

Educazione al Dialogo - parte I

La Dialettica al servizio della Pedagogia nei Logic Speech e Debate Clubs

Marina Sartor Hoffer

Libera Università di Bolzano

Barbara Gross

Libera Università di Bolzano

Abstract

Questo articolo è il primo di due saggi distinti ma connessi, entrambi dedicati all'importanza educativa del *debate* e del *public speaking* per l'educazione al dialogo nell'ambito dell'insegnamento scolastico della seconda e/o terza lingua delle giovani generazioni. Il primo si sofferma sulle basi delle politiche linguistiche nella Regione Trentino-Alto Adige e sulle sfide e esigenze educative a cui la proposta dei tornei di dibattito nel corso dell'educazione media superiore sembra venire incontro. Questo lavoro offre alcuni spunti concettuali per mostrare come i tornei di dibattito svolti in una seconda e/o terza lingua rispondano alle reali esigenze dei sistemi educativi contemporanei, soprattutto nel promuovere lo sviluppo delle capacità relazionali, insieme a competenze logiche e argomentative, che comunemente contribuiscono a favorire la crescita di ogni individuo. Il secondo elaborato muove a partire da un'esperienza di tornei di dibattito in lingua seconda e/o terza nella Provincia di Trento, ponendo attenzione su elementi-chiave dell'educazione al dialogo di ragazzi delle scuole superiori effettuata presso scuole secondarie di secondo grado del Trentino-Alto Adige.

This paper is the first part of two separated but still connected works, both dedicated to the educational importance of *debates* and *public speaking* for an *education to dialogue* in the field of second and/or third language education among the new generations. This first article gives an overview on language policies in the studied region – Trentino-Alto Adige – and proposes educational challenges and the use of debate competitions as a tool for education to dialogue. This paper shows how debate competitions in a second and/or third language meet actual needs of the contemporary educational systems, mostly in promoting the development of relational capabilities, along with logical and argumentative skills, which commonly contribute to fostering the growth of each individual. The second paper starts from an experience of debate competitions in a second and/or third language in the Province of Trento and focuses on key elements of education to dialogue carried out in Trentino-Alto Adige with upper secondary school students.

Parole chiave: Educazione al Dialogo; competenze relazionali; dibattito; apprendimento delle lingue

Keywords: Education to Dialogue; relational skills; debates; language learning

Marina Sartor Hoffer, Barbara Gross – *Educazione al Dialogo - parte I La Dialettica al servizio della Pedagogia nei Logic Speech e Debate Clubs*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/8577>

Introduzione

Assistiamo alla diffusione, specialmente negli Stati Uniti– antesignani di queste iniziativeⁱ– ma anche in altri Paesi quali Regno Unito e nell’Unione Europeaⁱⁱ, di iniziative di *Logic Speech e Debate Clubs*; si tratta di attività di *Debate Coaching*, sessioni in cui vengono insegnate ed esercitate le regole del dibattito. Iniziative analoghe, intraprese anche in area germanofona, aggiungono alle tecniche di argomentazione un soggetto disciplinare, quale ad esempio la storiaⁱⁱⁱ. Non da ultimo anche in Italia sono fiorite diverse iniziative in tal senso, fra cui la rete “*We Debate*” (nata in Lombardia nel 2012 per effetto della collaborazione fra alcuni Istituti Scolastici della Regione e in pochi anni diffusa a livello nazionale), e, afferente al territorio di principale riferimento delle ricerche della scrivente, il progetto “*A suon di parole. Il gioco del contraddittorio*” (nato nel 2010 ed operativo principalmente in Trentino-Alto Adige), che, da alcuni anni, si è articolato anche con due varianti in lingua inglese e tedesca, denominate rispettivamente “*WordGames*” (dal 2015) e “*WortBewerb*” (dal 2016)^{iv}.

Queste iniziative evidenziano come l’abilità di discorrere argomentando correttamente si riveli utile anche nell’apprendimento delle lingue, non perdendo le specificità delle analoghe iniziative svolte nella lingua materna^v: la conduzione di un dibattito in lingua straniera costituisce, infatti, una modalità di accesso non solo a strutture linguistiche ma anche a contenuti e profili più *lato sensu* culturali, dischiudendo orizzonti pedagogici inusitati, che promuovono nei giovani un’elasticità di pensiero funzionale anche ad una cultura di più ampio respiro internazionale - europeo innanzitutto.

Non meno rilevante è l’emergere da queste attività di ulteriori benefici a vantaggio della formazione: nell’attuare una comunicazione linguistica orientata alla buona argomentazione entrano in gioco fattori relativi alla capacità di comunicare in maniera efficace e corretta, che aggiungono agli obiettivi linguistici altri di carattere prettamente comunicativo, quali, ad esempio, il riconoscimento dell’interlocutore come persona meritevole di ascolto e inclusione, l’adozione di strategie e modalità di interlocuzione idonee a consentire una comunicazione efficace nella *actio* ed *elocutio* e nel contempo rigorosa nei contenuti e nella loro *dispositio*, a partire dall’attività volta a reperire argomenti pertinenti e idonei all’obiettivo prefissato (*inventio*)^{vi}. Già queste prime, brevi considerazioni, pongono in evidenza come le iniziative di *debate* e *public speaking*, per di più se unite all’uso di una lingua straniera, costituiscono il punto di confluenza di obiettivi prioritari dell’azione educativa in generale: in particolare nel contesto contemporaneo esse offrono un’opportunità importante in ambito pedagogico, in quanto è non solo appropriato, ma anche fondamentale ed urgente perseguire strumenti e percorsi di *Educazione al Dialogo*, al fine di favorire lo sviluppo nei giovani dei *social skills* ad esso connessi.

L’ipotesi che qui di seguito si intende brevemente tracciare è la possibilità di leggere le iniziative di dibattito – ancor più se unite all’utilizzo di una lingua straniera – alla luce di un più ampio obiettivo di *educazione al dialogo delle giovani generazioni*, nella consapevolezza che il dibattito – nella sua caratterizzazione agonistica, ancor più se sviluppata all’interno di tornei – costituisce una ‘forma’ entro cui poter declinare strumenti educativi funzionali ad una cultura del dialogo, inteso non in modo puramente procedurale bensì nella sua accezione più forte, ovvero quella capacità di ‘connettere’ mediante il *logos*, che è, appunto, *parola*, ma anche ragionamento collegante, e capace di connettere il diverso ed il comune non in modo arbitrario bensì rigoroso, anzitutto perché logicamente solido.

L'apprendimento delle lingue nell'Euregio

A motivo della globalizzazione dell'economia e della mobilità globale, l'internazionalizzazione dell'istruzione sta diventando sempre più importante e l'apprendimento delle lingue straniere ne è pietra miliare. L'Unione Europea promuove l'apprendimento di due lingue straniere oltre alla lingua nazionale del paese di residenza, piuttosto che una lingua franca (Commissione Europea, 2008). L'Unione Europea enfatizza inoltre il ruolo degli insegnanti nel condividere e promuovere la collaborazione tra diverse nazioni, poiché solo così essi possono valorizzare e rispettare la diversità culturale ed educare gli studenti alla responsabilità globale (Commissione Europea, 2005). Trovare strategie per come preparare gli studenti e i futuri cittadini ad una società multilingue è diventato un tema centrale per ricercatori, politici, direttori scolastici e insegnanti.

