



**Competing,
cooperating,
deciding: towards
a model of
deliberative debate**

edited by
Adelino Cattani
Bruno Mastroianni

FI
FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

COMMUNICATION AND PHILOSOPHICAL CULTURES.
RESEARCHES AND INSTRUMENTS

- 1 -

COMMUNICATION AND PHILOSOPHICAL CULTURES. RESEARCHES AND INSTRUMENTS

Editor-in-Chief

Benedetta Baldi, University of Florence, Italy
Roberta Lanfredini, University of Florence, Italy

Scientific Board

Jesús Alcolea Banegas, University of València, Spain
Emmanuel Alloa, University of Fribourg, Switzerland
Sharon Bailin, Simon Fraser University, Canada
Federico Boem, University of Turin, Italy
Federica Buongiorno, Technische Universitaet Dresden, Germany
Laura Candiotta, Freie Universitaet Berlin, Germany
Paola Cantù, Aix-Marseille University, France
Adelino Cattani, University of Padua, Italy
Gennaro Chierchia, Harvard University, United States
Zeffiro Ciuffoletti, University of Florence, Italy
Franca D'Agostini, University of Milan, Italy
Paola Desideri, Gabriele d'Annunzio University, Italy
Annibale Elia, University of Salerno, Italy
Massimo Fanfani, University of Florence, Italy
Gregor Fitzl, University of Potsdam, Germany
Stefano Gensini, University of Rome La Sapienza, Italy
Vera Gheno, University of Florence, Italy
Luisa Granato, National University of La Plata, Argentina
Cornelia Ilie, Malmö University, Sweden
Sybille Krämer, Leuphana University of Lüneburg, Germany
Antonio Lucci, Freie Universität Berlin, Germany
Giovanni Mari, University of Florence, Italy
Bruno Mastroianni, University of Florence, Italy
Leonardo Maria Savoia, University of Florence, Italy
Frans Hendrik Van Eemeren, University of Amsterdam, Netherlands
Luis Vega Reñon, Complutense University of Madrid, Spain
Antonio Vinciguerra, University of Florence, Italy
Edda Weigand, University of Münster, Germany
Maria Zalewska, University of Warsaw, Poland
Silvano Zipoli Caiani, University of Florence, Italy

Competing, cooperating, deciding:
towards a model of deliberative debate

edited by
Adelino Cattani, Bruno Mastroianni

FIRENZE UNIVERSITY PRESS
2021

Competing, cooperating, deciding : towards a model of deliberative debate / edited by Adelino Cattani, Bruno Mastroianni. - Firenze University Press, 2021
(Communication and Philosophical Cultures. Researches and Instruments ; 1)

<https://www.fupress.com/isbn/9788855183291>

ISBN 978-88-5518-328-4 (print)

ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF)

ISBN 978-88-5518-330-7 (XML)

DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

Graphic design: Alberto Pizarro Fernández, Lettera Meccanica SRLs

Front cover: © zarja|123rf.com

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI https://doi.org/10.36253/fup_best_practice)

All publications are submitted to an external refereeing process under the responsibility of the FUP Editorial Board and the Scientific Boards of the series. The works published are evaluated and approved by the Editorial Board of the publishing house, and must be compliant with the Peer review policy, the Open Access, Copyright and Licensing policy and the Publication Ethics and Complaint policy.

Firenze University Press Editorial Board

M. Garzaniti (Editor-in-Chief), M.E. Alberti, F. Vittorio Arrigoni, E. Castellani, F. Ciampi, D. D'Andrea, A. Dolfi, R. Ferrise, A. Lambertini, R. Lanfredini, D. Lippi, G. Mari, A. Mariani, P.M. Mariano, S. Marinai, R. Minuti, P. Nanni, A. Orlandi, I. Palchetti, A. Perulli, G. Pratesi, S. Scaramuzzi, I. Stolzi.

📖 The online digital edition is published in Open Access on www.fupress.com.

Content license: except where otherwise noted, the present work is released under Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>). This license allows you to share any part of the work by any means and format, modify it for any purpose, including commercial, as long as appropriate credit is given to the author, any changes made to the work are indicated and a URL link is provided to the license.

Metadata license: all the metadata are released under the Public Domain Dedication license (CC0 1.0 Universal: <https://creativecommons.org/publicdomain/zero/1.0/legalcode>).

© 2021 Author(s)

Published by Firenze University Press

Firenze University Press

Università degli Studi di Firenze

via Cittadella, 7, 50144 Firenze, Italy

www.fupress.com

This book is printed on acid-free paper

Printed in Italy

Sommario

Introduction	7
<i>Adelino Cattani, Bruno Mastroianni</i>	
Introduzione	15
<i>Adelino Cattani, Bruno Mastroianni</i>	
IDEAS	
From the Virtues of Argumentation to the Happiness of Dispute	25
<i>Bruno Mastroianni</i>	
A Rhetorical Model of Debating	43
<i>Stephen M. Llano</i>	
Il dibattito come rischio educativo	55
<i>Maria Załęska</i>	
APPLICATIONS	
Online Critical Debate Model: Deliberation for the Digital Age	69
<i>Claudio Fuentes Bravo, Julián Goñi Jerez</i>	
Improving Argumentative Skills in Education: Three Online Discussion Tools	87
<i>Jan Albert van Laar</i>	

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

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

«Odyssey» Scientific Debate: Rhetoric and STEM Education <i>Foteini Egglezou</i>	99
Il peso delle emozioni nell'argomentazione sui social media <i>Goffredo Guidi, Gianmarco Tuccini</i>	119
<i>Puer bonus communicandi peritus.</i> Esercizi e strumenti per dibattere tra pari <i>Gianluca Simonetta</i>	129
Filosofia e dibattito. Le Meditazioni Cartesiane come esempio di deliberazione filosofica <i>Caterina Gabrielli</i>	145
Ringraziamenti	163
Indice analitico	165

Introduction

Adelino Cattani, Bruno Mastroianni

If we had a balance of reasons, where the arguments presented in favor and against the case were weighed precisely and the verdict could be pronounced in favor of the most inclined scale... [we would have] a more valuable art than that miraculous science of producing gold.
Gottfried W. Leibniz

Will there be ever again arguers ‘happily ever after’? Once upon a time, there was the Dispute. It used to have at service two trusted maids named Dialectic and Rhetoric. The dispute was a public event of great appeal and a real spectacle: it was a ‘demonstration’ in the term’s double sense. It was both an exhibition – a display of skills – and a proof, a testing of a thesis. The best disputes were not those that were quarrelsome or those that ended with a compromise, in which each of the two parties gave up something. They were rather those that sought an agreement in the conflict, by means of active and cooperative opposition, and whose purpose was that something would arise from the clash again, something different, something good, a *tertium quid*.

This is where dispute is seen as the mechanism of democracy: from plurality and diversity, with disagreements and conflicts, facing uncertainties and insecurities, to come up with something new, different, right. With all their limitations, debate and democracy are, by definition, ‘put to the test’.

The dispute was not a war-like clash, but a test, in which we tested ideas and not commercial products. «The discussion is a war», they say. The discussion can indeed be conceived and visualised as a conflict, a clash between accusation and defense, and a fight between two boxers in the ring, but also as a two-sided sport, a negotiation between two business partners, and a confrontation between thinkers from different schools – a verification test. The outcome of a

Adelino Cattani, University of Padua, Italy, adelino.cattani@unipd.it, 0000-0001-7626-3593
Bruno Mastroianni, University of Florence, Italy, bruno.mastroianni@unifi.it, 0000-0002-5071-762X
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Adelino Cattani, Bruno Mastroianni, *Introduction*, pp. 7-13, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.01, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

debate is hardly the fairy tale celebrated by the advertising campaign for a new car: «This is the sound of a mechanical roller that is testing the suspension of the new car. Also this time it did not hold up. The mechanical roller, I mean».

The etymological origin of 'deliberated' tells us that we are supposed to like what we get after we auction our ideas. In a debate, a thesis, an idea, a proposal, is tested. The winner is the one who offers more, meaning more and better reasons. «May the best win, not the best person, but the best idea», meaning the best reason. The preferable conclusion differ from that of a simple dialogue – the cornerstone of coexistence – but emerges at the end of a good controversy. The good debate is one that did not mask any differences. Appeals to dialogue often boil down to an aimless and gossiping exercise; there are many believers in dialogue, few practitioners. And whoever practices it and knows how to agree with an opponent remain unchallenged. A debate whose adjudication is limited to evaluating the participants' dialectical abilities is maimed, mutilated, and restricted. It decrees not which thesis is superior but who has been able to defend a thesis better. It does not enter into the merits of the issue on the table. And if you can get clever ways to defend your thesis, it's your dialectical ability that prevails, you win and not your idea. *Formative* evaluation has existed for some time; it is the one intended not to judge but to record performance; the one which, when evaluating, does so not only in order to certify winners and losers but to improve winners, losers, and maybe even the judges themselves. Even greater improvements can be made in debate performance and judging with *deliberative* evaluation.

The *Palestra di botta e risposta* («Back and Forth Gym») promoted by the Association for a Culture and the Promotion of Debate wants to promote a debate format that is not purely antagonistic but more cooperative-comparative. The jury does not limit itself to deciding the team that best defended the assigned position, but evaluates the team that has been better able, when possible and useful, to reconcile/mediate, and, when not possible, to grasp the demands (values, principles, aspirations) of the other party.

A good debater's real virtue is not to win over the opponent but to comparatively assert one's position's superiority/preferability by recognising the strength also of the opposite position.

We want a sort of debate that evaluates not only the two contenders' ability, but also the merit of the matter; a new type of dispute that includes a final acknowledgment of the opposing team's best reasons; a kind of dispute in which we analyse problems, discuss solutions, and evaluate the preferable one.

We have a little dream that, miraculously, someone may be convinced or persuaded by the antagonist's arguments and change their mind at the end of a debate. This aspiration is the solemn Promise of the courteous arguer, which participants in the *Palestra* pronounce before the meeting:

Aware

- that on everything there can be different points of view;
- that truth and justice spring from civil confrontation and fair debate;

- that generally there is not a reason which is opposed to a wrong, but several conflicting reasons;
- that it is always preferable to discuss even without deliberating, rather than to deliberate without discussing;

I promise

- to commit myself to research the best arguments in favour of my position;
- to assess, at the same time, the reasonable objections to that position;
- to reply to you firmly and calmly, identifying the weaknesses in a position and recognising, at least in my heart, strong arguments that require an answer, in order to reach a better understanding of the topic, the issues, and those involved in the controversy.

I will do my best to convince and at the same time to coexist (Cattani 2018 114-15).

The international workshops organised by the Association for a Culture and the Promotion of Debate aim at this goal. The first two took place in 2017 and in 2018 at the University of Padua. The first, on November 24, 2017, was entitled: *Winning a Debate: Award Principles and Rules*. On December 7, 2018, the second gathered trainers and debate judges from Chile, France, the United States, China, Poland, Spain, and Italy. It dealt with «Problems and Critical Issues in the Evaluation of the Regulated Debate». The aim was to create an evaluation framework that was as shared as possible, comparing the different award criteria and the judge's role in a regulated debate. The third was organised jointly by the Association for a Culture and the Promotion of Debate and by the University of Florence, Department of Literature and Philosophy and the Master's Program in Institutional Advertising and Multimedia Communication. It was entitled, as this book *Competing, Cooperating, Deciding: towards a Model of Deliberative Debate*. It took place online on March 28, 2020.

Deliberating means deciding, resolving, concluding. There is discussion among lexicographers whether 'deliberate' derives from 'liberate' or 'libra' (weight scale): whether 'de-liberate' relates to 'set free', because we deliberate when we can choose between alternatives; or whether it relates to 'de-liberate', that is to remove something from the scale and deliver it to the buyer after weighing it. Both etymologies fit the figurative sense of 'deliberate', which means to think and compare what leads us to decide, to conclude after having considered. Both etymologies are, therefore, not only compatible but even complementary.

The real sense of deliberating is the weighing of the alternatives, that is, recognising them thanks to the listening to the others' positions (and to the exercise of one's freedom). It is the *contemplation of difference* that gives 'happiness' to the dispute (Mastroianni 2021). Isn't it precisely that irreducible recognition of freedom that allows a free evaluation of one's choice? «We deliberate using attention and will, that is, the freedom to seek and select the best counsel». And again: «One can decide even without mature thinking; but one deliberates by using, or by making it look like one is using, freedom to the full extent» (Tom-

maseo 1973). This means that one can decide lightly, but not deliberate lightly, without thinking.

It is also possible to decide not to deliberate. The conclusion of a discussion depends on the nature of the dispute. If either rival position proves unsustainable based on data, facts, or logic, it will be abandoned.

We can solve a political dispute when there is the will, in a 'political' way, that is to say, with a compromise reached between the positions in the field, perhaps after some negotiation and based on practical needs.

We can solve an ethical dispute by referring to shared values or to a higher body, to an authority, or to an institutional decision that defines one of the field's positions as 'right'.

A philosophical controversy may very well remain unresolved: if philosophy is 'perennial', its discussions can be perennial, and no one is scandalised by this. Sometimes, rather than being resolved, the dispute can be dissolved, indicating it might have never existed in the first place.

We may not even come to a conclusion, without this being considered a failure. The manner in which we deal with discussions favours their solution, and if we don't arrive at one, it at least guarantees the safeguarding of the relationship. As in the courts for truth and reconciliation wanted by Nelson Mandela in South Africa, even a trial can end without a sentence.

Indeed, mediation is possible, suitable, and necessary in social, family, work, and commercial conflicts; with regard to cultural, ideological, and religious conflicts, it may become impossible, unnecessary, or inappropriate. In the ideological and spiritual spheres, the aim could be the reduction of the severity of the conflict, rather than the solution of the conflict.

In the cultural and scientific fields, the objective could even be to enhance the theoretical conflict, either to carry out a sort of quality control of the opposing theses, or to generate a third way through the active opposition of the theses, as we said initially. This is third way which Carlos Santana effectively exemplifies with a life experience: «My son Salvador and I rebuilt a relationship by playing together, closed for hours in the same room. The first time, we tried to overwhelm each other, to go over each other's notes: these were the unresolved tensions between us; it was a clash between paternal authority and the recriminations of a son who felt sidelined. He was banging on the piano keys; I was pulling the guitar strings to the maximum; both at a crazy volume – total war. Then, progressively, we toned down the volumes and started to create harmonious sounds, like two people who stop screaming and start talking. And we entered the era of mutual respect» (Poglio 2012).

Will the «happy dispute» (Mastroianni 2017) ever return? That would be a debate between people with different opinions, in which the opponent does for you the job that you should do yourself (tester and judge), and in which the ending is not always the immovable fidelity of each of the two parties to the initial idea, but an unthinkable «I changed my mind!»; this would be a miracle, maybe only in their hearts, as the oath of the *courteous arguer* says (Cattani 2001, 128-30). A good debate is like a slingshot: first we stretch and drag the

elastic towards us and then we release it, trying to hit the best spot or at least avoid missing the target.

One way to go must be education, focusing on a redefinition of the quality of the relationship among the actors of the ecosystem that characterises the interconnected society (Dominici 2014, 144). The tool can be that of training practices for deliberative debate through regulated activities that develop rhetorical and dialectical skills (knowing how to convince, practiced in competition), as well as the attitudes of critical thinking and open-mindedness that enable us to listen and recognise the other (coexistence, cooperation).

