd Proposition's extension • Extend and further develop the constructive arguments, if the Opposition has any
3rd Speakers	• Small substantive arguments, if flagged in the 1st Proposition • Provide rebuttals to the Opposition's case	• Small substantive arguments, if flagged in the 1st Opposition • Provide rebuttals to the Proposition's case
Reply Speeches	• Bring a holistic overview of the debate • Compare both teams' contributions to the debate • Explain why they think their side won the debate, without adding non-derivative arguments for their side	

Tabella 1 - Ruoli degli speaker nel formato WSD

Tra gli indicatori per valutare i dibattiti il formato World School Debate quello della *strategia* contempla la dimensione collaborativa. Attraverso questo parametro, infatti, viene rilevata anche la coerenza strutturale tra i diversi interventi di una stessa squadra (De Conti & Giangrande, 2017) [1].

Infine, per il nostro discorso, è importante sottolineare che una competenza tecnica può assumere una valenza educativa solo se ancorata a un quadro valoriale che promuove le più nobili capacità umane, sia individuali che sociali. In questo senso, l'Oracy Framework lega le competenze di oralità a valori come inclusività, rispetto per la diversità linguistica, empowerment civico, giustizia sociale, collaborazione e dialogo rispettoso, a volte collegati al soggetto in formazione, a volte riferiti alle ricadute della promozione di tali competenze. Questi valori possono essere ampliati per meglio focalizzarsi sul discente e sulle caratteristiche della pratica dibattimentale, includendo principi come lealtà, equità, onestà intellettuale (De Conti & Zompetti, 2019), oppure il rispetto per la diversità culturale e morale, l' umiltà e la curiosità intellettuali, come delineato nel *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Council of Europe, 2018) – presentato anche nel volume *Debating as a New Approach to Learning* (2023) – oppure ancora le virtù epistemiche (De Conti, 2017).

6. Conclusioni

I dati raccolti attraverso il sondaggio, pur nella loro natura esplorativa e nei limiti metodologici già discussi, delineano un quadro coerente e preoccupante: l'oracy continua a occupare una posizione marginale sia nell'esperienza scolastica dei docenti, sia nei loro percorsi di formazione professionale. La maggioranza del campione non ha ricevuto un'educazione sistematica alle competenze di ascolto e produzione orale durante gli

anni della scuola o dell'università, e solo una minoranza ha avuto accesso a percorsi formativi strutturati in quanto professionista dell'insegnamento. Questa doppia marginalizzazione – come studenti e come docenti – non è priva di conseguenze: chi non ha avuto l'opportunità di sviluppare consapevolezza critica rispetto all'oralità difficilmente può promuoverla con intenzionalità pedagogica nella propria pratica d'aula.

Il debate, come è emerso dall'analisi dei dati, rappresenta la forma di formazione sull'oracy più frequentemente citata dai docenti del campione. Questo dato testimonia una diffusione significativa di tale pratica nel panorama formativo italiano, ma non può essere letto come segnale di un'educazione all'oralità pienamente consolidata. Come si è cercato di mostrare nella sezione precedente, il debate è una metodologia complessa, che richiede padronanza argomentativa, capacità di ascolto attivo, gestione dell'imprevisto e coerenza discorsiva. Senza un percorso preparatorio che sviluppi le competenze orali di base – percorso che, dai dati emersi, appare spesso assente – il rischio è che il debate venga ridotto a una tecnica procedurale, privata della sua ricchezza formativa e della sua dimensione autenticamente dialogica.

L'analisi comparativa dei diversi quadri di riferimento sull'oralità ha permesso di evidenziare quanto il debate sia, per sua natura, un crocevia di competenze che attraversano più dimensioni: cognitiva, retorica, emotiva, collaborativa ed etica. La retorica classica, con le sue cinque *partes* – *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* e *pronuntiatio* – offre una mappa articolata delle abilità che il debater è chiamato a esercitare, molte delle quali restano sottorappresentate nell'*Oracy Skills Framework* di Voice 21. In particolare, la *memoria* e l'*inventio* – quest'ultima intesa come capacità generativa di costruire e selezionare argomenti – appaiono cruciali per una pratica dibattimentale autenticamente formativa, e meriterebbero un'attenzione più esplicita sia nei curricola scolastici sia nei percorsi di formazione docenti.