La collaborazione nell'Euregio, cioè la collaborazione maturata tra il Trentino-Alto Adige e il Tirolo, viene vista come un esempio per tutta l'Europa a motivo delle sue diversità linguistiche ed etniche. Anche per garantire una collaborazione fattiva in questo territorio, l'educazione linguistica ha un ruolo fondamentale. Gli studenti non solo devono apprendere una nuova lingua ma devono anche comprendere una situazione socio-politica e un sistema culturale diverso ma pur sempre accomunato da numerosi aspetti che, nella loro connessione, fungono da parte integrante dell'identità di una Regione fatta di frontiere e di connessioni. Su tale base, all'interno dell'Euregio, soprattutto in Trentino Alto Adige – parte dell'Impero Austro-Ungarico fino alla fine della prima guerra mondiale e dopo un lungo cammino caratterizzato dalla coesistenza di tre lingue ufficiali: l'italiano, il tedesco e il ladino, (per un approfondimento vedi Scarano & Gehler, 2012) – l'educazione multilingue è una realtà. Oggi l'Alto Adige è caratterizzato dalla coesistenza di tre lingue ufficiali: l'italiano, il tedesco e il ladino. Il sistema scolastico in Alto Adige è diviso fra il sistema scolastico italiano, il sistema scolastico tedesco e quello ladino: dalla scuola d'infanzia alla scuola secondaria di secondo grado per quanto riguarda i primi due sistemi, mentre per quello ladino è previsto un sistema diviso fino alla secondaria di primo grado. Anche se la separazione del sistema scolastico per gruppi linguistici in Alto Adige comporta specifiche problematiche e difficoltà, l'educazione è fortemente caratterizzata da una politica linguistica multilingue e da una società interculturale. La maggior parte delle scuole d'infanzia di lingua italiana offre un potenziamento linguistico per la lingua tedesca; dalla prima classe della scuola primaria viene insegnata la cosiddetta “seconda lingua” (L2), cioè il tedesco nelle scuole di lingua italiana e l'italiano nelle scuole di lingua tedesca. Per esempio, nelle scuole di lingua tedesca gli alunni hanno almeno un'ora^{vii} di insegnamento di L2 a settimana nella prima classe primaria, quattro ore in seconda e terza classe e almeno cinque ore in classe quarta e quinta (Provincia Autonoma di Bolzano, 2009). Nelle scuole di lingua italiana invece ci sono un minimo di sei ore di L2 a settimana in prima e seconda classe primaria e un minimo di cinque ore e mezza a settimana dalla terza alla quinta classe (Provincia Autonoma di Bolzano, 2015). Nei 13 anni della scuola dell'obbligo gli alunni hanno almeno 1.962 ore di insegnamento in L2 nelle scuole di lingua italiana^{viii} (Provincia Autonoma di Bolzano, 2010a, 2015) e almeno 1.607 ore in L2 nelle scuole di lingua tedesca (Provincia Autonoma di Bolzano, 2009, 2010b)^{ix}. In più gli alunni in Alto Adige studiano l'inglese dalla prima classe primaria nelle scuole italiane e dalla quarta classe nelle scuole tedesche. Anche la provincia di Trento è caratterizzata da minoranze linguistiche ed etniche, quali la cultura e la lingua mochena, cimbra e ladina, e la scuola mira a tutelare e valorizzarle nel loro valore culturale. Per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue, le linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche (Provincia Autonoma di Trento, s.a.) affermano che il monte-ore quinquennale di lezione per ciascuna classe di scuola primaria è di 500 ore. Questo equivale a tre ore alla settimana e va suddiviso tra tedesco e inglese. Le scuole possono comunque determinare gli schemi organizzativi in modo autonomo. Nella scuola secondaria di primo grado gli

alunni hanno invece tre ore di tedesco e tre ore di inglese a settimana. Inoltre, nel primo ciclo tutte le esperienze di insegnamento in modalità CLIL [Content and Language Integrated Learning] hanno carattere autonomo e non ordinamentale. Per questo le scuole possono individuare le soluzioni organizzative idonee in relazione al contesto e alle risorse assegnate” (Provincia Autonoma di Trento, s.a., p. 65). La scuola secondaria di secondo grado prevede almeno 89 ore di insegnamento della lingua inglese per ciascuna classe nei licei e almeno 89 ore di insegnamento della lingua tedesca per ciascuna classe del primo biennio delle superiori.

Promuovere l’aspetto culturale nell’apprendimento delle lingue

L’apprendimento di una lingua, che si tratti di una seconda, terza, quarta, o quinta lingua, non richiede solamente la padronanza degli aspetti linguistici, come per esempio le regole grammaticali e la fonologia, ma è un processo molto più complesso, in quanto necessita di valorizzare anche l’aspetto culturale della lingua studiata; questo percorso si relaziona infatti con il bagaglio non solo linguistico ma anche culturale di partenza del gruppo-classe cui si riferisce e che non di rado designa strutture destinate a incidere anche sul modo di organizzare il pensiero (Gadamer, 2000). Inoltre, a motivo della globalizzazione, la comunicazione e comprensione transculturale è diventata una delle priorità nell’insegnamento di un’altra lingua; gli studenti devono essere preparati ad avere contatti interculturali e quindi è centrale il ruolo delle scuole nell’aiutarli a sviluppare le attitudini e le competenze necessarie (Gross, 2017). Alcuni ricercatori sono del parere che i curricula nell’insegnamento di una lingua non prevedano un approccio sistematico in relazione agli aspetti culturali, ma che molto spesso l’implementazione dipenda dal singolo insegnante (Hennebry, 2013). Questo fatto implica la proposta di un’altra lingua come un fenomeno astratto, formato da aspetti puramente linguistici, che può sfociare nella mancanza di autenticità comunicativa. L’insegnamento e il contatto autentico con la lingua e i suoi parlanti forniscono entrambi un importante contributo per il successo nell’apprendimento della lingua (vedi per esempio Abel & Vettori, 2017; De Angelis, 2012). Baraldi (2012) ha trovato che nel sistema scolastico italiano manca l’interrelazione complessa tra competenza linguistica e comprensione della diversità culturale. Il potenziamento linguistico nelle scuole ha come obiettivo la promozione della comunicazione e comprensione transculturale e proprio per questo il metodo tradizionale ha evidenziato i suoi limiti. A tal fine le scuole stanno cercando nuove strategie per promuovere l’uso autentico e *lebensnah* della lingua studiata. Negli ultimi anni nelle province di Bolzano e Trento sono stati implementati una serie di progetti, per esempio il già menzionato insegnamento CLIL, cioè l’insegnamento di una disciplina scolastica in un’altra lingua. Questo metodo promette benefici per gli studenti che sono particolarmente dotati ma anche per coloro che presentano difficoltà nell’apprendimento della lingua *target* (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Inoltre, le scuole stabiliscono contatti autentici tra parlanti di diverse lingue in misura crescente, per esempio tramite scambi studenteschi, e promuovono l’uso della lingua *target*: proprio qui si collocano le iniziative per la conduzione di dibattiti come “*WordGames*” e “*WortBewerb*”, attive in Trentino-Alto Adige dal 2015, per effetto di una virtuosa collaborazione fra Università di Trento, Iprase (Istituto per la ricerca e la sperimentazione educativa) e Comuni di Trento e Rovereto (Reggio, 2019). Oltre ai benefici per l’apprendimento della lingua studiata, il ricorso al debate va letto alla luce del perseguimento di ulteriori obiettivi pedagogici, su cui ci si soffermerà qui di seguito.