In reflecting on our theme, the contributions in this volume are divided into two thematic sections. The first, that of ideas, addresses fundamental questions relating to the functions of debate and the possible educational consequences. The second, the theme of applications, offers models and studies on creating discussions and analytical tools to verify their effectiveness.

The first section opens with a contribution by Bruno Mastroianni, who proposes the criterion of happiness – the *happy dispute* – as an engine that can transform the activities of regulated debate into gyms where one learns how to face real unregulated discussions. The proposal is to develop not only argumentative skills, but also virtues of argumentation. It is to make the arguers dedicated to the theme, detached from themselves, and able to contemplate differences of opinion, as a prerequisite for any genuine deliberation. Mastroianni revisits the relationship between competition and cooperation, in the sense of valuing the ‘contemplation of differences’ as the foundation of any possible deliberation between divergent ideas.

In his paper, Stephen Llano proposes a rhetorical model of the debate centred on the image of a labyrinth, more suitable than the metaphor of a game in describing the benefits of arguing in front of an audience. The labyrinth best expresses that proceeding by successive choices, coming and going, and sometimes retracing one’s steps, typical of the debate activity. The basic thesis is that arguing is a continuous adaptation of one’s speeches according to the audience that listens. In fact, in the labyrinth, what matters is not only arriving at the outcome – the exit or reaching the center of the structure – but the path you choose to get there is equally important. More than the definitive and winning argument, which rarely occurs in discussions, the labyrinth teaches us to recognise the plurality of approaches adopted when faced with an issue.

In her paper, Maria Załęska focuses on the theme of the educational risk of the debate. Through the educational model developed by Biesta, she analyzes the three main functions (qualification, socialization, and ‘subjectivation’) that characterize regulated debate activities. In particular, she considers the Oxford Debate methods and proposes a version adapted for these functions. This analysis identifies some limitations of the model, such as the participants’ tendency to manage the conflict by trying to have their vision prevail, instead of considering others’ points of view. This is a practice in which the logic of victory takes precedence over the search for the best solution. A debate should not function as an implementation of ‘learnification’, i.e., a pure exercise in argumentative

techniques; it should not become a mere tool for reproducing the social system. Instead, it should be considered an invitation to students to ask fundamental questions about the content, direction, and purpose of the learning practices in which they participate.

The applications section is opened by Claudio Fuentes and Julián Goñi Jerez, who present a project that brought the Critical Debate Model into the digital context. This regulated debate model was tested in an online initiative that in 2020 involved Chilean citizens on a large scale called to express their views on the South American country's future. The idea, entitled *Tenemos Que Hablar de Chile* (We Must Talk about Chile), made use of automated tools for analysing Natural Language Processing, and highlighted some aspects such as the importance of opposition and competition for the success of debates. The intent is to devise formats of regulated debate that are increasingly suited to the context of online exchanges, to educate future citizens to democratic participation and deliberation.

The challenge of online discussions is also addressed by Jan Albert van Laar's paper, which evaluates their opportunities and advantages for students' educational activities. The essay starts by considering two types of argumentative dialogue: *persuasive dialogue*, which requires critical arguments and remarks to resolve a disagreement on the merits of an issue; and discussion based on negotiation, which requires debates and criticism to arrive at a reasonable compromise solution. After tracing the possibilities and advantages of these dialogue models, the essay explores two software applications useful for carrying out digital format debates according to two paths: *Deliberative Debate* and *Middle Ground*. These applications create structures within which argumentative exchanges occur, making participants aware of the objectives to be pursued and how to reach them in a given time frame. Finally, the paper also considers a third application, *Design a Discussion Yourself*, which allows students and teachers to design *ad hoc* debate procedures to structure discussions and evaluate their outcomes.

Foteini Egglezou, in her essay, illustrates the results of the '*Odyssey*' *Scientific Debate* project for Greek students, designed to cultivate debate skills in scientific-technological subjects (STEM). The project concerned paths of deliberative debate on current scientific controversies in accordance with procedures borrowed from the Oxford and the Debate Public Forum models. The project allowed students to grow in the awareness that scientific assumptions are not absolute, objective, and immutable, and that, to be discussed, they need to be supported by convincing arguments based on relevant evidence. The first results observed confirmed how much the project had increased the participants' skills of reasoning, communication, and argumentation, demonstrating the importance of the rhetorical turn in the teaching of scientific subjects.

The essay by Goffredo Guidi and Gianmarco Tuccini addresses the topic of the debate on social media. Through an analytical model, they studied discussions on Change My View, a Reddit channel in which specific rules govern the persuasive nature of exchanges among users. The results of their study highlight the central role of emotions in the success of debates. In particular, the analysis

shows that *anticipation* and *joy* usually characterise the most successful arguments. The authors interpret these emotions as components of a more general emotional dimension that includes both: engagement. These characteristics lead to consider the persuasive experience on social media in analogy with the playful experience: as in a game, the persuasive experience requires a commitment to respecting the rules and, at the same time, joyful participation.

Gianluca Simonetta's contribution presents the RApP project, *Ragazzi e Ragazze Apprendono tra Pari*, namely «Boys and Girls Learn Among Peers») carried out at the Gobetti-Volta ISIS in Florence to develop activities of debate and public speaking. The scheme applies the IDEAM framework, which takes its name from the five canons of ancient rhetoric (*Inventio*, *Dispositio*, *Elocutio*, *Actio*, and *Memoria*). By means of grids and diagrams, it allows the visualisation and modification of the process of the design and composition of a persuasive speech, as well as its memorisation and pronunciation in public. This amounts to an applied training platform combined with a set of preparatory exercises conceived according to the ancient *progymnasmata*, as a gradual path aimed at strengthening language as an individual skill aimed at the acquisition of socialised skills in the debate.

The debate experience can also become a stimulus for teaching, as Caterina Gabrielli explains in her paper, applying the methodology of debate to the deepening of a philosophical text structured in an argumentative way in the form of deliberation with oneself. The text is that of Descartes' *Metaphysical Meditations*, and the class involved in the activity was a class of the Liceo Classico Alessandro Manzoni in Lecco. Gabrielli has shown how, in a pedagogical context, an argumentative line is more understandable when it is challenged and problematized. In this manner, the students could appreciate the problems proposed by Descartes and the arguments within which they are formulated.

References

- Cattani, A. 2001. *Botta e risposta. L'arte della replica*. Bologna: il Mulino.
- Cattani, A. 2018. *Palestra di botta e risposta. Per una formazione al dibattito*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Dominici, P. 2014. *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mastroianni, B. 2021. "From the virtues of argumentation to the happiness of dispute." In *Competing, cooperating, deciding: toward a model of deliberative debate*, a cura di Cattani A., and Mastroianni B., 25-42. Firenze: FUP.
- Poglio, G. 2012. "Santana: il mio nome è Carlos Santone." *Panorama* 50, 19 luglio, 2012: 118.
- Tommaseo, N. 1973. "Pensare" *Dizionario dei sinonimi della lingua italiana* 2689, Firenze: Vallecchi.

Introduzione

Adelino Cattani, Bruno Mastroianni

Se noi avessimo una bilancia della ragione, con cui pesare esattamente gli argomenti pro e contro e che ci permettesse di emettere un verdetto in base all'inclinazione dei piatti, possederemmo un'arte più preziosa della miracolosa scienza della trasmutazione in oro.

Gottfried W. Leibniz

Torneranno un giorno a esserci disputanti 'felici e contenti'? C'era una volta la Disputa. Aveva a suo servizio due ancelle fidate di nome Dialettica e Retorica. La disputa era un evento pubblico di grande richiamo e un vero spettacolo: era una 'dimostrazione', nel doppio senso del termine, sia una *esibizione* – uno sfoggio di capacità – sia una *prova*, il collaudo di una tesi. Le dispute migliori non erano quelle litigiose né quelle che si concludevano con un compromesso, in cui ciascuna delle due parti rinunciava a qualcosa, ma quelle che cercavano un accordo nel contrasto, in opposizione attiva e cooperativa e il cui scopo era che dallo scontro nascesse qualcosa di nuovo, di diverso, di buono, un *tertium quid*.

In fondo questo è il meccanismo della democrazia: da pluralità e diversità, tra dissidi e conflitti, considerando irrisoltezze e insicurezze, trarre qualcosa di nuovo, di diverso, di buono. Con tutti i loro limiti, il dibattito e la democrazia sono per definizione delle 'messe alla prova'.

La disputa quindi non era uno scontro bellicoso, ma un collaudo, in cui a essere sottoposte a test erano non prodotti merceologici, ma idee. «La discussione è una guerra» si dice. La discussione può essere sì concepita e visualizzata come un conflitto, uno scontro tra accusa e difesa, una lotta tra due pugili sul ring, ma anche come un doppio sportivo, una trattativa tra due soci in affari, un confronto fra pensatori di scuola diversa. Un test di verifica. Certo, l'esito di un dibattito difficilmente è quello favolistico celebrato dalla campagna pubblicitaria di una nuova auto: «State ascoltando un rullo meccanico che sta col-

Adelino Cattani, University of Padua, Italy, adelino.cattani@unipd.it, 0000-0001-7626-3593

Bruno Mastroianni, University of Florence, Italy, bruno.mastroianni@unifi.it, 0000-0002-5071-762X

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Adelino Cattani, Bruno Mastroianni, *Introduzione*, pp. 15-22, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.02, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

laudando le sospensioni della nuova auto. Anche stavolta non ha retto. Il rullo meccanico, naturalmente».

‘Deliberato’, ci dicono i dizionari etimologici, è ciò è stato *aggiudicato*, dopo essere stato messo all’incanto. In un dibattito si mette alla prova e all’incanto una tesi, un’idea, una proposta, un provvedimento; se lo aggiudica chi offre di più, intendendo però più e migliori ragioni. «Vinca non il migliore, ma la migliore»: la migliore ragione, quella che risulta preferibile al termine non di un dialogo – sempre sia comunque lodato il dialogo, caposaldo della convivenza – ma al termine di una bella polemica, che non abbia mascherato le divergenze in nome di esso. I richiami al dialogo si riducono spesso a un esercizio retorico e giaculatorio; molti sono i credenti nel dialogo, pochi i praticanti. E chi lo pratica davvero e sa dare ragione a un avversario è impareggiabile.

Un dibattito la cui aggiudicazione si limita a valutare le capacità dialettiche dei partecipanti è monco, mutilo, ristretto perché decreta superiore non una tesi ma chi ha saputo meglio difendere una tesi. Non entra nel merito della questione sul tappeto. E se è la tua abilità ad avere meglio, sei tu che vinci e non la tua tesi.

Esiste da tempo la valutazione *formativa*, quella destinata non a giudicare, ma a registrare la prestazione; quella che, quando giudica, lo fa non solo per certificare vincitori e vinti ma per migliorare vincitori, vinti e magari anche i giudicanti stessi. Si può far ancora di più e meglio con una valutazione *deliberativa*.

La *Palestra di Botta e Risposta* vuole promuovere un formato di dibattito di tipo non puramente antagonistico, ma più cooperativo-comparativo, in cui la giuria non si limita a decretare la squadra che meglio ha difeso la posizione assegnata, ma valuta la squadra che meglio ha saputo, quando possibile e utile, conciliare/mediare e, quando non possibile, meglio ha saputo cogliere le istanze (valori, principi, aspirazioni) della controparte.

La vera virtù di un buon disputante non è vincere sull’avversario, ma far valere comparativamente la superiorità/preferibilità della propria posizione riconoscendo la forza della posizione opposta.

Ci piacerebbe una sorta di dibattito che valuta non solo l’abilità dei due contendenti, ma anche il merito della materia. Un nuovo tipo di dibattito che includa un riconoscimento finale delle migliori ragioni della squadra avversaria. Un tipo di dibattito in cui il problema viene analizzato, le soluzioni sono discusse e viene valutata quella preferibile.

Abbiamo un piccolo sogno, che, miracolosamente, al termine di un dibattito qualcuno possa anche cambiare idea, convinto o persuaso dagli argomenti dell’antagonista. Questa aspirazione è racchiusa nella *Promessa solenne del disputator cortese*, che i partecipanti alla *Palestra di Botta e Risposta*, pronunciano prima dell’incontro.

Consapevole

- che su ogni cosa possono esistere punti di vista diversi;
- che verità e giustizia scaturiscono dal confronto civile e dal dibattito leale;

- che di norma non esiste una ragione che si contrappone ad un torto, ma diverse ragioni contrapposte;
- che è sempre preferibile discutere anche senza deliberare che deliberare senza discutere.

Prometto

- di impegnarmi a ricercare gli argomenti migliori a favore della mia posizione;
 - di valutare, nel contempo, le obiezioni ragionevoli della controparte;
 - di replicarvi in modo fermo e pacato, individuandone i punti deboli e riconoscendone, almeno in cuor mio, i punti di forza che richiedono risposta, al fine di addivenire ad una migliore comprensione delle cose e degli altri;
- Farò del mio meglio per convincere e nel contempo per convivere (Cattani 2018, 114-15).

A questo obiettivo mirano i laboratori internazionali organizzati dall'*Associazione per una Cultura e la Promozione del Dibattito*. I primi due si sono svolti nel 2017 e nel 2018 nell'Università di Padova. Il primo, il 24 novembre 2017 era intitolato: «Vincere un dibattito. Principi e regole di aggiudicazione». Il secondo, il 7 dicembre 2018, ha raccolto formatori e giudici di dibattito provenienti da Cile, Francia, Stati Uniti, Cina, Polonia, Spagna e Italia e fu dedicato ai «Problemi e criticità nella valutazione del Dibattito regolamentato». Si puntava ad una rubrica di valutazione il più possibile condivisa, confrontando i diversi criteri di aggiudicazione e il ruolo del giudice in un dibattito regolamentato. Il terzo, organizzato congiuntamente dall'*Associazione per una Cultura e la Promozione del Dibattito* e dall'Università di Firenze, Dipartimento di Lettere e filosofia e Master Pubblicità Istituzionale e Comunicazione multimediale, intitolato, come questo libro che inaugura una nuova Collana della Firenze University Press, «Competere, cooperare, decidere: per un modello di dibattito deliberativo», si è svolto, online, il 28 marzo 2020.

'Deliberare' vuol dire decidere, risolvere, concludere. Si discute tra lessicografi se 'deliberare' derivi da 'liberare' oppure da 'libra/bilancia'. 'De-liberare', cioè 'mettere in libertà', perché delibera chi può scegliere tra alternative; oppure 'de-liber-are', cioè togliere una cosa dalla bilancia e consegnarla al compratore dopo averla pesata. Come si racconta abbia detto un illustre filologo ai discepoli raccolti al suo capezzale: «“Me ne vado” o “Me ne vo”? Ambedue dir si può». Entrambe le etimologie si attagliano al senso figurato di 'deliberare', che significa pensare e comparare ciò che porta a decidere, a concludere dopo avere ben ponderato. Entrambe le etimologie quindi non solo sono compatibili, ma addirittura complementari.

Il vero senso di deliberare è il soppesare le alternative, cioè riconoscerle grazie alle posizioni altrui (e all'esercizio della sua libertà). È la «contemplazione della differenza» a conferire 'felicità' alla disputa (Mastroianni 2021). Non è proprio quel riconoscimento di libertà irriducibile a permettere una valutazione libera della propria scelta? «Si delibera usando l'attenzione e il volere, cioè la libertà nel cercare e nel prescegliere il migliore consiglio». E ancora: «Si sta-

bilisce anco senza maturo pensiero; si delibera usando o facendo le viste di usare la libertà in pieno modo» (Tommaseo 1973). Il che significa che si può decidere spensieratamente, ma non si delibera spensieratamente, senza pensare.