Altrettanto rilevante, ai fini pedagogici, è la dimensione emotiva dell'oralità, troppo spesso relegata a variabile contestuale piuttosto che trattata come oggetto di insegnamento. Come Aristotele aveva già intuito nella *Retorica*, la capacità di riconoscere, suscitare e gestire le emozioni nell'interazione comunicativa costituisce una competenza primaria dell'oratore. Nella pratica del debate, questa dimensione si manifesta concretamente nella capacità di mantenere la calma sotto pressione, di adattare il registro alle circostanze e di ascoltare l'avversario con attenzione non solo strategica, ma genuinamente umana. Separare la tecnica argomentativa dall'alfabetizzazione emozionale significa impoverire entrambe, riducendo il debate a un esercizio di performance piuttosto che a una pratica di formazione del soggetto.

Collocare l'educazione all'oralità e il debate all'interno di una cornice valoriale non è un gesto retorico, ma una scelta pedagogica fondamentale. Il *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* del Consiglio d'Europa ricorda che competenze come il pensiero critico, il rispetto per l'alterità, l'umiltà intellettuale e la responsabilità civica non si sviluppano spontaneamente, ma richiedono ambienti di apprendimento intenzionalmente progettati. Il debate, quando è inserito in un percorso coerente di educazione all'oralità, può costituire uno di questi ambienti: uno spazio in cui l'alunno impara non solo a parlare in pubblico, ma a pensare con rigore, ad ascoltare con cura, a dissentire con rispetto e a collaborare verso una comprensione più profonda della realtà.

In questa prospettiva, l'oracy non è una competenza accessoria, ma una condizione della partecipazione democratica. Come ha osservato Wilkinson all'alba di questo percorso di ricerca, il parlato è stato a lungo "*shamefully neglected*" dalla scuola: restituirgli dignità curricolare significa riconoscere che formare cittadini capaci di esprimersi, argomentare e dialogare è tanto urgente quanto insegnare a leggere e a calcolare. I dati

raccolti confermano che questa consapevolezza non si è ancora tradotta in pratiche sistematiche e continuative, né nella formazione degli studenti né in quella dei docenti.

Il quadro delineato finora riguarda abilità e atteggiamenti trasversali alle diverse discipline, declinati in un'oralità al servizio della comunicazione razionale. Proprio il confronto con forme di oralità profondamente diverse – come quella propria delle competizioni poetiche, che richiede attenzione alla musicalità della parola e all'appropriatezza drammatica, o come quella delineata dal modello comunicativo di Carl Rogers, centrato sulla persona e sull'empatia, sull'accettazione incondizionata, sull'autenticità e sulla non direttività (Cfr. Fichera, 2021, 5 novembre) – permette di comprendere la prospettiva qui tratteggiata e, al tempo stesso, di riconoscerne i confini. L'oralità si presenta come un fenomeno più ampio rispetto a quello che qualsiasi singolo framework riesce a contenere: non può dirsi acquisita senza il riferimento alla dimensione disciplinare – come l'*Oracy in science* suggerisce – né senza la capacità di gestire i diversi contesti nei quali la comunicazione razionale si può manifestare. Riconoscere questa pluralità non indebolisce il valore del debate, ma ne precisa la collocazione: una pratica potente e ricca, capace di sviluppare un'ampia gamma di abilità, atteggiamenti e conoscenze legate all'oralità, ma non esaustiva dell'intero dominio. Gli attuali quadri di riferimento per la competenza orale – incluso l'Oracy Skills Framework di Voice 21 – non risultano a oggi soddisfacenti né per la ricerca né per la formazione degli studenti e dei docenti, e richiedono un lavoro di ampliamento e articolazione che tenga conto della complessità costitutiva del parlato umano.