Perseguire l'Educazione al Dialogo per dare risposta alle istanze educative del terzo millennio

Le istanze della post-modernità, le rapide metamorfosi che l'uomo del terzo millennio fronteggia quotidianamente e il disincanto che prova nei confronti dei grandi sistemi interpretativi della storia – e, quindi, della pedagogia che sempre alla fenomenologia della storia è relata –, aprono un orizzonte pedagogico carico di segnali problematici, spesso descritto con l'espressione "emergenza educativa"; essa si profila sia sotto le evidenti carenze delle conoscenze di base – testimoniate dai test PISA – sia in termini di declino del dialogo educativo, essendo quest'ultimo strettamente correlato allo stesso concetto di "educazione" (Gadamer, 2000).

Nella professione docente è oggi difficile, in una realtà educativa composita ed eterogenea, creare le relazioni positive ed efficaci che sottendono il processo educativo e di apprendimento degli allievi; la riflessione pedagogica attuale sembra non offrire soluzioni, non potendo essa opporre *Weltanschauung* educative largamente condivise, come avveniva in passato, alla miriade di *Weltanschauung* che permeano oggi l'intera società, con in aggiunta le problematiche della liquidità dei nostri tempi. Il pensiero pedagogico attuale tende a porre l'attenzione piuttosto all'acquisizione di competenze professionali, come se esse potessero essere acquisite avulse da un contesto relazionale. L'efficacia di quest'ultimo è invece *conditio sine qua non* per ogni apprendimento (Bruzzone, 2007), per cui l'attenzione intorno alla gestione della relazione educativa risulta ineludibile, a tal punto che il confronto dialogico e la capacità di comunicare efficacemente per gli insegnanti diventano a questo modo un elemento professionale, e inoltre una delle principali risorse della ricostruzione sociale ed educativa della relazione docente-discente come un *bene comune*.

Se l'Unione Europea, da parte sua, come si è visto, sembra attenta a legare interculturalità ed educazione alle lingue straniere, essa dall'altro lato non pare assumere atteggiamenti altrettanto propositivi nei confronti dell'*educazione al dialogo*, optando, piuttosto, per una prevalente "dottrina delle competenze" come unico paradigma educativo: i ministeri dell'istruzione nazionali si trovano dunque stretti entro tale logica, ed il rischio sotteso ad un simile approccio è quello di non porre adeguata attenzione al *Bene della Relazione*, mentre focalizzare su di esso, inteso come *bene comune* per la comunità intera invece potrebbe prevenire o sanare l'escalation della conflittualità nel contesto educativo e dare concrete risposte a molte delle sfide pedagogiche che rappresentano una questione epocale per il mondo della formazione. Del resto nella dottrina dei "quattro pilastri di Delors"^{xi}, (*learning to know, learning to do, learning to live together, learning to be*), se ne ravvisa l'urgenza e la necessità laddove Delors inserisce le buone relazioni nel pilastro "imparare a vivere insieme" sotto forma di "ricomposizione di patti sociali" nelle nostre società complesse (Reggio, 2017).

Un'ampia letteratura (Giammusso 2008; Sola, 2010; M. Baumann 2011; Pavan 2003, 2013, Lupoli 2015, 2017, solo per citare qualche esempio) descrive ormai che nella politica scolastica in generale si realizza invece una nuova idea di società e dell'individuo che ne fa parte. Questi deve venire orientato al *problem-solving* senza riguardo ad una specifica professione; deve essere disposto ad acquisire nuove competenze tutta la vita (*lifelong-learning*) e deve vivere in precarietà lungo tutta la sua esistenza, a partire dalla scuola fino al mondo del lavoro, come se i valori del contesto educativo e lavorativo che sottendono questi ambiti non contribuissero all'umanizzazione dell'uomo stesso.

Il Bene della Relazione

Ogni incontro con l'altro – fosse anche un *debate* – apre alla relazione, e quest'ultima si pone come nucleo fondante ogni comunicazione^{xiii}. La natura relazionale sottesa all'apprendimento di qualsiasi disciplina mostra che l'educazione è un percorso che non può essere svolto in solitudine, e finalizzato solamente al saper-fare: esso è realizzabile solo nella dimensione relazionale, sia orizzontalmente (con i pari) che verticalmente (con gli educatori), sia, in senso allargato, con tutta la società e le sue istituzioni. Una biografia è infatti la storia di relazioni, di interazioni con gli altri, di comunicazioni e posizioni esistenziali di inclusione che presuppongono – in modo più o meno consapevole – il previo riconoscimento – fattuale o espresso – dell'intrinseco valore di quel soggetto con cui la relazione ha luogo: quest'ultimo, infatti, si pone in posizione di reciprocità rispetto all'altro dialogante, abilitando la relazione stessa in virtù di una relazionalità che è condizione di possibilità dello scambio che si attua tramite la comunicazione, e non si esaurisce necessariamente in essa (Reggio, 2017)^{xiii}. La stessa esistenza umana può essere costruita solo nella relazione con gli altri: emblematiche le parole di Martin Heidegger, per il quale non vi è un “soggetto senza mondo” o un “io isolato senza altri” (Heidegger, 1927/2006): *e-sistere*, del resto, è uno stagliarsi, un differenziarsi che presuppone una relazione, (con sé, con i propri reciproci, con il mondo) in cui comune e diverso si implicano reciprocamente (Zanuso, 2015; Fontana, 2010). L'uomo, sempre secondo Martin Heidegger, è anche “progetto”, e quindi le sue competenze professionali – che costituiscono il *Leitmotiv* della visione pedagogica attuale – nell'ottica sopra descritta si configurerebbero come *strumenti* funzionali al progettare umano, e non già come elementi fondanti l'essere dell'uomo, in quanto limitano l'uomo stesso ai suoi soli bisogni o a mere funzioni. La *relazione* si profila non solo come una condizione di possibilità dell'identità e della diversità – nella loro co-implicazione con l'*esserci* – bensì appaiono anche come un *bene*, anzi, come un *bene comune*, mai come oggi necessario a motivo della composizione eterogenea delle nostre società. La varietà culturale infatti non è solamente costituita dall'incontro con persone di culture diverse, ma soprattutto dalla individualizzazione del pensiero e del sistema di valori sito all'interno della stessa società occidentale, che si profila quale caleidoscopio di visioni del mondo non più traducibili in un'unitaria visione e prassi pedagogica: se da un lato questo movimento di diversificazione e complessificazione ha rappresentato un arricchimento e l'emergere di un atteggiamento meno “monistico” per quanto concerne valori e conoscenze (Habermas, 1986; Slob, 2002)^{xiv}, questa ha anche spesso consegnato la contemporaneità occidentale entro autocontraddizioni e ripiegamenti del pensiero, destinati, in ultima istanza, ad impattare anche su un'autentica ricerca di ragioni comuni (Vendemiatì 2007; Cavalla, 2017).