Si può anche deliberare di non deliberare. Infatti la conclusione di una discussione dipende dalla natura della controversia. Se una delle due posizioni rivali risulta insostenibile in base ai dati, ai fatti o alla logica, sarà abbandonata.

Una controversia politica si può risolvere, quando c'è la volontà, in maniera appunto 'politica', vale a dire con un compromesso raggiunto tra le posizioni in campo, a seguito magari di una trattativa e in base ad esigenze pratiche.

Una controversia etica si può risolvere facendo riferimento a dei valori condivisi oppure ad un organo superiore, ad un'autorità, ad un atto istituzionale che definisce 'giusta' una delle posizioni in campo.

Una controversia filosofica può benissimo restare irrisolta: se 'perenne' è la filosofia, perenni possono essere le sue controversie e nessuno se ne scandalizza; talora anziché *risolta*, la controversia può essere *dissolta*, facendone vedere l'insussistenza.

Si può anche non pervenire ad una conclusione, senza che questo sia considerato un fallimento. Il modo in cui si affrontano le discussioni ne favorisce la soluzione e, nel caso non vi si addivenga, garantisce almeno la salvaguardia della relazione. Persino un processo, come nei tribunali per la verità e la riconciliazione voluti da Nelson Mandela in Sudafrica, si può concludere anche senza sentenza.

La *mediazione* infatti è possibile, opportuna e necessaria nei conflitti sociali, familiari, lavorativi, commerciali; in caso di conflitti culturali, ideologici, religiosi può diventare non possibile, non necessaria, non opportuna. In ambito ideologico e religioso l'obiettivo, più che la soluzione del conflitto, potrebbe essere la riduzione delle possibilità di conflitto.

In ambito culturale e scientifico l'obiettivo potrebbe essere addirittura la valorizzazione del conflitto teorico o al fine di effettuare una sorta di controllo-qualità delle tesi contrapposte o al fine di generare, mediante l'opposizione attiva delle tesi, come dicevamo all'inizio, una *terza via*; quella terza via che Carlos Santana esemplifica efficacemente con una esperienza di vita: «Io e mio figlio Salvador abbiamo ricostruito un rapporto suonando insieme, chiusi per ore nella sessa stanza. La prima volta abbiamo cercato di sovrastarci, di andare l'uno sulle note dell'altro: erano le tensioni irrisolte fra di noi. Lo scontro fra l'autorità paterna e le recriminazioni di un figlio che si è sentito messo in disparte. Lui picchiava sui tasti del pianoforte, io tiravo al massimo le corde della chitarra, entrambi a un volume pazzesco. Guerra totale. Poi, progressivamente, abbiamo smorzato i volumi e iniziato a creare suoni armoniosi, come due persone che smettono di urlare e iniziano a dialogare. E siamo entrati nell'era del rispetto reciproco» (Poglio 2012).

Tornerà mai un giorno la «disputa felice» (Mastroianni 2017)? Un dibattito tra persone con opinioni differenti, in cui l'oppositore svolge per te il lavoro che dovresti fare te stesso: il collaudatore e il giudice. E in cui il finale non sia sempre l'inamovibile fedeltà di ciascuna delle due parti all'idea iniziale, ma, miracolo, magari solo in cuor proprio, come recita il «Giuramento del disputator

cortese», un impensabile «ho cambiato idea!» (Cattani 2001, 128-30). Il buon dibattito è come una fionda: prima tendiamo e trasciniamo l'elastico verso di noi per poi distenderlo e rilasciarlo, cercando di centrare il punto migliore o almeno evitare di fallire il bersaglio.

Una delle strade da percorrere non può che essere quella educativa, puntando su una ridefinizione della qualità della relazione tra gli attori dell'ecosistema che caratterizza la società interconnessa (Dominici 2014, 144). Lo strumento può essere quello delle pratiche di formazione al dibattito deliberativo attraverso attività regolamentate che facciano maturare abilità retoriche e dialettiche (il saper convincere, la competizione) tanto quanto le attitudini al pensiero critico e all'apertura mentale che mettono nelle condizioni di saper ascoltare e riconoscere l'altro (il convivere, la cooperazione).

Nel riflettere sul tema i contributi presenti in questo volume sono suddivisi in due sezioni tematiche. La prima, quella delle *idee*, affronta questioni di fondo relative alle funzioni del dibattito e alle possibili ricadute educative. La seconda, quelle delle *applicazioni*, offre modelli e studi sulla realizzazione di dibattiti e strumenti di analisi per la verifica della loro efficacia.

La prima sezione è aperta dal contributo di Bruno Mastroianni che propone il criterio della felicità – la «disputa felice» – come motore che può rendere le attività di dibattito regolamentato non solo dei laboratori artificiali di teoria dell'argomentazione, ma palestre in cui si impara ad affrontare discussioni reali non regolamentate. La proposta è quella di sviluppare non solo competenze argomentative, ma vere e proprie virtù dell'argomentazione che rendano gli argomentatori dediti al tema, distaccati da sé stessi e capaci di contemplare le differenze di opinione, come presupposto per ogni vera deliberazione. In questa ottica la proposta è quella di rivisitare il rapporto tra gli elementi di competizione e cooperazione in direzione del valore della «contemplazione della differenza» come fondamento di ogni possibile deliberazione tra idee divergenti.

A seguire Stephen Llano propone nel suo intervento un modello retorico di dibattito incentrato sull'immagine del labirinto, più adatta rispetto alla metafora del gioco nel descrivere i benefici dell'argomentare di fronte a un pubblico. Il labirinto esprime al meglio quel procedere per scelte successive, quell'andare e venire, e talvolta dover tornare sui propri passi, tipico dell'attività di dibattito. La tesi di fondo è che argomentare è un adattare continuamente i propri discorsi in base al pubblico che ascolta. Nel labirinto infatti non conta solo arrivare all'esito – l'uscita, o il raggiungimento del centro della struttura – ma altrettanto importante è il percorso che si sceglie per raggiungerlo. Più che l'argomento definitivo e vincente, che raramente si presenta nelle discussioni, il labirinto educa al riconoscimento della pluralità di approcci che si possono adottare di fronte a una questione.

Maria Załęska nel suo intervento si concentra sul tema del rischio educativo del dibattito. Attraverso il modello educativo elaborato da Biesta analizza le tre funzioni principali (qualificazione, socializzazione e soggettivazione) in relazione ad attività di dibattito regolamentato, in particolare considerando le modalità dell'Oxford Debate e proponendone una versione riadattata per tali

funzioni. Tale analisi permette di individuare alcuni limiti del modello: ad esempio la tendenza dei partecipanti a gestire il conflitto cercando di far dominare la propria visione anziché prendere in considerazione il punto di vista degli altri. Una modalità in cui la logica della vittoria prende il sopravvento sulla ricerca della soluzione migliore. Per non diventare un semplice strumento di riproduzione del sistema sociale, il dibattito non dovrebbe funzionare come un'implementazione di *learnification* – un puro esercizio di tecniche argomentative – ma un invito agli studenti per porre domande fondamentali sul contenuto, direzione e scopo delle pratiche di apprendimento a cui partecipano.

La sezione delle *applicazioni* è aperta da Claudio Fuentes e Julián Goñi Jerez che presentano i primi risultati di un progetto che ha portato nel contesto digitale il Critical Debate Model. Tale modello di dibattito regolamentato è stato sperimentato in un'iniziativa online che nel 2020 ha coinvolto su larga scala cittadini cileni chiamati ad esprimere le loro opinioni sul futuro del paese sudamericano. L'iniziativa, intitolata «Tenemos Que Hablar de Chile» (Dobbiamo parlare di Cile), si è servita di strumenti automatizzati di analisi del Natural Language Processing e ha evidenziato alcuni aspetti come l'importanza dell'opposizione e della competizione per la buona riuscita dei dibattiti. L'intento è quello di ideare format di dibattito regolamentato sempre più adatti al contesto degli scambi in rete, nell'ottica di un'educazione dei futuri cittadini alla partecipazione e alla deliberazione democratica.

Una sfida, quella delle discussioni online, affrontata anche dal paper di Jan Albert van Laar che ne valuta opportunità e vantaggi per le attività educative con gli studenti. Il saggio parte dalla considerazione di due tipi di dialogo argomentativo: il *dialogo persuasivo*, che richiede argomenti e rilievi critici per risolvere un disaccordo sul merito di una questione; e il *dialogo basato sulla negoziazione*, che richiede argomenti e critiche per arrivare a una soluzione ragionevole di compromesso. Dopo aver tracciato possibilità e vantaggi di questi modelli di dialogo, il saggio esplora due applicazioni software utili a svolgere in formato digitale i dibattiti secondo queste due strade: Deliberative Debate e Middle Ground. Queste applicazioni creano strutture entro le quali far avvenire gli scambi argomentativi rendendo consapevoli i partecipanti degli obiettivi da perseguire e come raggiungerli in un determinato lasso di tempo. Infine il paper considera anche una terza applicazione, Design a Discussion Yourself, che permette a studenti e insegnanti di progettare procedure di dibattito ad hoc per strutturare confronti e poterne valutarne gli esiti.

Foteini Egglezou nel suo saggio illustra i risultati del progetto per studenti greci «Odyssey» Scientific Debate, ideato per coltivare competenze di dibattito nelle materie scientifico-tecnologiche (STEM). Il progetto ha riguardato percorsi di dibattito deliberativo a proposito di controversie di attualità scientifica secondo procedure mutuuate dai modelli dell'Oxford e del Public Forum Debate. Il progetto ha permesso agli studenti di crescere nella consapevolezza che gli assunti scientifici non sono assoluti, oggettivi e immutabili, e che hanno bisogno, per essere discussi, di essere supportati da argomenti convincenti sostenuti da prove ed evidenze rilevanti. I primi risultati osservati hanno potuto conferma-

re quanto il progetto abbia fatto accrescere le capacità di ragionamento, comunicazione e argomentazione dei partecipanti, confermando l'importanza della svolta retorica anche nell'insegnamento di materie scientifiche.

Il tema del dibattito sui social media è affrontato dal saggio di Goffredo Guidi e Gianmarco Tuccini che attraverso un modello di analisi hanno studiato le discussioni su Change My View, un canale di Reddit in cui il carattere persuasivo degli scambi conversazionali tra utenti è normato da regole specifiche. I risultati del loro studio hanno messo in evidenza il ruolo centrale delle emozioni nella riuscita dei dibattiti. In particolare dalla analisi è emerso che *anticipazione* e *gioia* di solito caratterizzano le argomentazioni di maggior successo. Gli autori interpretano queste emozioni come componenti di una dimensione affettiva più generale che le comprende entrambe: l'*engagement*. Tali caratteristiche portano a considerare l'esperienza persuasiva sui social media in analogia con l'esperienza ludica: come in un gioco, l'esperienza persuasiva richiede un impegno al rispetto delle regole e, al contempo, una partecipazione gioiosa.

Nel contributo di Gianluca Simonetta si presenta il progetto RApP (Ragazzi e Ragazze Apprendono tra Pari) svolto presso l'ISIS Gobetti-Volta con l'obiettivo di sviluppare attività di dibattito e di public speaking. In particolare il progetto ha applicato il framework IDEAM, che prende il nome dall'acronimo dei cinque canoni della retorica antica (Inventio, Dispositio, Elocutio, Actio e Memoria): attraverso griglie e schemi permette di visualizzare e modificare il processo di progettazione e composizione di un discorso efficace, ma anche la sua memorizzazione e la sua pronuncia in pubblico. Una *piattaforma di esercitazione* applicata in combinazione con un set di esercizi preparatori concepiti secondo l'approccio dei *progymnasmata* antichi, come percorso graduale finalizzato al rafforzamento di impieghi del linguaggio come abilità individuale, in vista dell'acquisizione di competenze di impiego socializzato nel dibattito.

L'esperienza del dibattito può diventare anche stimolo per la didattica, come spiega nel suo intervento Caterina Gabrielli riportando un'esperienza di applicazione della metodologia del dibattito all'approfondimento di un testo filosofico strutturato in modo argomentativo, nella forma di una deliberazione con sé stessi. Il testo è quello delle «Meditazioni metafisiche» di Cartesio e la classe interessata dall'attività è stata la sezione IV corso XX del Liceo Classico Alessandro Manzoni di Lecco. Dal punto di vista dell'azione didattica, la metodologia ha evidenziato come una linea argomentativa è tanto più compresa quando più viene sfidata e problematizzata. Attraverso questa modalità gli studenti hanno potuto apprezzare i problemi proposti da Cartesio che sono emersi nella loro pertinenza e persistenza mostrando anche i luoghi argomentativi all'interno dei quali essi sono stati formulati.

References

- Cattani, A. 2001. *Botta e risposta. L'arte della replica*. Bologna: il Mulino.
 Cattani, A. 2018. *Palestra di botte e risposta. Per una formazione al dibattito*. Padova: Libreriauniversitaria.it.

- Dominici, P. 2014. *Dentro la società interconnessa. Prospettive etiche per un nuovo ecosistema della comunicazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mastroianni, B. 2021. "From the virtues of argumentation to the happiness of dispute." In *Competing, cooperating, deciding: toward a model of deliberative debate*, a cura di Cattani A., e Mastroianni B., 25-42. Firenze: FUP.
- Poglio, G. 2012. "Santana: il mio nome è Carlos Santone." *Panorama* 50, 19 luglio, 2012: 118.
- Tommaseo, N. 1973. "Pensare" *Dizionario dei sinonimi della lingua italiana* 2689, Firenze: Vallecchi.

IDEAS

From the Virtues of Argumentation to the Happiness of Dispute

Bruno Mastroianni

1. Introduction

Happiness and virtue can contribute to educational activities related to argumentation, supporting the basic idea that genuinely practical training in the regulated debate activities should carry out «happy disputes» in real discussions (Mastroianni 2017). The pursuit of happiness is the most suitable perspective, from the pedagogical point of view, to draw the maximum effect from regulated debate models for schools, universities, and other training institutions.

Such a perspective is capable of bringing a twofold advantage. The first is to act as a corrective to the risk of reductionism that can always afflict regulated debate activities. For a complete preparation to the discussion, all the ontological constituents of argumentation (Godden 2016, 345) must be valued: actors (arguers and audiences), arguments (what is exchanged between arguers and their audiences), and arguing (understood as the activity through which arguments are exchanged). An approach based on happiness, that is, on achieving the maximum possible satisfaction in obtaining the good from a discussion, can reconcile the interdependence of these three elements best, enhancing each in its importance.

The second advantage is that the perspective of the pursuit of happiness forces us to anchor every regulated and 'laboratory' activity to criteria of good discussion applicable to the reality of the real debates that take place in everyday life. Otherwise, the risk is a production of a 'kind of gym' in which they train the

Bruno Mastroianni, University of Florence, Italy, bruno.mastroianni@unifi.it, 0000-0002-5071-762X
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Bruno Mastroianni, *From the Virtues of Argumentation to the Happiness of Dispute*, pp. 25-41, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.04, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

muscles for artificial debates, which are then hardly applicable to real situations. It is a perspective that goes beyond the pure theoretical interest in the study of argumentation and instead considers the reality of imperfect argumentation in which one is involved continuously in real interactions.