I risultati di questo sondaggio aprono alcune direzioni di indagine che meritano approfondimento. In primo luogo, sarebbe necessario sviluppare strumenti di rilevazione delle competenze orali degli studenti italiani, colmando il vuoto che le grandi indagini comparative internazionali – PISA, PIRLS, TIMSS – non riescono attualmente a coprire. In secondo luogo, l'elaborazione di un quadro di riferimento per l'oracy applicabile al contesto italiano richiederebbe un dialogo tra le tradizioni della linguistica italiana, della retorica, della pedagogia e della didattica delle lingue, evitando la semplice importazione di modelli anglosassoni senza una riflessione critica sul loro ancoraggio culturale e istituzionale.

In terzo luogo, e forse più urgentemente, sarebbe necessario investire nella formazione iniziale e continua dei docenti, integrando nei percorsi abilitanti e nei programmi di aggiornamento professionale una riflessione sistematica sull'oralità: non solo come contenuto disciplinare, ma come pratica riflessiva che i docenti sperimentano in prima persona, sviluppando così la consapevolezza necessaria a promuoverla con competenza e intenzionalità. Il debate può svolgere un ruolo prezioso in questo percorso, a condizione di essere compreso non come fine a sé stesso, ma come espressione matura di una competenza orale progressivamente costruita, sostenuta da un curricolo che valorizzi l'ascolto, il pensiero, la parola e la relazione come dimensioni irriducibili dell'essere umano in formazione.

Note

[1] È interessante notare che la dimensione collaborativa a cui fa riferimento la strategia non compare nei documenti predisposti dal World Schools Debate Championship Board nei quali indica principalmente l'individuazione delle questioni più rilevati del tema da dibattere (WSDC Board, 2024).

Bibliografia

AA.VV. (2023). Debating as a new approach to learning: A comprehensive guide to implementing debate in education. https://www.academia.edu/108256787/Debating_as_a_New_Approach_to_Learning_High_School_Guide

Aristotele. (2014). *Retorica* (S. Gastaldi, A cura di). Carocci.

Cicerone, M. T. (1992). *La retorica a Gaio Erennio / M. Tullio Cicerone* (F. Cancelli, a cura di). A. Mondadori editore.

Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture*. https://www.coe.int/en/web/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture/rfcdc-volumes

De Conti, M. (2017). La competencia epistémica como guía para gestionar conflictos culturales, ideológicos y paradigmáticos. In *Identidades culturales y educación: Miradas transnacionales* (pp. 211-235). Tirant Humanidades.

De Conti, M., & Giangrande, M. (2017). *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*. Pearson.

De Conti, M., & Zompetti, J. (2019). *L'Etica del Debate*. Pearson Education Italia.

Europass. (n.d.). *Common European Framework of Reference for Language skills*. https://europass.europa.eu/it/common-european-framework-reference-language-skills

Fichera, G. (2021, 5 novembre). Personaggi: Carl Rogers. *Pedagogika Cultura, Pedagogika*, XXIII(4) – Intercultura e identità culturali. https://www.pedagogika.it

Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Harvard University Press.

OCSE–INVALSI. (2022). PISA 2022: Creative thinking. Programme for International Students Assessment. In *PISA 2022 Results* (Vol. III: Creative minds, creative schools). OECD Publishing. https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2024/Indagini%20internazionali/RAPPORTI/Rapporto_nazionale_PISA_Creative_Thinking.pdf

Oracy Cambridge. (2020). *The Oracy Skills Framework and Glossary*. https://oracycambridge.org/wp-content/uploads/2020/06/The-Oracy-Skills-Framework-and-Glossary.pdf

Oracy Education Commission. (2024). *We need to talk*. https://oracyeducationcommission.co.uk/wp-content/uploads/2024/10/Future-of-Oracy-v23-web-13.pdf

Scuola Nazionale di Improvvisazione Teatrale. (2022). *Elenco schede di competenza*. https://drive.google.com/file/d/11sDlzgaVQIIQPIx5H3-sc1Lg7__4tMBV/view

WSDC Board. (2024). *Training materials*. *WSDC 2024 Judge Academy*. World Schools Debating Championships. https://www.wsdcdebating.org/_files/ugd/669183_bd1565c42f72481abd1ea0df0b625339.pdf