Per questa ragione appare importante, ed anzi urgente, promuovere il *bene della relazione* come paradigma educativo; nella pratica ciò condurrebbe a porre fra gli obiettivi primi da perseguire la promozione di relazioni sane e proficue, e al contempo a indagare quali limitazioni impediscano ad un soggetto di aprirsi al mondo in efficaci relazioni con gli altri. La scuola è un *laboratorio permanente di incontri*, una *comunità di pratica* in cui gli insegnanti collaborano e dialogano con studenti e famiglie, per cui essa rappresenta il luogo più favorevole allo sviluppo dell'*educazione al dialogo*, che persegue attraverso la padronanza di *competenze personali e sociali*, che a loro volta abilitino i pre-requisiti per ogni apprendimento, inteso non nei termini angusti del nozionismo ma nemmeno stipato entro un sapere pragmaticamente orientato, bensì rivolto ad un pieno sviluppo della persona come soggetto relazionale e capace di interazioni costruttive con il proprio contesto culturale, storico, sociale.

Sorge tuttavia spontaneo chiedersi se sia veramente possibile, nel contesto educativo odierno, promuovere una vera e propria *educazione al dialogo* che conduca a relazioni educative costruttive e prevenga i conflitti. Come possono, infatti, *competenze personali e sociali* essere proposte e apprese, in modo che entrino a far parte integrante di ogni apprendimento senza farli diventare un'ulteriore competenza, ma una posizione esistenziale da assumere come *a*

priori di altre competenze? Può inoltre davvero l'*educazione al dialogo* facilitare relazioni corrette con il diverso, l'altro da sé, e contribuire alla formazione di personalità sane? È possibile inoltre che l'Educazione al Dialogo possa essere valorizzata e appresa anche attraverso le strategie della dialettica^{xv}?

La cura della relazione e delle parole

La cura della corretta ed efficace relazione si evidenzia come cruciale nell'attuale contesto educativo (Reggio & Sartor Hoffer, 2017). Il *Bene della Relazione* merita di essere considerato un paradigma dalle scienze dell'educazione, poiché di esse è peculiarità il cogliere le sfide e le caratteristiche di tutte le epoche e proporre modelli educativi adeguati alle diverse necessità e sensibilità. La cura della relazione come bene comune promuove una visione rispettosa, inclusiva, e pone ogni persona coinvolta nella comunicazione come valore in quanto tale, puntando così a realizzare – questa volta non senza un presupposto antropologico (Chiereghin, 2000) – tutte le sollecitazioni al rispetto e all'inclusione cui ambisce la riflessione pedagogica contemporanea (Acone, 2010; Sola, 2010).

Questa nostra riflessione è finalizzata a cogliere in molte attività di apprendimento l'opportunità della corretta comunicazione – e con essa della buona argomentazione (Van Eemeren & Grootendorst, 2003) – e mette in luce la possibilità di coinvolgere trasversalmente più obiettivi educativi, in questo caso l'apprendimento di varie discipline finalizzate ad una *educazione al dialogo*.

L'*educazione al dialogo* va di pari passo con il carattere logico-argomentativo del *dibattito*, e cioè con la prerogativa di sviluppare negli studenti l'abilità di *pensare logicamente*, e di *argomentare* coerentemente il proprio punto di vista (Walton & Krabbe, 1995; Van Eemeren & Grootendorst, 2002) imparando anzitutto ad ascoltare con apertura ma anche senso critico l'argomentare altrui, in ossequio al principio del contraddittorio, imperniato *in primis* sul noto *audiatur et altera pars* (Sommaggio & Tamanini, 2019). Oltre alla cultura generale e al *critical thinking*, l'attitudine al pensiero logico è un'attività che co-partecipa al completamento dello sviluppo neuronale.

Il potenziamento delle attività logiche mediante esercizio formale rappresenta quindi una pietra miliare per così dire “parallela” per il completamento dello sviluppo della personalità e dell'intelligenza. Per Jean Piaget (1936) il pensiero adulto è “naturalmente” logico e ha la forma della logica aristotelica^{xvi}. E *la Logica* – in quest'ottica – è una scienza preliminare, o addirittura un pre-requisito che svolge una funzione strumentale, come *organon* per l'accesso a tutte le altre conoscenze. La Logica può esplicitare una potenzialità anche sul piano lato *sensu ontologico*, laddove non si limita a costituire esercizio formale e astratto bensì si connette con la domanda sull'uomo come struttura antropologica (Chiereghin, 1997) o con il quesito sulle stesse condizioni di pensabilità di ciò che si pone al pensiero come limite o come possibilità (Chiereghin, 2004, 1997). Sul piano pedagogico – suffragati dalle considerazioni filosofiche pocanzi proposte – appare chiaro che non solo la logica – intesa come disciplina – bensì anche lo sviluppo della personalità del giovane adulto opera attraverso processi di verifica di coerenza e di non contraddizione: è costituita da *proposizioni*, che debbono essere legate da relazioni consequenziali nella forma e verificate e falsificate nella sostanza e ciò non può prescindere, nella sua estrinsecazione comunicativa, dal *medium* linguistico.

Sviluppo della logica e della personalità non sono profili scissi e privi di interconnessione, mostrando anzi la relazione che le lega e la relativa opportunità di farle procedere non disgiuntivamente nell'apprendimento delle varie discipline e, più in generale, nel percorso scolastico e formativo. D'altra parte, come è stato rilevato, proprio la sinergia di *tecniche dialogiche* con *attitudini dialogiche* quali *l'ascolto*, *il riconoscimento* dell'interlocutore quale soggetto foriero di valori, e *il rispetto* per le inevitabili diversità, fanno di una relazione una buona relazione (Schulz Von Thun, 1981), e, con essa, diremmo noi, un fattore di *educazione al dialogo* e di prevenzione della conflittualità

e della violenza (Kraybill, 1988; Stuart & Milt, 1995; Morineau, 1996; Cannito, 2017; Reggio & Sartor Hoffer, 2017).

La “logica” del dialogo, dal canto suo, si basa sul valore della parola: il corretto uso dei termini e delle espressioni linguistiche adeguati al contesto e sviluppati con modalità argomentative capaci di tradursi in discorso e, con esso, in apertura al dialogo come confronto ragionato (e quindi anche come base anche per un eventuale dibattito) è l’altro volto del riconoscimento del valore intrinseco dell’interlocutore e, specularmente, di se stessi come soggetto relazionale, comunicativo, e significativo (nel senso di latore, designatore, ascoltatore, ricercatore di significati). Eric Berne, psichiatra, ideatore del pensiero che va sotto il nome di *Analisi Transazionale*, descrive la “*fame di riconoscimento*” come l’evoluzione dell’atavico bisogno sia fisico che psicologico di stimolazione funzionale alla sopravvivenza, che nell’adulto evolve in “*bisogno di riconoscimento*” (Berne, 1963)^{xvii}. Esso è così importante per la sopravvivenza psichica dell’individuo che questi preferisce uno stimolo distruttivo a nessuno stimolo (il cui fenomeno è ben noto agli educatori, potendovi leggere il frequente “bisogno” di provocare punizioni per cattiva condotta di taluni alunni come finalizzato ad esprimere il più probabile bisogno di essere riconosciuti come persone).