This essay will follow a reverse methodology by examining a typical unhappy and non-virtuous online discussion in section 2. The intent is to consider how a quarrel produces some satisfaction for the actors and the public, however negatively influencing the arguments and arguing. Starting from these real and imperfect characteristics, we will try in section 3 to imagine an alternative model of a dispute capable of competing with the immediate but ephemeral satisfaction that produces the quarrel. It will be the perspective of virtues, understood as the pursuit of excellence in discussing even in adverse conditions, and meant to compete with the temptation to produce non-constructive discussions.

In section 4, we will exploit some promising ideas from the so-called Virtue Argumentation Theory (VAT) which some authors have proposed in recent years (Cohen 2008; 2013; Aberdein 2010; 2014; Paglieri 2015; Gascón 2016), and we will trace the difference between skills and virtues.

Section 5 provides a possible articulation between the dimension of competition and cooperation in argumentation, searching for criteria that can inspire the evaluation of the regulated debate. The approach of the virtues of argumentation is the one that can best motivate to conduct disputes with a competitive and cooperative attitude at the same time. Instead, in the perspective based only on argumentation skills, the opposite is achieved.

The conclusion is that ‘being right’ is not everything. Our idea is that a dispute is made up on one side of authentic dissent – the competition of the arguments – but at the same time it is always bound by the priority of searching for the real and possible good for arguers – the cooperation between agents.

It will be this ability to stand in dissent without quarreling that will allow debates to be deliberative in a renewed sense: not so much in reaching an agreement as a point of balance between adverse positions, but in recognizing the other’s difference as an essential element for the contemplation of a truth investigated together. It can be defined as *the contemplation of difference*, borrowing it from the Aristotelian conception of contemplation as a path to happiness (*Nicomachean Ethics*, 1177b, 20-25). It provides the motivation that can lead to conduct debates that arrive at something (that can be deliberative), instead of quarrels which, despite their ephemeral satisfaction, lead nowhere.

2. A real case of a quarrel: what does not work

Let us consider a real case of failed discussion. During the worst days of the first Coronavirus crisis in Italy, in March 2020, I came across one of the numerous online discussions that populated the social networks. It was a discussion with a special feature: it took place between two experts, trained on the subject and equipped with all the necessary and sufficient skills to address the issue. In

this case, they had engaged in a dispute over the adequacy of the contact tracing application proposed by the Italian Government.

We will not consider all the passages of the discussion for our reflection, but only those from a certain point on, when the exchange suddenly stops being an argument and counter-argument and becomes a quarrel, effectively putting an end to the debate. Here are more or less some of the last steps of the interaction:

Interlocutor 1: «As you can see, I have to rebut, but it is a futile exercise, there is no ability to discuss».

Interlocutor 2: «So it is you who is good at discussing!».

Interlocutor 1: «Oh well, it takes one to know one, without answering on the merits».

Interlocutor 2: «Without answering on the merits? We spent weeks providing evidence, and you say this?».

From discussing the question where they started, they moved on to the meta-discussion on the (inadequate) way of being in it on each part; or rather, each interlocutor has gone on to charge the other with a lack of argumentative capacity. That is, a shift from disagreement about content to relationship has occurred (Watzlawick 1971, 73-4); so much so that in these interactions, the initial theme is no longer even mentioned or considered. They no longer discuss the ideas, but the fact that the people involved are presenting the ideas in a certain way. This passage from discussing a topic to questioning people is what I will mean by the term 'quarrel' in these pages.

Let's observe at least three effects that this type of discussion failure brings with it (Mastroianni 2020, 21-31). The first, as we have seen, is *the loss of the topic* under discussion: they stop discussing and arguing about what they started from in the debate, and they begin to turn to something else, such as the personal characteristics of the interlocutor, the way the other is managing the debate, and so on.

The second effect I would define as *transparency*. While the two accuse each other and go on clashing, they show to those who attend the discussion some of their character traits and attitudes towards the other (negative in this case), without the usual social filter that usually makes you keep control over your reactions in a confrontation. In this case, the two experts end up in a kind of childish competition to prove who is the best, not based on the ideas proposed, but on the behaviour taking place in the dispute dynamics.

The third effect, which is the most serious, is the *spectacularity*. Anyone who observes two people who clash, who engage in a quarrel, can experience a form of pleasure. The quarrel, in fact, always has its attraction. The first form of satisfaction might be that, when we witness a failed public discussion between two people who do not understand each other, we feel better, superior: observing them fail, we tell ourselves, «I would not have made such blunders». In this lies its negativity: more than being a pleasure that comes from pursuing a good, it is a satisfaction for the confirmation of one's superiority compared to another

who is undergoing a ‘poor discussion’ meaning an interaction with few argumentative values.

However, such satisfaction is only possible when the audience is detached both from interlocutors and from the arguments and positions they are advocating. It is more likely that the interaction will produce, instead, the effect of confirmation biases and the polarising dynamics typical of the so-called echo chambers (Quattrociochi 2016). The bystanders, already lined up on one side or the other of the contenders, interpret the explosion of the quarrel as a signal that their similar interlocutor is imposing his line on the other. In Italy, especially in journalistic language, the term ‘asphalting’ is often used (Di Valvasone 2019) to indicate the action of winning in a confrontation by humiliating and reducing the other to silence with one’s answers. The image is that of the steamroller, which smooths out any roughness of the asphalt, making it smooth with its weight. This figurative use expresses the satisfaction of being part of a team and of seeing one’s ‘champion’ dominate the opponent; this happens thanks to the aggressiveness of the expressions (D’Errico and Poggi 2010; 2014) or to the identification with one’s partisan opinion, rather than because of the argumentative content of one’s statement (Baldi 2021).

These two types of satisfaction can be traced back to what Aristotle defines as *deplorable* or *distracting pleasures* (*Nicomachean Ethics*, 1175b, 1173b), which do not lead to the good of the action in question (in this case a discussion) but distract from it.

The point is that in participating in this spectacle that causes distracting or deplorable pleasure, one pays a very high price, which is the loss of trust (Mastroianni 2020, 27-9). The effects of shifting the focus from the discussion to the questioning of the disputants first produce a loss of confidence in the debate itself. By dint of losing the issues along the way, one gets the feeling that one cannot discuss. However, there is also a loss of trust towards *people* (who are perceived as being in constant difficulty with regard to discussing) and their *ability to discuss*: different opinions seem forced to remain such and irreconcilable, as if it were useless to try to compare them.

The case reported adds a further load on this triple mistrust because the dynamic is generated precisely between experts: authoritative, titled, and prepared characters, with a consolidated public following. The ordinary citizens who attend will feel, by their status as non-experts, even more weakened in the possibility of having meaningful discussions. In the case considered, the discussion is online, written, persistent, and capable of reaching many more people over time than those reached at the time of failure, and its adverse effects can extend much longer than what happens at the time of its occurrence (Cohen 2017; Mastroianni 2018).

In short, we notice how in this exchange what is lacking in the arguers is the dedication to the theme (i.e., continuing to argue on the merits) and the detachment from oneself (not ending up on a personal and *ad hominem* level). On closer inspection, the flaw is what we could define as a lack of «virtuous sensitivity to the situation» (Gascón 2016, 11). The two interlocutors, in fact, not only

carry out argumentative improprieties, but it is as if they forget the real stakes of their discussion: the possible good that could derive from it, both for them as contenders (although in this phase of the exchange they are no longer obtaining benefits in terms of better knowledge and focus on the topic), and for the broad audience that attends to their discussion.

In other words, this example, which is only one among many possible, introduces us to a fundamental question about the evaluation of the discussion and its criteria. A discussion does not fail only on the argument level which got lost along the way and entered a purely *ad hominem* terrain. It does not fail even only on the level of argumentation which has become a denunciation of the other's alleged incorrect moves. The fullness of the failure can be understood only if it is judged from the point of view of the good at stake for the actors involved, who are the two arguers as well as all the supporting actors, i.e., those who, without intervening, have an active role in the discussion (Cohen 2013, 481).

An interesting debate has recently arisen about the possibility and opportunity of judging argumentation according to an argument-centered or agent-centered perspective (see, for example, Howell and Kingsbury 2013; Aberdein 2014; Paglieri 2015; Godden 2016). We will return to this topic later, in section 5, but among these authors, the proponents of the Virtue Argumentation Theory (VAT) argue that the agent-centered approach based on virtues is the most suitable for focusing on aspects of the argumentation that would otherwise be missed by the classical evaluation schemes.

As Gascón argues, informal logic and pragma-dialectics provide essential elements of evaluation from their respective points of view in judging the cogency and validity of the argument, and the compliance with the rules of argumentation for a reasonable discussion; but the point is that these approaches «do not reveal the whole story» (Gascón 2016, 10).

3. A response in competition with the effects of a quarrel

An educational debate model, which leads to some results in real discussions that are deliberative, must consider the good (or the bad) of the people involved, helping to intervene precisely on the natural tendency to failure that brings with it any dialectical exchange. In short, we must devise something that does not remain only on the level of argumentation theory but can compete with the effects of the quarrel we have observed and can correct them.

The challenge is not only to teach to conduct debates that are formally flawless, well regulated, and capable of training the rationality of argumentation, but also to train real and versatile arguers, capable of adapting their behaviour based on imperfect and failure-prone exchanges in everyday life.

Such a model of the regulated debate should aim to compete with the three effects of the quarrel:

1. *Dedication to the theme*: if one of the quarrel's effects is the loss of the topic, knowing how to stay on it and return to it continuously will be one of the main ways to rebuild trust in the possibility of discussion.

2. Mastery of the *transparency* effect: the arguer's ability to present himself to the public in the discussion in a certain way will be a central (and not collateral) aspect of the discussion itself.
3. A 'virtuous' *spectacle*: carrying out disputes that produce not a deplorable or distracting pleasure in the audience, but the pleasure generated in conducting an activity by pursuing the good that it brings in itself.

Challenge number 1, which focuses on the argument's centrality, apparently contradicts what is mentioned about virtues in the previous paragraph. One of the criticisms against VAT has been levelled precisely at its being unbalanced on the agent rather than the argument. *Bowell and Kingsbury (2013)* point out that the validity aspects of the arguments cannot be eliminated. Therefore, the theory of virtues, focusing on the arguer, does not seem to be able to act as a real alternative to the more classical approach centred on the argument. On a similar line, *Godden (2016)* has raised a priority issue. An arguer-centered perspective needs a foundation in a particular conception of rationality, to recognise a good argument that is the virtuous behaviour's final aim. In short, the value of the virtuous arguer's action would be secondary and subordinated to the argument's sound quality.

Fabio Paglieri has responded quite effectively to some of these findings, showing how the truly beneficial aspect of VAT is precisely that of not having the validity and cogency of the arguments at the center, that is, of not needing such a foundation for its subject of study (*Paglieri 2015, 69-71*). This perspective is taken up by *Gascón (2016)* by observing that precisely what goes beyond mere validity and cogency is essential to evaluate the argumentation in a truly complete way.

Following Paglieri and Gascón's line, we need to consider the reality of interactions in flesh and blood. The centrality of the argument, mentioned by Godden, *Bowell*, and *Kingsbury*, is a theoretical issue that, when translated in a real discussion, is always subordinated to arguers' capacity and motivation to stay in it and not to deviate from it. In short, the behaviour of the arguer is the only thing that can place the argument at the center, keeping its validity and cogency as the evaluative fulcrum of the discussion.

It is a sort of paradox that we could formulate as follows. To keep the argument at the center and not end up on the personal, you need a personal motivation to put the argument at the center. Without this motivation, the argument's priority from a theoretical and logical point of view is lost in practice, as in the example seen in section 2: from the content of the discussion, we move to the relationship and (negative) judgment on people. The validity and cogency of the argument will never sustain alone the success of a real discussion. If we want to be realistically argument-centered and give validity and cogency a relevant weight, we cannot ignore that centrality will depend on how much the arguer will commit to it. And this is a matter of virtues.

Let us try to explain this through an example. A trainer is giving a lesson in digital education to a group of parents. At one point, one of the participants raising his hand says: «Do you have children?». It happens that the trainer has no

offspring. Therefore, the statement has a very effective enthymematic formulation (Paglieri 2011), which implicitly and indirectly supports an argument against the trainer's reliability and credibility on the subject. It is an *ad hominem* attack that cannot be considered entirely fallacious. Its legitimacy lies in the fact that the trainer's condition could constitute an element that weakens his ability to pass on experiences to those struggling with their children's education. This is one of those *ad hominem* arguments that Aberdein (2014) defines *adhominemU*, that is, based on the fact that a personal characteristic of the interlocutor undercuts his argument. Aberdein argues that this *ad hominem* is legitimate, distinguishing it from the fallacious *adhominemR*, used to rebut the other's argument. In short, this is not an attack that can be dismissed as a mere distraction from the issue, because the question of credibility raised is pertinent to the topic under discussion (Mastroianni 2020, 95-6).

In this situation, the arguer could respond from a pragmatic or pure informal-logic perspective by denouncing the *ad hominem*: «Are you perhaps questioning my competence?» and relaunching with a counter-argument: «I have several years of study on the subject behind me». The effect of this statement would run a risk similar to the example we saw in section 2, with the three effects of the quarrel:

1. *loss of topic*: they will stop talking about digital education and instead discuss the preparation of the trainer or the prejudicial way the participant is expressing her dissent;
2. *transparency*: the two will show that they are not in a good relationship because one accuses and the other defends his good name;
3. *spectacularity*: some parents will line up with the criticism of the participant; others will be on the side of the trainer.

Now let us think of a different answer, which could be at the height of the dedication to the theme and the detachment from oneself required to a virtuous disputant: «It is just because I have no children that I have a more independent point of view on digital education, and that I could be helpful». Giving such an answer, the trainer would have three effects: that of returning to the merits of the question because he shows he is competent and at the same time he is saying «let's not talk about me, let's go back to talking about digital education»; that of reinforcing the relationship in the moment of dissent (he was not offended by the alleged accusation, but accepted it as a valid argument to reply to); finally, making the exchange pleasant and spectacular thanks to a subversion (Mastroianni 2017, 105-08) that turns an alleged weakness (not having children = not having experience) into a strength (not having children = having an independent point of view).

What can be observed in these two different possible reactions of the trainer is that, to put the argument at the center of a discussion and keep it that way, there is a need for motivations beyond the argument itself, such as: detachment from oneself to not take offence; motivation to cooperate even in case of dissent; sensitivity to the good of the listener; and maintaining the peace of the discussion.

The return to the topic took place thanks to virtue in action, in this case, intellectual humility (Kidd 2016), which allowed the trainer to have the confidence to accept the questioning of his preparation. It is what elsewhere I have called «the move of the kitten» (Mastroianni 2019). Instead of counterattacking by denouncing the opponent's incorrect action and expanding the scope of your own competences (like a proud lion defending himself), you reduce your perimeter of competences (the kitten) and show that such an apparent limit is actually a useful resource for addressing the subject and thus returning to it.

Beyond the case itself, for which it is difficult to give a real estimate of how it would end, there is an element to consider: the argument-centered perspective (and its validity) is fully realised in the presence of an arguer who follows the perspective of virtues. The arguer's virtuous behaviour can only encourage putting the argument at the center, thus avoiding that you end up getting distracted by going personal.

This introduces and connects to challenge number 2, on the *transparency effect* and the consequent self-control an agent should have in a debate. Here we come to the more pragmatic aspects of the interaction (i.e., arguing in a more or less correct way), whose weight is fully grasped thanks to the broader gaze provided by virtues or vices.