La cura delle parole, il corretto modo di esprimerle e le tecniche con cui esse vengono espresse non coinvolge solo la conoscenza dei termini e del loro significato, ancorché inserito nel contesto appropriato, può essere veicolata in modo piacevole dall’utilizzo di alcune tecniche forensi, o *forensics*, che a questo scopo oggi vengono introdotte nella formazione superiore e non solo in quella specialistica degli studi giuridici (Moro, 2009), proprio attraverso i *Logic Speech* e *Debate Clubs* cui abbiamo accennato in precedenza.

Le attitudini dialogiche perseguite in tali attività vanno dal più semplice colloquio costruttivo (per fini discorsivi o pragmaticamente orientato al negoziato o alla mediazione dei conflitti), fino all’abilità di vestire panni più polemici (diatriba) o volti alla persuasione rispetto ad una tesi contrapposta ad un’altra (dibattito *parliamentary style*) o alla confutazione delle tesi altrui (dibattito *impennato sulla controargomentazione*).

La funzionalità di queste attività all’*educazione al dialogo* attribuisce alla cura delle parole all’interno di un dibattito il vantaggio di insegnare a ridurre esponenzialmente la litigiosità e a condurre i problemi a soluzioni mediate e ad opzioni o soluzioni razionalmente controllabili.

Per questo nella formazione del giovane adulto è auspicabile la possibilità di accedere a dibattiti come luoghi del contraddittorio in cui è fondamentale la capacità di sostenere le proprie convinzioni e confutare quelle altrui, attraverso un corretto rapporto fra dialettica e retorica, intese non come *antitetiche*, bensì, aristotelicamente, come *antistrofiche*. Questa abilità consente al giovane adulto di padroneggiare le strutture fondamentali della logica e della argomentazione, che poi potrà estendere a tutti gli apprendimenti – come un *organon* – e applicarle come adulto alle categorie della realtà a prescindere da che *lingua* o *linguaggio* le incarni, proprio perché intrinsecamente inerenti al suo agire comunicativo, luogo di incontro fra dimensione etica, conoscitiva e interazione sociale (Habermas, 1986). Quanto ad esempio a equivalenza linguistica e riformulazione discorsiva, (ci riferiamo allo studio delle lingue straniere) interpretata dalla strategia comunicativa del *reframing*, possiamo evidenziare i vantaggi che essa apporta in un dialogo in lingua straniera per essere certi di avere capito, e offre quindi un doppio volto sia come strategia linguistica (essere certi di avere capito) che come strategia dialogica (aver ascoltato e compreso l’interlocutore, averlo riconosciuto come “persona OK” – Berne, 1964)¹² dimostrando di poter assolvere un doppio ruolo, linguistico e comunicativo, e per questo secondo aspetto attivo nella costruzione di relazioni sane e nella prevenzione dei conflitti.

Il confronto con l’altro-da-sé contempla la diversità come bene costitutivo della relazione intersoggettiva autentica, colta nel suo rapporto fra Io e Tu (Buber, 1999) ma anche delle culture e dà luogo alla ricchezza di ciascuna; ma allo

stesso tempo è anche foriero di conflitti, perché le diversità conducono inevitabilmente al confronto e facilmente ad un irrigidimento da cui si polarizzano posizioni contrapposte che tendono a generare dinamiche conflittuali, potenzialmente anche violente. È quindi cruciale per le giovani generazioni essere messe in condizione di saper riconoscere in tempo questo rischio, e di saperlo affrontare con consapevolezza e costruttività, mediante la capacità di valorizzare i contenuti relazionali, di individuare le possibili strategie comunicative, negoziali, nonché l'abilità di delimitare il campo della discussione, cioè confinare l'argomento, la cui padronanza costituisce una delle maggiori risorse per la prevenzione dei conflitti interpersonali. Non si tratta di prevenire il confronto in sé, bensì i suoi esiti potenzialmente violenti e prevaricatori, convertendolo in uno spazio nel quale alla forza della ragion-fattasi – la quale si può esprimere sia con fatti e che attraverso parole (si pensi agli *hate speech*) – venga sostituita l'energia della parola rispettosa, dell'ascolto, del ragionamento argomentato. Qui si rivela l'importanza del dibattito, colto nella dimensione sana dell'agonismo di un torneo che è anche un gioco, e del dibattere intorno a temi di attualità, su cui ci si è dovuti documentare, sui quali si è dovuto riflettere e proporre argomenti e controargomenti, vagliando punti di forza e di debolezza di opinioni e posizioni altrimenti non debitamente vagliate.

Promuovere, dunque, sani e consapevoli obiettivi relazionali in educazione, anche attraverso *logic speech* e *debates clubs*, conduce all'acquisizione di una prospettiva di fondo, oltre che, come si è detto, di *competenze personali e sociali*: fra questi, *ad esempio*, ascoltare attivamente e riformulare, che, come abbiamo visto, è una conferma del riconoscimento dell'interlocutore; attivare modalità di comunicazione atte a circoscrivere i contenuti conflittuali; negoziare gli argomenti da discutere al fine di evitare la trasformazione del dibattito in diatriba o in comunicazione stigmatizzante e violenta; comprendere quali espressioni e argomenti siano funzionali ad ampliare la conflittualità e quali a contenerla; essere capaci di evitare i conflitti distruttivi attraverso tecniche dialogiche.

A questo va aggiunto il vantaggio che *le competenze personali e sociali* apportano all'*empowerment* dell'autostima dei giovani studenti, in quanto, attraverso metodi quali il *role-playing*, apprendono la gestione dell'ansia e prevengono i disturbi di panico.

Conclusioni

Questo breve scritto introduttivo è finalizzato a porre in evidenza alcune urgenze educative e la loro possibile correlazione con degli strumenti che vengono sperimentati in più luoghi con successo e che sembrano assolvere alle finalità da noi enucleate, e vuole evidenziare anche lo stretto legame fra azione pedagogica (intesa qui quale cura della relazione educativa e orientata alla promozione del bene della relazione) e apprendimento delle discipline, allo scopo di convergere verso l'educazione al dialogo come risposta all'emergenza educativa del nostro tempo. I *debates* si rivelano un'opportunità significativa per i bisogni formativi dei giovani adulti e meritano di essere inseriti nella prassi educativa. Essi rappresentano inoltre una pratica fondata sul *cooperative learning*, il quale a sua volta apre alla dimensione dell'educazione alla partecipazione civica; indicano infatti con chiarezza quali strategie possono mettere in campo le istituzioni e la società civile, per promuovere l'inclusione sociale e il protagonismo politico delle giovani generazioni, invogliandole, con il dibattito, ad affrontare temi di attualità culturale, sociale e politica, in modo critico e non passiva. Alla scuola, infatti, viene richiesto di formare i cittadini di domani, cosa che inevitabilmente passa anche per l'apprendimento delle abilità sociali, e queste includono quella capacità di informarsi, di ascoltare, di predisporre e analizzare argomenti e contro-argomenti che – soprattutto su temi di attualità – costituiscono l'architrave di una cittadinanza consapevole, partecipativa e dotata di senso critico, declinato non in chiave scettica, ma come attitudine al “mettersi in gioco” attraverso una discussione organizzata, capace di evitare due apparenti

estremi, entrambi deteriori: il confondere il dialogo con il mero scambio di opinioni (indifferente al vaglio dei contenuti delle stesse); il tradurre la prospettiva agonistica del confronto in pregiudizio, inimicizia, intolleranza per le opinioni diverse dalle proprie.

Il progetto “*A suon di parole. Il gioco del contraddittorio*”, che ha luogo principalmente in Trentino-Alto Adige, nelle varianti in lingua inglese e tedesca, denominate rispettivamente “*WordGames*” e “*WortBewerb*”, è stato citato anche perché si svolge nell’area Euregio, territorio prevalente di riferimento della nostra ricerca sull’Educazione al Dialogo, intendendo così anche fare riferimento al nesso esistente fra partecipazione civica e realtà territoriali. Il profilo, in particolare, dei dibattiti in lingua straniera, sembra di particolare interesse nell’ottica di una cittadinanza dotata di respiro internazionale, e, in primo luogo, europeo. Per una disanima più approfondita dell’incontro fra aspetti linguistici, logico-argomentativi e formativi di questi due progetti, si rinvia all’articolo che segue, intitolato: “Il dibattito fra argomentazione, contraddittorio e agonismo dialettico. Una proposta formativa a partire dalle esperienze trentine di *WordGames* e *WortBewerb*”.

Bibliografia

- Abel, A., & Vettori, C. (cur.). (2017). *Kolipsi II. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: Indagine linguistica e psicosociale. Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: Eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung.* Disponibile da http://webfolder.eurac.edu/EURAC/Publications/Institutes/autonomies/commul/Kolipsi_II_2017.pdf
- Baraldi, C. (2012). Intercultural education and communication in second language interactions. *Intercultural Education*, 23(4), 297-311. doi:10.1080/14675986.2012.727601
- Barrow G., Bradshaw E., & Newton, T. (2001). *Improving behaviour and raising self-esteem in the classroom: A practical guide to using TA.* London: David Fulton.
- Berne, E. (1953). Concerning the nature of communication. *The Psychiatric Quarterly*, 27(1-4), 185-198. doi: 10.1007/BF01562485
- Berne, E. (1958). Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy. *American Journal of Psychotherapy*, 12(4), 735-743.
- Berne, E. (1996). Principles of Transactional Analysis. *Journal of Indian Psychiatry*, 38(3), 154-159.
- Berne, E. (1972). *What do you Say After you Say Hello? The Psychology of Human Destiny.* New York: Grove.
- Berne, E. (1963). *The Structure and the Dynamics of Organizations and Groups.* New York: Grove.
- Bobbio, A. (cur.). (2012). *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto. Teoria, azioni, esperienze.* Roma: Armando.
- Bobbio, A. (2008). *Lineamenti di pedagogia della scuola.* Milano: Vita e pensiero.
- Bonomi, G. (2000). Concezione dell'uomo e prospettiva epistemologica dell'Analisi Transazionale: una riflessione a partire dal punto di vista della filosofia dell'esistenza. *Quaderni di Psicologia, Analisi transazionale e scienze umane*, 29, 13-40.
- Bruzzone, D. (2007). *Carl Rogers, la relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo.* Roma: Carocci.
- Bruzzone, D. (2007). Relazioni di cura e cura della Relazione. Il dialogo Martin Buber-Carl Rogers (1957). *ACP Rivista di Studi Rogersiani.* Disponibile da http://www.acp-italia.it/rivista/2007/Daniele_bruzzone_-_relazioni_di_cura_e_cura_della_relazione.pdf
- Buber, M. (1999). *Rede über Erziehung: Rede über das Erzieherische; Über Charakterisierung, Bildung und Weltanschauung.* München: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, M. (1947). *Dialogisches Leben.* Zurich: Gregor Müller.
- Cannito, M. (2017). *La trasformazione nonviolenta dei conflitti.* Roma: Claudiana.
- Cavalla, F. (2017). *L'origine e il diritto.* Milano: Franco Angeli.
- Chiereghin F. (2000). *Possibilità e limiti dell'agire umano.* Genova: Marietti.
- Chiereghin F. (1997). *Dall'antropologia all'etica. All'origine della domanda sull'uomo.* Milano: Guerini.
- Chiereghin, F. (2004). *L'eco della caverna. Ricerche di filosofia e logica della mente.* Padova: il Poligrago.
- Commissione Europea (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualification. Disponibile da http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- Commissione Europea (2008). *566: Final. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions.*

Disponibile da <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=IT>

- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. C. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Angelis, G. (2012). The effect of population distribution on L1 and L2 acquisition: Evidence from the multilingual region of South Tyrol. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 407-422. doi: 10.1080/14790718.2012.714383
- Filanti, S., & Attanasio Romanini, S. (cur.). (2016). *Il modello dell'Analisi Transazionale. Dai modelli teorici all'intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Fiorucci, M. (2015). The Italian Way for Intercultural Education. In M. Catarci & M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context: Theories, Experiences, Challenges*, 105-29. London: Routledge.
- Fontana, S. (2010). *Parola e comunità politica. Saggio su vocazione e attesa*. Siena: Cantagalli.
- Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode*. Tübingen: Siebeck.
- Gadamer, H.G. (2000). *Erziehung ist sich erziehen*. Heidelberg: Kurpfälzischer Verlag.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*, tr. It. Milano: Bompiani.
- Giammusso, S. (2008). *La forma aperta. L'ermeneutica della vita nell'opera di O.F Bollnow*. Milano: Franco Angeli.
- Gross, B. (2017). Educating for a Transcultural Society: The Role of Multilingual Education. *International Journal of Diversity in Education*, 17(1), 21–35. doi: 10.18848/2327-0020/CGP/v17i01/21-35
- Gross, B. (2019). *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts. A Mixed Methods Research in a European Border Region*. New York: Routledge.
- Guoping, Z. (2016). Levinas and the mission of Education. *Educational Philosophy and Theory* 48(4), 323-330. doi: 10.1080/00131857.2015.1041007
- Habermas, J. (2007). *La condizione intersoggettiva*. Roma: Laterza.
- Habermas, J. (1986). *Teoria dell'agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- Heidegger, M. (1927/2006). *Sein und Zeit*. Tübingen: Nyemeier. doi: 9783484701533
- Hennebry, M. (2013). Cultural awareness—should it be taught? Can it be taught? In E. Macaro, P. Driscoll & A. Swarbrick, A. (cur.), *Debates in Modern Languages Education* (pp. 135–150). Routledge: London.
- Hopkins, B. (2002). *Restorative Justice in Schools*. London: Wiley Online Library.
- Lupoli, N. (2012). *La formazione come bene comune*. Milano: FrancoAngeli.
- Lupoli, N., Brocca B., Frabboni F., Lupoli N., & Wallnöfer, G. (2015). *Sguardi incrociati sull'educazione. L'educazione come utopia reale*. Trento: Erickson.
- Montuschi, F. (1993). Okness nella relazione educativa. *Rivista Italiana Di Analisi Transazionale, e Metodologie Psicoterapiche*, XIII(24), 22-29.
- Moro P. (2009). *Didattica forense. La formazione retorica dell'avvocato*. Udine: Al Segno.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