In fact, what can lead the trainer not to give a quarrelsome answer, but to be patient and willing to discuss even in the face of an *ad hominem* attack? It is not arguing itself, nor even the argument, but something more. It is the recognition of what is happening in this discussion: the trainer is challenged in front of the public. On closer inspection, what is really at stakes in the *ad hominem* «Do you have children?» is not fully recognisable if understood only in terms of informal logic, and not even in a purely pragmatic interpretative key. That sentence «Do you have children?», uttered by a 'parent among parents' in the position of receiving specific training, and addressed to a 'teacher' in the position of giving that training, represents a challenge to an entire system of values and meanings linked to the relationship in which the interlocutors find themselves.

In short, the stake is not limited to expressing a set of more or less reasonable ideas about training. Instead, it concerns the recognition or disavowal of the goodness of a relationship, developing in a specific and real moment, recognising or not the other person as a competent expert adequate for the purpose. Among other things, there is also the affirmation of a vision of the world (the pre-eminence of personal experience over knowledge), combined with a moral call to the union of like-minded people (parents subjected to the difficulties of education), against someone 'different', a theorist-trainer who can have the privilege of discussing this issue without having fingers in the pie.

Probably my exploration of what is in the enthymematic question «Do you have children?» has gone too far, but the emphasis serves to consider how high and wide the stakes are. It is a conflict of values that will affect the meaning of the trainer-parent relationship in the context in which they find themselves and the possibility of cooperation among those who participate in that communicative situation. This will also affect the reputation of the trainer and of his opponent

in the future after this exchange. Note how a discussion can never be limited to purely argumentative elements understood in the classical sense. This is the «rest of the story» that the VAT perspective can reveal.

The trainer's taking into account the participant's dissent turns out to be not only a virtuous action, but also a dialectically significant move to return to gain credibility and transmit knowledge effectively in that real discussion. In short, the perspective of virtue and knowing how to keep the argument central is also significant from a pragmatic point of view.

Adelino Cattani, in his reflection on the debate, speaks of two opposing models of discussion with the useful images of the *duel* and the *duet* (Cattani 2019, 19). In the first, there is a competition in which a winner and a loser are declared. In the second, the quality of the confrontation is evaluated based on the two interlocutors' ability to stand in the difference of opinion in a certain way.

To this image, we can add Stefano Bartezzaghi's reflection (Bartezzaghi 2017). He points out how competition in which one of the parties wins without any resistance by the other is much less satisfactory than the one in which the two challengers demonstrate to give their best. This clarifies how in every challenge what is at stake is not only winning, but also playing itself as a dimension in which the two contenders' abilities emerge in front of those who observe them challenge each other.

In the second answer, the trainer has the opportunity to generate this kind of satisfaction because he is like a tennis player who does not give up in front of the ball thrown by the opponent in a tricky corner of the field. Instead, he throws himself to retrieve it where it arrived. The exchange will be spectacular, and the spectators will appreciate the move independently of whoever finally scores the point.

The satisfaction associated with a particular way of arguing has been distinguished by Cohen in two possible meanings. You can be satisfied *by* an argument or satisfied *in* the argument (Cohen 2018). The first type of satisfaction is more emotional and alludes to a specific type of effect felt because of the argument: for example, seeing one's opinion predominate over that of the interlocutor.

On the other hand, being satisfied in the argument is different. It stems, as Cohen explains, from feeling that you have had the opportunity to express yourself fully, have received the best listening, have seen your objections and criticisms taken into account and recognised. This second type characterises a good argument in a broader sense: 'good' indicates not only having satisfied the logical, rhetorical, and dialectical requirements, but also being wholly satisfying for the people who participated.

In a later reflection Cohen claims that the ideal effect of a discussion is *cognitive compathy*: something that leads the participants in a debate, despite the dissent, to perceive themselves in a sort of organic unity beyond the statements, positions, and behaviors of each; something that makes you feel that you share a significant experience in the unfolding of the dispute itself. The interesting thing Cohen notes is that compathy is an authentic experience that can be had even when a satisfactory formula for resolving the dispute is not found (Cohen

2016, 459). The author regards this experience as something ideal that does not depend only on the arguers' behaviour; therefore, the factors that generate it go even beyond the scope of the perspective of argumentation virtues.

In our example, the trainer with the first answer could have silenced his opponent with valid and compelling arguments such as his competence or the inappropriateness of questioning his knowledge based on personal characteristics. However, by doing so, he would not have responded to the emergence of a dissident thought concerning his authority in speaking of digital education to parents. He would have created a negative show suitable for invoking the consensus of those already in agreement with him. However, he would not have given sympathetic space to the silent resistances present in the audience he is addressing.

4. Skills or virtues?

A model of a school of debate that limits itself to the ability to argue, or at most judges the validity and cogency of the arguments, would paradoxically lose sight of the central protagonist from whom the educational activity starts and to whom it must return: the arguer, understood in a broad sense as any person actively or passively involved, contextually or deferred, in an argumentation activity.

We have seen that this model could find in the perspective of the VAT a particularly good approach for pedagogical purposes (Gascón 2016), because it can hold together in the argumentative activity all the salient elements that make it fully satisfying, without falling into intellectualisms or reductionisms more suited to theory than to concrete life (to which education must aim).

Daniel Cohen provides this definition in this regard:

The core idea of VAT can be summed up in a simple and elegant little principle:

A good argument is one in which the arguers have argued virtuously.

Like any formula that tries to encapsulate complex and important ideas, it needs a fair bit of qualification. The principle makes two changes in the primary target of argument evaluation. First, the adjective good is replaced by the adverb virtuously, but that is much more than just a grammatical change! It shifts the focus from the product of argumentation to the process of argumentation, as in dialectical approaches to argumentation. The second change, from arguments to arguers, broadens that focus from the actions that constitute an argument to encompass the agents that perform them. Properly speaking, the central concept is neither virtuous actions nor virtuous agents but agents-acting-virtuously, complete with its oblique reference to standing properties of the character (Cohen 2008).

Moving from the argumentation as a product to arguing as a process, and from the argument as an action to the arguer as an agent, has a notable pedagogical effect. In fact, Cohen continues:

The first move has profound implications for pedagogy. Identifying such virtues of arguers as careful listening, open-mindedness, and charitable interpreting is sure to improve how we teach argumentation and critical thinking. These are habits of mind to be inculcated and nurtured; they are not static lists of fallacies, patterns of formal inference, or rules for argumentative engagement to be memorized. Training and practice have to supplant traditional lecturing and studying. Listening carefully and sympathetically, anticipating objections and questions, and judiciously considering both the pros and cons are behavioural habits that can be acquired, and they are well worth acquiring because they will have a long-lasting effect on how our students argue beyond the limits of any particular class (Cohen 2008).

In short, what we are talking about is an educational perspective that goes beyond the maturation of simple argumentative skills, in order to address the broader level of virtues.

Aberdein (2010) takes up the distinction between skills and virtues from Philippa Foot (1978, 7) on the concept of intentional error present in Aristotle's and Thomas Aquinas' account of virtues. Whereas in the field of skills (and the arts) intentional errors can be an excuse for the lack of ability, in the case of virtues an intentional omission does not excuse but aggravates the position of those who perform it. Aberdein gives an useful example in this regard: the boy who falls off the skateboard saying «I did it on purpose», may try to apologise for an apparent lack of skill. The same could not be done by a person who did not go to pick up a guest at the airport while it is raining; if he said «I did it on purpose», it would make the lapse even more evident. As Aberdein states:

The explanation for this contrast would seem to be that while it is consistent with skilfulness to choose not to exercise one's skills voluntarily, it is inconsistent with virtue to voluntarily choose not to exercise one's virtues. (Aberdein 2010, 184-85)

Aberdein points out that the difference between skill and virtue is fully appreciated when one thinks about manipulative speeches and fallacious arguments that end up being persuasive because of a reasoning error. A fallacy can be affirmed in a discussion both in a skillful and non-skillful way. In the first case, we are faced with conscious manipulation, artfully implemented by an interlocutor to deceive others. In the second, we face a simple error or misunderstanding due to a lack of ability to argue. Aberdein observes: «when we confuse ourselves, we have been let down by our argumentation skills; when we (deliberately or otherwise) confuse others, we display a lack of argumentational virtue» (Aberdein 2010, 185).

This perspective reveals in an effective way how there can be a skillful arguer – that is, very capable in using his inferential, dialectical, and rhetorical abilities in argumentation – but at the same time vicious (this is the case of the manipulator). On this, Gascón (2016) provides an illuminating example from the movie *Thank you for smoking* (2005), in which the tobacco industry representative, Nick Naylor, has a discussion with a child that goes like this:

Child: My Mommy says, smoking kills.

Nick Naylor: Oh, is your Mommy a doctor?

Child: No.

Nick Naylor: A scientific researcher of some kind?

Child: No.

Nick Naylor: Well, then she's hardly a credible expert, is she?

Naylor's manner of weakening the child's argument is skillful: he asks pertinent critical questions about the source of a specific argument (it is the *adhominem*U form that we saw earlier). Later in the dialogue, Naylor will declare that he does not want to argue that smoking is not bad, but to invite children to think for themselves: «My point is that you have to think for yourself». As Gascón points out, from an informal logic or pragma-dialectical point of view, Naylor's way of arguing must be recognised as skillful. The point is that this perspective does not fully recognise what is happening in this interaction. Instead, if we take the perspective of virtues, Naylor's arguments can be judged based on their greater or lesser contribution to achieving the good of the argument, which, as several authors claim, is to propagate truth (Aberdein 2010; Cohen 2013; Cattani 2001, 15-24). From this perspective and only from this one, we can fully evaluate the quality of what Naylor is doing towards the kids.

Here is the fundamental point of the virtue-skill relationship that interests our reflection. It is Aberdein himself who brings it into focus (Aberdein 2010): while vicious arguments can be skillful (the manipulator) or not skillful (the confused arguer), it is almost impossible to have the opposite, that is a virtuous arguer who is not skillful. Virtue to be such requires in itself the appropriate skills to conduct the action excellently. If what Cohen says (2013: 487) is true, that «Not every skill is a virtue; skillful arguers can be quite vicious!», the reverse is not valid: a virtuous arguer ought to be skillful.

We, therefore, seem to be able to conclude: education for a debate that moves in the perspective of virtues will include in itself and will bring to the maximum degree the development of argumentative skills, while on the contrary a training based only on argumentative skills will not ensure that excellent discussions can come from them.

As Adelino Cattani (2018, 28-9) says, it is not a question of training new sophists capable of supporting any position, but skillful arguers who can also evaluate what is good or bad in propagating the truth. You should not train people like Nick Naylor who can manipulate, but children who can understand how to react and respond to Naylor's skillful but vicious moves which they will have to deal with.

5. Competition and cooperation

At this point, all that remains is to consider how the relationship between competition and cooperation in a regulated debate becomes central to establishing its educational value and its applicability to the challenges of real life.

Before doing so, however, we still need to consider a central element concerning virtue. It essentially consists of acting from an Aristotelian perspective, looking for the intrinsic value of the excellence of the action. Virtuous acting is sought as valuable in itself and does not need to find its motivation elsewhere (Berti 2000, 259). Alasdair McIntyre gives the example of the child who is stimulated to play chess through the promise of a prize: «If you win this game, you will receive these candies». In this manner, the suggested action has this form: playing chess well will lead you to get candy. This invitation motivates the action through an extrinsic value (candy). The kid will play not for the sake of playing chess, but because he will get something else from it (McIntyre 1993, 226).

Virtue resembles playing chess well because the chess action itself produces a value and a desirable good even without other external rewards (Cohen's idea of being fully satisfying, as we have seen).

If we then return to the theme of section 2, we can say that in a certain sense the pleasure produced by the quarrel resembles the candies of the example of chess: a value and satisfaction that are external to the action of arguing in itself, with the aggravating factor that this extrinsic remunerative element also has a distracting or deplorable effect. In other words, a quarrel leads to an action that seems apparently to have something to do with arguing but departs from it: the values it obtains (consensus, strengthening of ties among homogeneous persons, feeling superior, etc.) do not concern the good of argumentation (to propagate truth).

This means that a competitive model of regulated debate, which has victory as its principal value, according to the image of a battle and a duel, could prove to be educationally counter-productive. In fact, in it, the search for a pure competition based on argumentation skills would often lead to lapse into a manipulation for victory rather than to promote the propagation of truth.

At the same time, we have to admit that cooperation alone cannot be enough. Finding points of collaboration in a discussion, avoiding ruptures, is not enough as a criterion for what we have said about «what is at stake»: it is necessary that there is an exchange, that the dispute is celebrated, and that there is dissent to arrive at a fully satisfying discussion. Among other things, the pure cooperative perspective fails to help in many real situations in which the other has no intention of cooperating. For example, in the case of the «Do you have children?» example we saw in section 3, a purely cooperative perspective in which the answer did not know how to compete with the challenge raised, would again be vicious and not virtuous because it would not solve the crisis of authority generated.

In short, for the reflection carried out so far, it seems that competition and cooperation certainly cannot be regarded as alternatives, but neither can they be juxtaposed in a sort of equal balance. We need a more articulated model.

Competition must emerge at the level of the skills and of the merit of the arguments, maintaining the criteria of validity, cogency, and relevance of the arguments as a guide. However, this level should be continuously corrected and completed by virtue, capable of opening up to the dimension of cooperation. In other words, if the skills will push you to put all your efforts to go all the way with the maximum argumentative ability to test your ideas and those of the

other, the virtues will ensure that in that open competition the focus stays on the good for the real people involved.

Virtues will motivate us to keep the argument at the center even in the difference of views; to cultivate detachment from oneself even in the face of disorderly attacks; to be willing to move against adverse and imperfect conditions of discussion; etc. These elements would be missed or would not be sufficiently taken into account by the simple perspective of competition and skill.

Therefore, the reflection here carried out leads us to focus on some evaluative elements which the regulated debate should consider to favour the combination of the competitive and cooperative dimensions. Debates should be judged based on the two elements already mentioned:

1. Can the disputant stay on the subject and return to it, continuing to argue on the merits, instead of moving away?
2. How much self-detachment does she appear to have?

Moreover, we can add other criteria:

3. How capable is the disputant of recognising the correct and relevant parts of the arguments of others, even in the context of a difference of opinions, and of giving them the right place in the discussion?
4. Faced with a valid or cogent objection or a counter-argument, has the disputant managed to take it into account, in order to revise her thinking based on it?
5. Faced with invalid, spurious, and fallacious objections, did she manage to not accept the provocation and to drop them without aggravating the argument's viciousness?

On closer inspection, 3 and 4 are complementary to each other, and somehow they better specify criterion 1. We are dealing with the perspective of judging the dedication to the theme, a primary virtue for being able to carry out genuinely deliberative debates. Criterion 5 is, in turn, a derivation of 2. It alludes to the virtue of detachment of oneself required for an arguer in order to be able to conduct a debate that is truly capable of entering into comparison with another perspective.

One could continue in this direction, finding elements for evaluating a regulated debate that have to do not only with the inferential and pragmatic aspects of the argument, but also with the virtues and the signs that show what one is really looking for in the discussion.

The goal should be to determine whether the exchange is merely skillful and aims at an external prize (winning the tournament, impressing the jury, showing dialectical skills), or aims to bring out the good of propagating truth thanks to that confrontation. From a VAT perspective, the prize should be given, paradoxically, to those who show that they are not looking for the prize.

6. Conclusion: the contemplation of difference

The perspective of Virtue Argumentation Theory focuses on a fundamental question: 'being right' is not everything in a discussion. What matters much

more is the happiness that people can achieve by pursuing the good inherent in a confrontation.

This is shown by an example from the road: a pedestrian in a crosswalk has the right of way, but is hit by a car. From a logical point of view, that pedestrian 'was right' in crossing. Moreover, from a legal perspective, he will receive the payment of damages by those who wrongly hit him. However, from the point of view of happiness, he has suffered more harm than good; he has injuries, and despite being right, he has not managed to cross the road unharmed.

Arguing in front of others is very similar to walking in a crosswalk: one cannot think only of being right, but it is necessary to evaluate how much the context and the free actions of others allow us to achieve a good and in what way.

Combining the perspectives considered so far, we could say that what is at stake in a discussion ultimately has to do with the participants' happiness; that is, the search for a fully satisfying argument conducted not to win or to dominate the other, but fundamentally to know and recognise oneself by aiming at the ideal of cognitive compathy.

This apparently might seem a form of argumentative stalemate that generates a suspension of judgment, but in reality it is the opposite. It is going beyond agreement and approval of the other's ideas and behaviour, so that we can discuss with her. It is open-mindedness, understood as a virtue that builds the sense of a relationship on recognising the other in her difference (Song 2017). This is a perspective that is applicable to each debate in real conditions.

Aristotle spoke of perfect human happiness in terms of contemplation (*Nicomachean Ethics*, 1177b, 20-25). In argumentation, this kind of happiness can be called the «contemplation of difference»: recognising that precisely in the action of arguing the difference of opinion, there is the opportunity to better see a truth that propagates itself and that concerns the arguers.

It is this recognition of difference not as an obstacle but as an intrinsic value of the discussion, that opens up the possibility of accepting the arguers' imperfections, taking care of them, and configuring disputes suitable for producing shared outcomes and thus being truly deliberative.

Only this recognition of the intrinsic value of the good of the argumentation (and therefore of the happiness deriving from the truth that is propagated in the arguers' real lives) can compete with the distracting pleasures produced by clashes that do not lead far.

Getting inspired by VAT in education means ultimately putting the pursuit of happiness of the dispute in competition with the ephemeral promises of the quarrel.

References

- Aberdein, A. 2010. "Virtue in Argument." *Argumentation* 24(2): 165-79.
- Aberdein, A. 2014. "In defence of virtue: The legitimacy of agent-based argument appraisal." *Informal Logic* 34(1): 77-93.
- Aristotele 1999. *Etica Nicomachea*. Roma-Bari: Editori Laterza.

- Baldi, B. 2021. *Comunicazione politica e società. La semantica del potere*. Roma: Carocci.
- Bartezzaghi, S. 2017. "Chi vince non sa cosa si perde." *Aut aut* 375 (September 2017). Il Saggiatore: 58-77.
- Berti, E. 1997. *Aristotele*. Roma-Bari: Laterza.
- Bowell, T., e J. Kingsbury. 2013. "Virtue and argument: Taking character into account." *Informal Logic* 33(1): 22-32.
- Cattani, A. 2001. *Botta e risposta. L'arte della replica*. Bologna: Il Mulino.
- Cattani, A. 2018. "Palestra di botta e risposta: il progetto." In *Palestra di botta e risposta. Per una formazione al dibattito*, a cura di Adelino Cattani, 28-9. Padova: Libreria universitaria.
- Cattani, A. 2019. *Avere ragione. Piccolo manuale di retorica dialogica*. Roma: Dino Audino.
- Cohen, D. 2008. "Now THAT was a Good Argument! On the Virtues of Arguments and the Virtues of Arguers.", presented to the Centro de Estudios de la Argumentación y el Razonamiento (CEAR), Santiago, Chile, <https://www.academia.edu/43608117/Now_THAT_was_a_good_argument_On_the_virtues_of_arguments_and_the_virtues_of_arguers_2008_> (2020-11-11).
- Cohen, D. 2013. "Virtue, In Context." *Informal Logic* 33(4): 471-85.
- Cohen, D. 2016. "What Virtue Argumentation Misses: The Case of Compathetic Argumentation." *Topoi*, 35: 451-60.
- Cohen, D. 2017. "The Virtuous Troll: Argumentative Virtues in the Age of (Technologically Enhanced) Argumentative Pluralism." *Philosophy and Technology* 30(2): 179-89.
- D'Errico, F., and I. Poggi. 2010. "Dominance signals in debates." *Human Behavior Understanding* January 1: 163-174.
- D'Errico, F., and I. Poggi. 2014. "Aggressive language and insults in digital political participation." In *Proceedings of Multiconference on computer science and Information systems: Web Based Communities and Social Media*. 105-14. University of Lisbon.
- Di Valvasone, L. 2019. "Usi figurati di asfaltare. Consulenza linguistica Accademia della Crusca." <<https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/usi-figurati-di-asfaltare/1603>> (2020-11-11).
- Foot, P. 1978. *Virtues and Vices*. Oxford: Blackwell.
- Gascón, J. 2016. "Virtue and arguers." *Topoi* 35(2): 441-50.
- Godden, D. 2016. "On the priority of agent-based argumentative norms." *Topoi* 35(2): 345-57.
- Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Doubleday.
- Kidd, I.J. 2016. "Intellectual humility, confidence and argumentation." *Topoi* 35(2): 395-402.
- McIntyre, A. 1993 (1988). *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*. Milano: Feltrinelli.
- Mastroianni, B. 2017. *La disputa felice. Dissentire senza litigare sui social network, sui media e in pubblico*. Firenze: Cesati.
- Mastroianni, B. 2018. "Scegliere con cura le parole per vivere meglio in rete." *La Nuova Corvina*, number 31, December: 96-102.
- Mastroianni, B. 2019. "La "mossa del gattino": l'autoironia per alleggerire il sovraccarico nelle discussioni online." *ExAgere Rivista* n. 1-2 anno IV, January-February.
- Mastroianni, B. 2020. *Litigando si impara. Disinnescare l'odio online con la disputa felice*. Firenze: Cesati.
- Paglieri, F. 2011. "Enthymematic Parsimony." *Synthese*, February: 461-501.
- Paglieri, F. 2015. "Bogency and Goodacies: On Argument Quality in Virtue Argumentation Theory." *Informal Logic*, 35(1): 65-87.
- Quattrococchi, W., and A. Vicini. 2015. *Misinformation. Guida alla società dell'informazione e della credulità*. Milano: FrancoAngeli.

- Song, Y. 2017. "The moral virtue of openmindedness." *Canadian Journal of Philosophy* Volume 48, 2018 - Issue 1: 65-84.
- Watzlawick, P., Beavin J. H., and D. D. Jackson. 1971 (1961). *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi delle patologie e dei paradossi*. Roma: Astrolabio.

A Rhetorical Model of Debating

Stephen M. Llano

Introduction

To assign a debate in a course or class is to teach on two levels. The obvious level is that of our expressed and explicit content: We want students to gain a familiarity with the appropriate information for that subject or topic through that exciting, dynamic, and intense mode that only a debate assignment can provide. The next level is that of the discourse of appropriateness – learning how to think and speak like a member of a field of study. A debate is not just a ruse to get students excited and interested in the course material; it is also practice in sounding like a member of a scholarly field. And practice in speaking and arguing like such a member is practice in thinking as a member. It is practice in rhetoric.

These two levels of debate work hand in glove to give students an engaging educational experience. They get to see, hear, and feel themselves as something other than themselves. Engaged in embodied practice, they hear unfamiliar words and terms in their own voice. They express strong opinions on recently learned material. They get a glimpse of how they could be by developing who they are through the practice and power of oratory.

The success of debate as pedagogy is dependent on how it is modeled. Deborah Tannen offers an anecdote as to the dangers of poorly modeled debate through a description of a class debate she witnessed:

Only a few students are participating in the debate; the majority of the class is sitting silently, maybe attentive but perhaps either indifferent or actively turned

Stephen M. Llano, St. John's University, United States, steve.llano@gmail.com

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Stephen M. Llano, *A Rhetorical Model of Debating*, pp. 43-54, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.05, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

off. And the students who are arguing are not addressing the subtleties, nuances, or complexities of the points they are making or disputing (Tannen 1998, 256).

This model of debate was brought into the school from the world. We instruct students to change their writing habits, and correct their views on history, but we don't think about correcting their views on debate when practiced. Educators can either reinforce the conception of debate students arrive with or question it.

All students enter the classroom carrying a suitcase full of ideological assumptions about discourse: Fact, opinion, argument, evidence, debate, speech, and writing, have well-defined limits and identities. Education should transform these firm conceptions into modalities of process. Likewise, debating is a process of instruction, but debating also instructs students what debate is meant to look like. Just like in other forms of rhetoric instruction, such as writing, students' view of writing influences the value of the practice beyond the campus.

Most often, debate is conceptualized as a game or contest, where the winner makes the best arguments. This model seems sufficiently interesting and can teach students about the topic. However, I argue that debate should be modeled rhetorically, as this process of speaking appropriately to audiences from the perspective of a field of study. Instead of a game metaphor, I argue debate should be conceived of as a maze, a labyrinth, where the choices in which way to go are equally as important as solving the maze, getting out, or finding out what lurks at the center. This metaphor concentrates attention on debate itself in a way that forces students to question normative assumptions about debating, and perhaps gets them to think about what debate should look like in their communities and government.

1. Debate as a Game

Debate has been present in the formal curriculum of the United States long before there was a United States. Colonial college education featured debating as both method and assessment in classrooms (Potter 1944). Most colonial colleges existed to train students for careers in the ministry or in law. In the 19th century, debate was removed as a regular feature from the curriculum, and became the foundation for so-called 'literary societies' where students would gather for extra-curricular entertainment featuring orations, dramatic readings of plays, poems, and literature, singing, and regularly scheduled debates¹. After the American Civil War, the late 19th century saw a return of debate to the formally recognized curriculum in the guise of inter-collegiate debates, which were first held in the 1880s. The popularity of these debates meant that specialized courses in politics and economics were created in order to provide students with every advantage to win these showcase events and make their home university look good.

¹ For more on what literary society debates were like, see Keith 2007 and Ray 2004.

The twentieth century saw the rise of formal speech communication departments on the back of this debate success. Typically taught by the local preacher or a well-meaning attorney, oratory courses were not taken seriously by most university faculty. Professor James Milton O’Neill, the first editor of «The Quarterly Journal of Public Speaking» sought to establish credibility for early speech professors by arguing they were experts in debate. Debating was like a game, he argued, and like any game you need those versed in the rules, moves, and expertise of it to determine who really did the best job in debating. As he saw it:

Argument that is worthwhile has an intellectual basis. It is built upon facts and logical inference rather than on ardent convictions. Skill in the use of the facts and inferences available may be gained on either side of a question without regard to convictions. Instruction and practice in debate should give young men this skill. And where these matters are properly handled, stress is not laid on getting the speaker to think *rightly* in regard to the merits of either side of these questions – but to think *accurately* on both sides (O’Neil 1915a, 83).

The game of debate isn’t about getting the right answer, but an accurate one. For O’Neill, what is meant to be ‘right’ is the mode of engagement, the formation of arguments, and the method of speaking. Debate has a form that can be evaluated by experts in that form.

Since students didn’t come up with the topic, and had to defend one side or the other, figuring out who was right on the issue made little sense for debate contests. The side that was better at winning the debate, instead of being right on the issue had to win. This required evaluation of «the quality of the work done by the contestants in research, reasoning, and speaking» by «experts in debate» (O’Neil 1915b, 203). Experts can determine who did it right, who won the debate contest, distinct from what anyone might feel about the issue.

O’Neill had many detractors over the first three years of the new journal, such as Professor William Hawley Davis who argued teaching debate as a game replaces the most important pedagogical elements with training in tricks meant to sway judges. Davis suggested a form of deliberative role-play, where the audience and debaters took on the role of interested members in a body that has been assembled to vote on some important, controversial matter.

Select a certain number of individuals [from the audience] who can be trusted to *assume the attitude* of open-minded members of a deliberative body; conduct the contest with them in that attitude; then put the motion to them – and perhaps swallow the medicine they administer, as the minority in a deliberative body must do (Davis 1915).

Davis wanted students to have simulated experience in speaking to ‘real’ audiences in deliberative assemblies. For him the ability of debate to serve as a teaching tool relied on its connection to real-world application, and appeals to debate-rule experts interrupted that.

O’Neill’s response was that games are a common pedagogical tool, as long as instructors and students do not lose sight of the reason the game is played:

[...] just as similar contests between chess teams, glee clubs, track teams, and football elevens are artificial. But this is no indictment of debating. If we will just recognize it for what it is and treat it accordingly, we can get from it all the benefits of keen intellectual sport and thorough training in clear thinking and effective speaking (O'Neil 1915a).

When something is seen as a game it is no detriment, instead they are able to clearly focus on doing well and therefore get the larger benefits of participating. The game metaphor keeps everyone learning, by directing attention on the goals of competition.

O'Neill muses that if we evaluated debate with a non-expert perspective we would also support, «non-writers to judge contests in short story or essay writing; non-sculptors, contests in sculpture; non-painters, contests in painting» (O'Neil 1915b, 203). This comparison moves debate into the world of art and artistic practices, which makes it much more dependent on the audience rather than the rules. Chess, for example, does not change in strategy or style for the audience. But painting, writing, and sculpting do change, often long after they have been created, in the presence of audiences that artists could not have predicted would come around. But this nuance would be ignored. O'Neill is in a difficult position with his metaphor: Debate must be a game or we lose focus on evaluating the act of debate itself because personal preferences get in the way. I am not sure how having a painter or poet judge a painting or poetry contest avoids this, but perhaps it is because O'Neill conceptualizes the art itself apart from the action that the contest is evaluating. Is art best evaluated on the type of brushstroke used?

This conception is not the perfect metaphor, or even a desirable model. The game metaphor encourages one to see game success as mastery of the art rather than success in the moment. The focus of a game being winning, or beating an opponent also encourages a conception of debating that discounts process in favor of results. Instead of concentrating attention on method, participants look for ways to beat opponents haphazardly, looking for weaknesses in opposition cases rather than attempting to build strong positions for themselves. Furthermore, it is unclear if the positive educational benefits of O'Neill's conception of the relationship between the game and the practice of rhetoric/debate in the world outside of it would automatically relate. Without the presence of the game - the rules, the structure, and the discursive authorization of, «we are having a debate now, everyone get into place», would those who have been through debate training associate see the connection to the sorts of deliberative forums that they might be in one day?

O'Neill's conception of debate as a game that teaches good reasoning and speech skills continued on for the next 50 years of debate pedagogical scholarship, culminating in one of the most well-known debate books, *Decision by Debate*. In this book, Douglas Ehninger and Wayne Brockriede establish debate as a real-world game that is not designed to teach or practice an art, but one that is designed to provide training and practice in making good decisions. They de-

fine debate as a «co-operative testing device» that is meant to «test alternative means of achieving common end» (Ehninger & Brockriede, 1971). Seeing debate as a superior critical method of crafting solutions to problems, their model ‘bleaches’ debate of its richer possibilities, yet preserves the notion that it should be taught as a contest where one side wins.

Although recent research supports the idea that debating is the most efficacious and efficient way to reach a quality decision in a dispute, this hardly calls for a reduction of debating to the role of potentially valuable tool for problem solving (Mercier and Sperber 2017, 203). Debate helps people make better decisions not by reducing debate to a series of steps in problem solving, but by contextualizing arguments within the situation being considered, and giving people practice in articulating those situational arguments.