- Nanetti, F. (2009). *Counseling a orientamento umanistico-esistenziale, Pluralismo teorico e educativo nella formazione integrata alla comunicazione efficace in ambito clinico, educativo, familiare e professionale*. Bologna: Pendragon.
- Nanni, C. (2008). *Emmanuel Mounier. Il pensiero pedagogico*. Roma: Las.
- Napper, R., & Newton, T. (2000). *Tactics–Transactional analysis concepts for all trainers, teachers and tutors + insight into collaborative learning strategies*. Ipswich: TA Resources.
- Nesti, R. (2007). *La “vita autentica” come formazione. Lettura pedagogica di Essere e Tempo di Martin Heidegger*. Firenze: University Press.
- Norris, H. (2018). The impact of restorative approaches on well-being: An evaluation of happiness and engagement in schools, *Conflict Resolution Quarterly*, 36(3), 221-234.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit. Why democracy needs the humanities*. Princeton: University Press.
- Pavan, A. (2013). *Ripensare nella crisi la cultura della formazione*. Roma: Armando.
- Pavan, A. (2003). Pratiche, teorie e politiche dell'educazione: un difficile circolo virtuoso. In L. Galliani (cur.), *Educazione versus formazione. Processi di riforma dei sistemi educativi e innovazione universitaria*. Napoli: Edizioni scientifiche Italiane.
- Piaget, J. (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé: Neuchâtel-Paris. (trad. it. La nascita dell'intelligenza nel fanciullo, Giunti Barbèra, Firenze, 1968; La nascita dell'intelligenza nel bambino, La Nuova Italia, Firenze, 1973).
- Provincia Autonoma di Bolzano (cur.). (2009). *Rahmenrichtlinien für die Grund- und Mittelschule in Südtirol*. Bolzano, Italy: Autonome Provinz Bozen-Südtirol. Disponibile da <http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp>
- Provincia Autonoma di Bolzano (cur.). (2010a). *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula della scuola secondaria di secondo grado in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*. Bolzano, Italy: Provincia Autonoma di Bolzano. Disponibile da <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/service/pubblicazioni.asp>
- Provincia Autonoma di Bolzano (cur.). (2010b). *Rahmenrichtlinien für die Gymnasien in Südtirol*. Bolzano, Italy: Autonome Provinz Bozen-Südtirol. Disponibile da <http://www.provinz.bz.it/schulamt/aktuelles/416.asp>
- Provincia Autonoma di Bolzano (cur.). (2015). *Indicazioni provinciali per la definizione dei curricula del primo ciclo d'istruzione della scuola in lingua italiana della Provincia Autonoma di Bolzano*. Bolzano, Italia: Provincia Autonoma di Bolzano. Disponibile da <http://www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/service/pubblicazioni.asp>
- Provincia Autonoma di Trento (cur.). (s.a.). *Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio delle istituzioni scolastiche*. Disponibile da [http://www.delibere.provincia.tn.it/scripts/VediAllegatoInLine.asp?TYPE=DELI&CDEL_N=1819&ESTENSIONE=pdf&NUMALLEGATO=1&ANDE_N=2012&CSTR=\\$167](http://www.delibere.provincia.tn.it/scripts/VediAllegatoInLine.asp?TYPE=DELI&CDEL_N=1819&ESTENSIONE=pdf&NUMALLEGATO=1&ANDE_N=2012&CSTR=$167)
- Reggio, F. (2017). *Concordare la Norma. Gli strumenti consensuali di soluzione della controversia in ambito civile: una prospettiva filosofico-metodologica*. Padova: Cleup.

- Reggio, F. (2019). *Il dibattito fra logica, persuasione e capacità dialettiche. Una proposta formativa a partire dalle esperienze trentine di WordGames e WortBewerb*. In Sommaggio, P. & Tamanini, C. (cur.), “A suon di parole” (p. 143-166). Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Reggio, F. & Sartor Hoffer, M. (2017). *Educating to Dialogue: connecting an argumentative Approach to Mediation and Educational Transactional Analysis. Some tranSkills Signposts for promoting, inclusive and participative Societies*. Proceedings of International Academic Conferences from International Institute of Social and Economic Sciences (pp. 214-231). Published by International Institute of Social and Economic Sciences. doi: 10.20472/IAC.2017.034.046
- Romanini, M. T. (1999). *Costruirsi persona*. Milano: La Vita Felice.
- Scarano, F., & Gehler, M. (2012). *Tra Mussolini e Hitler: Le opzioni dei sudtirolesi nella politica estera fascista*. Milano: Franco Angeli.
- Schulz von Thun, F. (1981). *Miteinander reden 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Scurati, C. (1990). *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Slob, W. (2002). *Dialogical Rhetoric. An Essay on Truth and Normativity Afer Postmodernism*. Dordrecht-Utrecht: Springer.
- Sola, G. (2010). Verso una pedagogia clinica. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, [S.l.], p. 187-198, Jul. 2010. ISSN 2036-6981. Disponibile da: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/view/8595> doi:10.13128/Studi_Formaz-8595.
- Sommaggio P., & Tamanini C. (cur.). (2019). *A suon di Parole*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Tamanini, C., (2014). *Il torneo argomentativo a “Suon di Parole”*. Firenze: Indire.
- Temple, S., & Lerkkanen, M.-K (2004). Student Teachers' Professional and Personal Development through Academic Study of Educational Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 34(3), 253–271. doi: 10.1177/036215370403400311
- Van Eemeren, F. H., & Grootendors, R. (2003). *A systematic Theory of Argumentation: the pragma-dialectical Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. H., Grootendorst, R., & Snoek Henkemans, F. (2002). *Argumentation*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vendemiati, A. (2007). *Universalismo e relativismo nell'etica contemporanea*. Genova: Marietti.
- Walton, D. N., & Krabbe, E. (1995). *Commitment in dialogue: Basic concepts of interpersonal reasoning*. New York: State University of New York Press.
- Zanuso F. (cur.). (2015). *Diritto e desiderio*. Franco Angeli: Milano.

ⁱ A questo proposito segnaliamo, a titolo di esempio, la “Speech and Debate Association” che dal 1925 promuove attività di dibattito: <https://www.speechanddebate.org>; Logos Forensic Association, con analoghi fini: <https://www.logosforensics.org>. Per una prima rassegna, facciamo riferimento anche a Quinn, S., *Debating in the World School's Style: A Guide*, Idebate Press, New York 2009; Snider, A., *Sparkling the Debate. How to Create a Debate Program*, I.D.E.A., New York, 2014.