Contrasting these two historically popular models of debate is what I call the rhetorical model, which is understood through the metaphor of the labyrinth. Debate is the practice of making choices of how to appropriately present material to an audience in order to change their motives. This should be the heart of the debate model, a focus on what choices the speaker has with the material given context, topic, situation, and audience. The metaphor to use to best understand this debate model is the labyrinth.

2. Labyrinthine Debate

The debate-as-game, or debate as a skill metaphor only consists of demonstrating an expertise, or a high-level skill in argument before a judge, or a panel of people who are also experts in argument. This model doesn’t include the difficulties of approach for a topic, and how one approach in one situation will not be effective in another. The rhetorical nature of argument requires the speaker to adjust, adapt, and refine claims based on the audience. To capture that in a debate model the pedagogy must be focused on what moves the students make, not whether or not they are convincing in the end.

Modeling debate as a labyrinth makes debate the complex, challenging, and rewarding pedagogical experience we know it can be. The etymology of the labyrinth has roots in words for ‘well-built’ or ‘well-designed’ as well as confusion, delusion, and deceit. How often have we thought about debating with these terms in mind? The rich history and conceptualization of the relation between the labyrinth and the one who walks through it is a powerful metaphor that allows us to open the conceptualization of debate into rich pedagogical theory.

Labyrinths can be either multicursal, where there are real choices involved in the pathways including dead ends and turns that send you back the way you came, or unicursal, where no matter which way you turn, you will wind up in the center of the maze. «Both designs are thus planned chaos, examples of artistic elaboration that baffles or dazzles according to the beholder’s perspective (and the architect’s skill)» (Doob 1990, 52). There appears to be a great difference here, but both models of labyrinth can blend into one another. «If one passes successfully through a multicursal labyrinth without retracing one’s steps, a

mapping of one's travels would describe a unicursal pattern: multiplicity still exists in the maze itself, but the correct choices of the maze-walker define a single path that others can follow» (Doob 1990, 53). Sometimes this metaphor is used to represent making a moral choice in the 'walk' through a life of temptations and wrong turns. In debate, we use it to indicate that representing good ideas before an audience is never a straightforward path.

Debates, like labyrinths can be seen as either multicursal or unicursal, or coexist as I described above. Of course, students see any debate topic as multicursal at first, trying to avoid the dead ends and false leads. After some time, students who are perceived as good or having 'gotten it' or 'figured it out' become envied by their peers, transforming the massive possibilities of the multicursal debate into a unicursal one. It is the job of the teacher to continuously remind students that there might be other ways to get through the topic, find good arguments, and persuade.

More importantly, we can work toward preserving the benefits of the multicursal perspective - having students concentrating on discovering different ways, turns, and moves through the topic - by making the criteria for evaluating the debate not successful navigation of the maze, but the quality of each choice while in it. This would mean that judges would evaluate the ways that participants argued, the choices they made in presentation, and not just whether they had an argument that beat another one. Getting out of the maze, or getting to the center of it doesn't matter if the labyrinth is unicursal.

Labyrinths also encourage multiple perspectives, which makes them a good metaphor for a debate model. The labyrinth tempts us to enter it, to see if we can figure it out, move through it on the plane that it exists. At the same time, we long for the bird's-eye view, looking down at all the twists and turns, and seeing all the possibilities at once. This dual-vision desire was not lost on the ancient builders and designers of labyrinths, they often constructed images that would appeal to us from both perspectives. Penelope Reed Doob writes, «A process of moving from one point of view to another-a kind of convertibility-is implied» (Doob 1990, 52). Viewers were meant to think of the labyrinth as a place of change, of conversion, of a moving between points of view. Like debates, labyrinths are formal structures that are designed to get you to think about change itself while you entertain two simultaneous perspectives. When designing debates we should strive to keep the idea of perspective unfinalized and alive for students.

Debate benefits from being conceptualized in a similar way. Designed like a labyrinth, there is value in observing a debate, walking through the moves, participating in that way, but also in considering all the possible moves involved, or the design of the maze. Creating a topic makes us take these two different positions on debate: Will it be challenging and interesting? Will they lose interest? And will they learn something - will they make it through *and* learn something? Such questions become the center of debate design with the labyrinth in mind.

Labyrinths have often been used as educational metaphors because of the contrast they present. They give the student choice, but offer a guide through the choices in the form of the designer, who serves as a teacher. Doob explains:

Intrinsically, there are countless paths, innumerable ways to approach the goal of specific knowledge. At the same time, the path selected by the teacher from so many possibilities may seem unicursal: he knows where he is going and how to get there. But to the pupil, the same mental journey may appear multicursal, with one series of questions and choices superseded by another series, leading to an as yet unimaginable goal (Doob 1990, 90).

This understanding of the labyrinth is similar to the model of education suggested by Jacques Ranciere, who argues that the best education is when teachers avoid ‘stultification’ of minds and allow both student and teacher to share constructed meanings, where points of view are verified through a shared capacity for thought: «This power of equality is at once one of duality and one of community. There is no intelligence where there is aggregation, the binding of one mind to another. There is intelligence where each person acts, tells what he is doing, and gives the means of verifying the reality of his action» (Ranciere 1991, 32). Modeling debate in this way allows for the student to explore various turns and choices, and forbids the teacher from merely saying ‘this way’, as the pathways suggested by the labyrinth of the topic will look all equally interesting to the student and demand some justification.

The key feature of the labyrinth, no matter the design, is the *ambage*, which can be understood as the deliberate insertion of circuitous pathways that favor twists, turns, and passageways over efficiency or directness in reaching the middle, or the exit. The element of the ambage is what makes a labyrinth such a good pedagogical metaphor, as it is a continuous confrontation with choice that requires the student to return to their method in order to decide which way to go. Doob describes the ambage as follows:

A labyrinth must be circuitous in process; it must have ambages; those ambages may be simply roundabout, as in a unicursal design, or they may involve doubleness, choice, uncertainty. Anything circuitous – a multi-episodic quest, an ornate and highly amplified text, a complex piece of logic – is labyrinthine in this sense, and since neither model permits straightforward access to the center, both partake of labyrinthine ambages. How a maze-walker copes with ambages, and whether there are directions, will determine what he learns, whether he emerges successfully, and what his final perception of the labyrinth will be – order or chaos (Doob 1990, 54).

The ambage is the pedagogical heart of the labyrinth, and why the labyrinth might exist in the first place. At the center might be something good, or the exit could stand for liberation or freedom. The maze-walker must face only their own mind when they confront a turn. Whether that choice is a real decision or not, the encounter shapes the mind and the thoughts of those walking the maze.

The ambage creates a path that is designed to be long for the purpose of placing process over result. «Whether the labyrinth consists of a single path or many, whether choice is paramount or ignored, the course from entry to center is profoundly circuitous, turning to and from and covering much more ground than is

necessary to get from one point to another» (Doob 1990, 54). In teaching, we can imagine the instructor who gives lists of dates, terms, theories, or figures to memorize, and expects the reconstruction of those lists at a later date to be evidence of learning. But this teaches nothing; it's an exercise in obedience. In the labyrinth metaphor, the teacher is often said to 'walk' the student through difficult material to help them discover, articulate, and overcome questions themselves. The teacher makes the journey from ignorance to knowledge longer, often much less efficient than simply telling the student what they need to know because confrontation with an ambage produces practice in ways of knowing as opposed to rote memorization.

The ambage appears consistently in theories of rhetoric. The sophistic notion of rhetoric of possibility evokes the idea that presenting choices to the audience is the mark of successful rhetoric (Poulakos 1999). The sophist Prodicus was famous for his orations on the myth of the «Choice of Heracles», which told the story of the famous demigod blessed with superhuman strength – as a judge in a debate between virtue and vice, both using all their persuasive powers to convince the young man which type of life was best for him to pursue (Sprague 1972). In modern rhetorical theory, Richard Vatz critiqued Lloyd Bitzer that rhetors are addressing an 'exigence', or an event that calls for an oratorical response (Bitzer 1968). Vatz argued that the rhetor has the power to create such a call, choosing from a number of exigences that are occurring all around us (Vatz 1973). Kenneth Burke's theory of the pentad indicates that our understanding of an event can change when we change which set of terms we rely on to figure out what 'really' happened (Burke 1969). Rhetoric is the articulation of choice, making it appear or disappear, indicating one choice superior to all others, or simply leaving the audience with a full slate of considerations for the choice they will have to make on the issue after they leave the venue. We always have a choice on how to argue material before audiences. The labyrinth metaphor focuses debate instruction on the way students argue, encouraging them to reflect on the way they handled each ambage. The result is that all topics become unicursal, winding up at the central question of rhetoric: What could I have said differently in order to get the audience to believe me?

Debate seen as a labyrinth becomes the opportunity for students to encounter the ambage as rhetorical practice. They must choose when they research, when they construct their case and each argument within it, and when they choose what arguments to make against the other side in rebuttal, when disagreement must be articulated. The ambage is a key feature of the rhetorical model of debate, providing the student all the freedom, and all the horror, of choosing what way to turn in the maze.

The ambage is the long process of research, preparation, and practice for the debate event. But there are always unexpected turns. The debate itself might not conform to the preparation, confronting the students with a whole new series of turns to make. The student might not win the debate, but this is when the instructor turns the rhetoric of debate to the unicursal, encouraging the students to reflect on the choices – the turns and decisions – that they made throughout the whole process. This is reaching the center of the maze, as one always does in unicursal design. No matter what the choices the students are able to reflect

on presentational, evidentiary, and argumentative choices of the information they are learning in class.

Doob's research indicates that the labyrinth was meant to be a place to transform perspectives and attitudes through movement: The movement through the labyrinth, as well as the attitude one takes toward it. «Many maze metaphors focus on this process of conversion from confusion to admiration, or vice versa» (Doob 1990, 52-3). The movement between both attitudes is pedagogically beneficial. The student becomes confused at the difficulty of the material, then gains admiration from watching a peer negotiate it in an excellent debate speech. In the traditional labyrinth, the design was this way to teach things that could not be easily taught; things that required individual experiences and reflection. Many Labyrinths, «involve the idea of the maze as perpetual process», something one returns to even after finishing one's wanderings. For debate, this is the essential goal where we wish and hope our students to take lessons learned and apply them to their political and community lives (Doob 1990, 72).

Often, the center or goal of the labyrinth was for participants to enjoy a garden, or some other design from nature. Sometimes labyrinths were designed to protect a garden, or special retreat, from unwanted visitors. The garden labyrinth was exceedingly popular in medieval times, but none survive, and must be understood only through descriptions of them (Doob 1990, 107-12).

Having the labyrinth as a garden, or a garden within the labyrinth further connects debate to rhetorical pedagogy. Jeffrey Walker argues that the declamation exercises of the classical teachers of rhetoric blended 'civic theater' in performance with creative, practical philosophical ideas to practice producing arguments (Walker 2011, 199). Approaching student pedagogy with the idea that arguments are grown out of a combination of performance and responses to the challenging situations that would appear in a *declamatio* seems like very fertile ground to grow, fertilize, or train a vine of reasoning on the trellises to get students familiar and comfortable with the arts of argumentation.

Thinking of debate as a labyrinth one moves through that is a garden, or as a garden, or leads to a garden communicates that debate is primarily about growing and tending to arguments through a process of facing intractable choices. Whichever way a student turns, they encounter a reflective process that helps them tend to their own arguments, pruning and weeding as they see fit. After the topic is over, the student will continue to reflect on the moves they made and continue to curate the arguments they think of as they move through life.

3. The Rhetorical Model of Debate

Debate should be modeled as a process of choices that lead one to a place of curation, growth, seeding, and reflection. What is to be reflected on is the encounter with the audience. Much like the turns and choices of a unicursal labyrinth, the debate student should be given the opportunity to choose how to present, and what to present, to the audience(s) they have in mind. Each choice is low stakes, as they do not lead to dead ends, false doors, or confusing dou-

ble-backs. Instead, each turn changes the duration one spends in the inevitable walk toward the center.

Other metaphors conceptualize debate as a tool. The rhetorical model of debate challenges this assumption, equating debate with the process of walking the labyrinth. In debate, growth occurs after the result of the event, when the choices of how arguments were advanced is critiqued by the audience. This audience can be the audience in question, the teacher, a critic of argument (perhaps a professional rhetor of some kind), or a judge brought in for the event. Most often this will be a teacher who will seek to evaluate how well the student did at synthesizing and understanding the material. Being able to articulate the principles of the material for a unit, or a concept, to a variety of audiences might be one of the best modes of assessment available. It's contextual, productive, and places the student in charge of demonstrating their knowledge.

Each debate modeled this way is repeatable. Instead of seeking the perfect, or best argument to shut down the conversation, the rhetorical model of debate encourages the development of future conversations. By orienting the evaluation of the debate around appeal to various audiences, other arguments are always possible to invent. Every journey through the labyrinth is unique. Instead of finding the perfect argument, or the correct conclusion to a question, this model of debate seeks communicative effectiveness with an always-changing audience. More than just one winning argument is possible when different kinds of approaches are being evaluated. Even walking the path of the 'best' argument can give rise to doubt, as doing it yourself can often feel unsatisfying away from the particular moment of that speech.

This metaphor changes debate from a reductive activity meant to find the best arguments on a topic to a practice that is designed to continuously generate discourse. Although all paths in the unicursal maze lead to the center, the choices made and process of the walk to the middle are generative of justification. The choices debaters make become elements of further articulation later about the kinds and types of audiences they imagine being receptive to their discourse. Each time the debate is had, the students can reiterate their positions in terms that both appeal to and constitute potential audiences.

The end result of the labyrinth is to move through it; the game's goal is to win it. Solving the labyrinth can be different each time. Debate as labyrinth makes all topics evergreen; there is always something else to try out, a different way to encounter the ambages. The labyrinth garden encourages a perspective of growth and curation, the continuous maintenance of a living thing, which responds differently to different kinds of care. The planting and growing of possible arguments through practice gives students encounter with the idea that debate creates ways of knowing instead of just helping us evaluate different sets of knowledge.

4. Conclusion

In the Zen Buddhist monasteries of Japan, often the monks will keep two gardens. One will be perfectly curated, without a weed in sight. The other will

be left alone, for the plants to do with what they wish. The existence of these two gardens remind Buddhist practitioners that perfection and imperfection are only possible because of one another. Perfection is only able to be articulated because of the existence of the imperfect. In a similar way, the rhetorical model of debate reminds students that there are only perfect arguments because of the existence of imperfection. In front of one audience, the perfect argument would be ineffective, just like how someone entering the unkept Zen garden would feel the term 'garden' was wildly inappropriate. Growth is a term crucial for understanding rhetoric, and students must be given practice in tending to arguments, and making decisions about how they persuade.

The way we model debate does a lot more than structure a class assignment. It communicates metaphorically the good and bad, the expectations and assumptions that students bring in and carry out with them about the function, structure, and feel of debate in society. By modeling debate as an exercise that is meant to provide reflection on articulating ideas to different audiences, we model debate as the art of adapting messages, ideas, and information to audiences. When we plan our structure of debate it should be well structured to consist of these ambages, forcing students to take the long way around. The process of choosing and moving through the topic as they develop arguments can be communicated as one of wrong and right choices, multicursal, or one of choices alone, unicursal. In the end, all debaters will end up in the garden, brought there by us who value the study of debate as a living art of continuous reflection on the choices we make in offering reasons to audiences in hopes they will listen to us.