- ⁱⁱ Cfr. NESDA (New European Speech and Debate Association), ente che promuove e organizza tornei di dibattito in svariate università e scuole superiori europee, <https://www.speechdebateacting.com/>
- ⁱⁱⁱ La Sir Winston Churchill Society of Edmonton (<https://www.churchillsocietyofedmonton.com/high-school-competitions>), ad esempio, attraverso la tecnica del dibattito si prefigge di promuovere nei giovani l'interesse per la storia.
- ^{iv} Cfr., per un approfondimento di quest'esperienza, sia per quanto concerne i presupposti teorico-generalisti, che le metodologie operative e le esperienze maturate, P. Sommaggio & C. Tamanini (a cura di) (2019). *A suon di Parole*. Sesto San Giovanni: Mimesis. Si tratta di un modello di dibattito originale e ideato in Trentino, che promuove negli studenti uno schema tipico della dialettica socratica, con esposizione di tesi e antitesi.
- ^v Illustrato in dettaglio in: Tamanini, C. (2014). *Il torneo argomentativo a "Suon di Parole"*. Firenze: Indire. Su WordGames e WortBewerb rinvio al saggio di Reggio (2014).
- ^{vi} Cfr., per il riferimento agli elementi, che insieme alla memoria, costituivano le parti e le scansioni del discorso retorico nel mondo classico, Cicero, Marcus Tullius, *L'invenzione retorica*, a cura di Amedeo Pacitti, A. Mondadori, Milano, 1967.
- ^{vii} La normativa fissa il numero di ore minime annue di una materia da rispettare; tuttavia le scuole possono aumentare il numero di ore di istruzione potenziando singole materie. Alcune scuole primarie di lingua italiana hanno fino a tredici ore di lezione in lingua tedesca (usandola come lingua veicolare).
- ^{viii} Questo non vale per il liceo musicale e coreutico che prevede un minimo di 60 ore annui di tedesco. Vedi anche: <https://old.vivoscuola.it/liceo-musicale-e-coreutico>
- ^{ix} Si tratta di ore minime previste per i licei, le linee guida comunque prevedono un'area di autonomia per il potenziamento delle discipline curriculari e per la caratterizzazione dei piani di studio dell'istituzione scolastica. Per un approfondimento vedi: <https://old.vivoscuola.it/psp-liceo-classico>
- ^x Dal tedesco: il più vicino possibile alla realtà [trad. nostra].
- ^{xi} UNESCO, Rapport mondial sur l'éducation, 1993, Editions Unesco, Paris 1993, pages 16-18.
- ^{xii} Questo collegamento fra dialogo, nell'accezione sia etica che antropologica, e con una forte connessione al ragionamento dialettico e all'attività argomentativa come 'luoghi' del logos sono stati sottolineati, nella riflessione filosofica italiana, con particolare riferimento all'argomentazione, da Francesco Cavalla, per cui cfr., più recentemente, F. Cavalla (2017) *L'origine e il diritto*. Milano: Franco Angeli.
- ^{xiii} Per doverosi riferimenti alla riscoperta della dimensione intersoggettiva e dell'argomentazione nel corso di tutto il Novecento si possono citare, fra i tanti: Habermas, Jürgen, *La condizione intersoggettiva* (Roma-Bari: Laterza, 2007) Habermas, J., *Teoria dell'agire comunicativo* (Bologna: Il Mulino, 1986). Van Eemeren, Frans, e Rob Grootendorst, *A systematic Theory of Argumentation: the pragma-dialectical Approach* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003). Walton, Douglas N., e Erik W. N. Krabbe, *Commitment in dialogue: Basic concepts of interpersonal reasoning* (New York: State University of New York Press, 1995). Rigotti, E. & Greco Morasso, S., «Comparing the Argumentum Model of Topics to Other Contemporary Approaches to Argument Schemes: The Procedural and Material Components», *Argumentation*, 24(2010),489-512. Watzlawick P., *Pragmatica della comunicazione umana: studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, trad. it, Astrolabio, Roma, 1971 Gadamer, H. G., *Verità e metodo*, tr. It., Bompiani, Milano 1983. Rimandiamo anche a Zanuso, F., *Conflitto e controllo sociale nel pensiero politico-giuridico moderno*, Cleup, Padova 1994, secondo la quale la stessa parola 'esistere' ricomprende in sé uno stagliarsi, un differenziarsi, impossibile a sua volta senza una dimensione 'comune'. Comunanza e differenza nella sua visione si implicano reciprocamente nella relazione che soggiace all'esistenza e la alimenta: Chierighin, F., *Dall'antropologia all'etica*, Marietti, Genova 1997.
- ^{xiv} Quanto osservato si pone sulla scia di quel recupero della intersoggettività occorso già nella seconda metà del Novecento, anche all'interno di diverse tradizioni filosofiche e culturali, e dotato di grande rilevanza sia sul piano etico (Vendemiati, 2007) che lato sensu epistemico (Slob, 2002).

^{xv} Inoltre, per quanto concerne il ruolo della Dialettica nella prevenzione dei conflitti, vedi anche Cooley, John William, «Classical Approach to Mediation - Part II: The Socratic Method and Conflict Reframing in Mediation», *University of Dayton Law Review*, 19:2 (1994), 589-632.

^{xvi} I famosi studi di Jean Piaget (1936) esplicano le fasi dello sviluppo logico a partire dall'infanzia, fino al completamento nella padronanza della logica nel giovane adulto, all'età di 20 anni e più. La rivista *Human Brain Mapping* ha pubblicato nel 2006 uno studio secondo il quale all'età di 18 anni il cervello di un giovane non ha ancora terminato la sua formazione strutturale. Significativi cambiamenti anatomici occorrono anche dopo tale età; J.N. Giedd (Giedd et al., 1999) lo aveva suggerito per primo nel 1999 osservando che tra i 15 e i 20 anni d'età la corteccia frontale – responsabile dei processi cognitivi più evoluti e, in un certo senso, anche del senso e dell'autocontrollo – subisce una riorganizzazione e un rimodellamento.

^{xvii} Il pensiero di E. Berne, in accordo con la psicologia umanistica, esprime una visione del riconoscimento dell'altro come condizionato e di valore ontologico: ogni persona è "OK", e ha la capacità di determinare il proprio destino, cioè di fare scelte e modificarle. Nel porre in essere una relazione efficace, il riconoscimento della persona dell'interlocutore è cruciale.

Marina Sartor Hoffer è assegnista di ricerca con PhD in *Pedagogia Generale* presso la Libera Università di Bolzano. Il suo settore di ricerca, Pedagogia Generale (M-Ped/01), si realizza nell'ambito specifico della Pedagogia Clinica e Diagnostica Pedagogica; studia la comunicazione efficace nel processo educativo, finalizzata a favorire prassi di Educazione al Dialogo attraverso l'assunzione di stili di comunicazione anche ispirati all'Analisi Transazionale di Eric Berne. Ha presentato i suoi studi in congressi internazionali ed è autrice di svariati articoli.

Contatto: marina.sartor@unibz.it

Barbara Gross, dottore di ricerca in *Pedagogia Generale*, è ricercatrice (RTDj in M-PED/01) presso la Facoltà di Scienze della Formazione alla Libera Università di Bolzano. I suoi interessi di ricerca includono la diversità linguistica e culturale nelle istituzioni educative, la professionalizzazione degli insegnanti e l'information literacy. Ha presentato numerosi paper a convegni internazionali e nazionali ed è autrice di diversi articoli, contributi e monografie. Tra le ultime pubblicazioni: Gross, B. (2019). *Further Language Learning in Linguistic and Cultural Diverse Contexts. A Mixed Methods Research in a European Border Region*. New York, NY: Routledge.

Contatto: barbara.gross2@unibz.it