References

- Bitzer, L. F. 1968. "The Rhetorical Situation." *Philosophy & Rhetoric* 1: 1-14.
- Burke, K. 1969. *A Grammar of Motives*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- Ehninger, D., and W. Brockriede (1971). *Decision by debate* (1st Ed). New York: Harper & Row.
- Keith, W. M. 2007. *Democracy as Discussion: Civic Education and the American Forum Movement*. Lanham, MD: Lexington Books.
- Mercier, H., and D. Sperber. 2017. *The Enigma of Reason*. Cambridge-Massachusetts: Harvard University Press.
- O'Neill, J. M. 1915a. "A Disconcerted Editor and Others." *Quarterly Journal of Public Speaking* 1(1): 79-84.
- O'Neill, J. M. 1915b. "Able Non-Debaters." *Quarterly Journal of Public Speaking* 2(1): 197-207.
- Potter, D. 1944. *Debating in the Colonial Chartered Colleges*. New York: Teacher's College of Columbia University.
- Poulakos, J. 1995. *Sophistical Rhetoric in Classical Greece*. SC: University of South Carolina Press Columbia.
- Ranciere, J. 1991. *The Ignorant Schoolmaster*. CA: Stanford University Press, Stanford.
- Ray, A. G. 2004. "The Permeable Public: Rituals of Citizenship in Antebellum Men's Debating Clubs." *Argumentation & Advocacy* 41(1): 1-16.

- Sprague, R. K. 1972. *The Older Sophists*. Inc, Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- Tannen, D. 1998. *The Argument Culture: Stopping America's War of Words*. New York: Ballantine Books.
- Vatz, R. E. 1973. "The Myth of the Rhetorical Situation." *Philosophy & Rhetoric* 3(6): 154-61.
- Walker, J. 2011. *The Genuine Teachers of This Art: Rhetorical Education in Antiquity*. Columbia: University of South Carolina Press.

Il dibattito come rischio educativo

Maria Zaleńska

1. Introduzione

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

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

2. Tra la *learnification* e l'educazione

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Oxford debate alla polacca

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Adattamento del modello della Oxford debate

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Osservazioni conclusive

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

References

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

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

APPLICATIONS

Online Critical Debate Model: Deliberation for the Digital Age

Claudio Fuentes Bravo, Julián Goñi Jerez

1. Introduction

To argue is to build democracy (Fuentes 2019). The capacity to reach agreements among a diverse set of social and political actors is one of the key dimensions in the governability of complex societies (Gerring and Thacker 2008). Argumentation is precisely the origin of legitimacy and stability of national democracies. However, the nature and extension of argumentation in society is rapidly changing. Political scientists and public participation activists have systematically pushed for a greater empowerment and citizen control over political decisions. This is what is commonly known as the «deliberative turn». As Dryzek states:

The essence of democracy itself is now widely taken to be deliberation, as opposed to voting, interest aggregation, constitutional rights, or even self-government. The deliberative turn represents a renewed concern with the authenticity of democracy: the degree to which democratic control is substantive rather than symbolic, and engaged by competent citizens (Dryzek 2002, 1).

The achievement of citizen control is not an easy task. It requires addressing major practical and conceptual challenges regarding the nature, objectives and methods of deliberation.

Claudio Fuentes Bravo, University of Chile, Chile, claudiofuentesbravo@gmail.com
Julián Goñi Jerez, Pontifical Catholic University of Chile, Chile, alfredo.nogueira@uniupo.it
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Claudio Fuentes Bravo, Julián Goñi Jerez, *Online Critical Debate Model: Deliberation for the Digital Age*, pp. 69-86, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.08, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

Regarding the nature of deliberation, Chambers (2003) asserts that the essence of democratic deliberation is talk-centric. Deliberation implies a series of communicative and linguistic procedures that allow for a certain *deliberative attitude* in which different actors are able to engage as peers in an exchange of reasons with the aim of reaching a shared practical judgement (Curato et al. 2017). According to Chilvers (2008), exercising deliberative democracy requires the development of *deliberative competencies* that allows for the orchestration of diversity, difference, antagonism and uncertainty. The emergence of dissent is a key dimension for a pluralist view of deliberation, as dissent is view as a marker of different voices being heard (Martí 2017). On the other hand, quality evidence and quality reasoning are nonetheless fundamental in order to assure that biased or factually wrong opinions may be discarded through the deliberation process (Landemore 2017).

Regarding the objectives of deliberation, Dryzek and Niemeyer (2006) argue that probably more important than reaching consensus in the results, it is reaching meta-consensus. A meta-consensus means that positions are not necessarily shared, but there is consensus regarding how a decision is made and what is the spectrum of legitimate options and evidence. Meta-consensus may be normative, epistemic or of preferences (Dryzek and Niemeyer 2007). Normative meta-consensus means that all involved values are considered legitimate. Epistemic meta-consensus means that all involved evidences and beliefs are considered trustworthy. Finally, preference meta-consensus means that there is agreement regarding the spectrum of legitimate outcomes and preferences of deliberation. For participants, reaching a meta-consensus means not only that they know what the other's positions are, but also that they know why they prefer them (Niemeyer 2011).

Regarding the methods of deliberation, and given the complexities of broadening deliberation in democracy, new ways of designing participation have arisen. The redesign initiatives are often referred to as «democratic innovations». According to Elstub and Escobar (2019), democratic innovations are defined as processes or institutions that are new to a particular governance or policy matter and that aim to re-imagine or deepen the role of citizens in governing through an extension of the opportunities of participation, deliberation and influence.

Most of these innovations are meant for competent adult citizens that are deemed ready for political engagement. However, there is a need to consider new innovations aimed at developing the necessary deliberative competencies (Curato et al. 2017) and attitudes (Chilvers 2008) that are required for this to happen. This educational democratic innovation should gain a bigger role, especially when considering the urgency of preparing the new generations for public engagement. Furthermore, there is a need to consider new innovations aimed at developing new analysis strategies that add representativeness (Schechter and Sullivan 2018) and meaningful discourse analysis and regulation (Niemeyer and Jennstal 2018) to existing deliberative initiatives.

This chapter presents our experience designing and analyzing deliberation initiatives during 2020. In particular, we seek to present how our experience

with a large-scale online citizen engagement exercise called *Tenemos Que Hablar de Chile* [We have to talk about Chile] helped us to re-design and expand the Critical Debate Model (Fuentes 2011) for the context of online learning. In the first section, we will present a brief historical overview of the Critical Debate Model. In the second section, we will describe our experience with *Tenemos Que Hablar de Chile* highlighting our learnings. In the third section, we will describe our proposal for an online version of the Critical Debate Model. With our experience, we aim at illuminating new possibilities for the design and analyzing of deliberation in an online environment.

2. The Critical Debate Model

The traditional format of academic or school debate, especially the competitive version of debate is a widely popularized educational practice (Freeley and Steinberg 2009). However, the articulation of debate as an educational practice and debate as described by argumentation theory is still underdeveloped (Fuentes 2011).

A debate is an interrogation and defense process that aims at developing reasoned judgment about a proposition (Freeley and Steinberg 2009). Debate is also perceived as a practice that accentuates antagonism and force competition (Fuentes and Santibañez 2011). Finally, as participants of school debates are often forced to accept a fixed policy position without a possibility to change during the deliberation process, it can also lead to a lack of genuine epistemic commitment that should characterize democratic deliberations.

The Critical Debate Model (CDM) seeks to address these challenges by emphasizing the dialectical nature of debate over its competitive antagonism, while also allowing participants to change their initial point of view utilizing arguments presented by their counterparts. The CDM was created by Claudio Fuentes in 2008 based on his experience organizing the Chilean national debate tournament from 2002 to 2005. This tournament utilized the British Parliamentary Debate format. Because of the previously described challenges of this format, stakeholders expressed dissatisfaction. That led to a re-interpretation of the tournament through the application of argumentation theory and emphasizing the educational dimension in 2008. Thus, the Critical Debate Model was created.

This format integrates the idea of two opposing teams (given from the traditional debate format) and adds a third team in charge of research. It is structured in three rounds of argumentation. In the last round, students are allowed to change their initial point of view and utilize evidence and arguments presented by the opposing team. Additionally, its evaluation and assessment methods are grounded in more contemporary approaches to argumentation as a dialogical process. The specific details of this model will be detailed later in this chapter.

Since its creation, the Critical Debate Model has been implemented as the basis for the Chilean national debate tournament from 2015 to 2018. Since 2011, it has also been implemented as part of the base curricula from the undergraduate program of psychology in the Universidade Federal de Pernambuco, Brazil

and since 2019 in the Università di Padova, Italy as part of the Debate Tournaments for medical students.

Despite the fact that the Critical Debate Model addresses some of the major concerns raised about the traditional competitive debate formats, there are still some challenges left to face. On the one hand, this new format emphasizes the dialogical component of debate, but is still centered around competition. It is relevant to explore non-competitive deliberation designs to compare and define trade-offs between the two approaches. On the other hand, this new format emphasizes the educational dimension of debate, but the forms of assessment and feedback that is produced as part of this format is still underdeveloped. More audacious or comprehensive processing strategies can be explored, especially considering the recent advances in data sciences, particularly in the sub-field of natural language processing.

Finally, this format is designed for co-located interaction and thus is not necessarily suited for an online environment. An online version of the Critical Debate Model would allow for greater flexibility and more importantly, the utilization of distributed teams across countries and continents. This has become a much greater issue because of the COVID-19 crisis that has impossibilities all co-located team activities. In this context, and drawing from our experience designing and processing a massive citizen deliberation exercise (*Tenemos Que Hablar de Chile*) we seek to present an adjusted and improved version of the CDM for an online age.

3. Analyzing *Tenemos Que Hablar de Chile* [We have to talk about Chile]

In 2020, our team was invited to participate in a large-scale public engagement exercise to talk about the future of Chile in the aftermath of the social crisis of October, 2019 that shook up the political climate of the country. The *Tenemos Que Hablar de Chile* project was developed through a partnership between the two most prestigious universities in Chile (*Pontificia Universidad Católica de Chile* and *Universidad de Chile*) with the funding of private citizens. The project aims at addressing the citizen's demands for a bigger, more inclusive and more transparent democratic space, in which it is possible to collaboratively construct a vision for the future of Chile. In particular, the project seeks to develop a citizen platform for public engagement. According to the organizers, the objectives of this initiative are threefold: (1) To impulse a massive social conversation about the challenges of the country. (2) To promote a way of dialoguing that showcases our differences and allows for our reunion around them. (3) To systematize, represent and respond to the vision of the future by the Chilean society in a rigorous manner.

Paralleling many of the concerns that have given form the «deliberative turn» in political science, *Tenemos Que Hablar de Chile* (TQHDC) defines its mission in terms of the following principles of citizen dialogues:

- Empathy
- Active listening

- Respect
- Plurality
- Transparency and symmetry
- Tolerance
- Collaboration
- Co-responsibility
- Value of divergence
- Convergence as possibility.

Of course, it is perhaps simpler to list a series of principles than to design an effective way to put them in practice. TQHDC canalizes all these attributes in three sub-initiatives. The «Citizen's consultations'» initiative coordinates individual responses through open-ended surveys into a series of predefined social topics, ranging from the environment, politics, science and technology to democracy and decentralization. The «Digital conversations» initiative organizes digital dialogue events (similarly to mini-publics actions) with purposely selected participants to ensure gender, regional, educational and age representativeness of the sample. The «Chile at scale» initiative is charged with the sampling process that will assure representativeness for the digital dialogues.

The digital conversations were designed by the Public Innovation Lab of the Pontificia Universidad Católica de Chile (LIPUC) and the Institute of Argumentation of the Universidad de Chile, represented by Claudio Fuentes. Each conversation was designed to follow a series of activities. These activities are:

- Affective states: All conversations start by participant's expressing how they are currently feeling.
- Changing Chile: Participants answer what should Chile change, maintain or improve
- Priorities: Participants had to prioritize among themes that emerged during the previous section and decide on a topic to continue the conversation.
- How to bring about change: Participant's offer their point of view regarding how should the changes or improvements be conducted.
- Personal commitment: Lastly, all participants had to share a personal commitment regarding their role in the transformation processes in Chile.

4. A plan to analyze natural speech

As an interdisciplinary team, we were charged with the task to create a strategy for the systematization and analysis of the data produced as part of what is likely the largest private citizen dialogue initiative in the history of Chile. This is not an easy task, especially considering that it involved massive amounts of qualitative text expressed as natural speech (thus, not formalized or coded for analysis).

The strategy employed for the data analysis is based in Natural Language Processing (NLP). NLP is a sub-field of computer and data science that addresses the automatic processing and analysis of natural language (unstructured and spontaneous expressions of language). The analysis was carried out in the pro-

gramming languages Python and R. Through a vast variety of techniques, such as tokenization, stemming, lemmatization, labeling, semantic analysis and dictionary analysis.

We assert that the application of NLP allows for a scalable and efficient analysis of qualitative data (compared to ‘manual’ qualitative inquiry) that maintains the naturalism of dialogue events (compared to surveys). In this sense we observe that recent advances in data science offer a new opportunity for an automatic, replicable and accountable analysis and systematization strategy in massive online deliberative initiatives. However, it must be stated that data science tools can only support and enable analysis decisions, but for an analysis plan to produce meaningful and substantive results, it must be founded on meaningful and substantive conceptual frameworks. In our case, we based our analysis in theoretical integration of argumentation studies, cognitive psychology and future studies.

Overall, our analysis plan was structured in three dimensions:

- Descriptive analysis: Through readily available data science resources, we can describe results in terms of salient themes, key concept’s count and exploratory visualizations in each stage of the dialogue.
- Futurization analysis: Through the syntactic operationalization of conceptual dimensions used in the description of images of the future, we can characterize collective imaginations of the Chilean future.
- Argumentative analysis: Based on contemporary argumentation theory, we can analyze the type of reasoning and arguments employed during the conversations and infer their effects in the preferences and positions about what to do about Chile.

Overall, our strategy aimed at developing a series of automated analysis indicators that were the results of an operationalization of concepts deriving from cognitive psychology, argumentation theory and future studies. For instance, through verbal markers we were able to describe the degree of agency and perceived influence in the citizen’s images of the future (Polak 1971; Taboli and Kapio 2018). We were able to develop indicators of semiotic distance (Zittoun and Gillespie 2018) through the analysis of syntactic complements and modal attitudes (Ballarin 2010) through verbal construction markers. The methods and results of this strategy plan will be published in detail once the project concludes. Beyond the potential discussions around the pertinence and reliability of each particular indicator, as a team we have already succeeded in the task of proving the feasibility of integrating different disciplinary traditions into natural language processing. We have observed during this process that there is much more that can be done when reporting deliberation results than just describing the expressed conclusions.

5. Learning from Tenemos Que Hablar de Chile

There were three main elements of the Critical Debate Model that we sought to reconsider based on our experience with *Tenemos Que Hablar de Chile*. These are: competition-driven format, analysis and processing strategies and the possibilities opened up by online deliberation.

TQHDC is a non-competitive and expressive instance of public engagement. These sort of approaches enable citizens to express their ideas, opinions and feelings regarding policy issues. In contrast to other democratic innovations, such as participatory budgeting (Elstub and Escobar 2019), TQHDC is not consequential in nature. This means that it doesn't produce a material result that is trazable and accountable. Beyond consequentiality, we observe that this experience lacked the form of controversiality and opposition that is required for people to change their minds (Leitão 2008). The lack of opposition or contrasting evidence that could be presented by policy makers or other actors can remove the epistemic conflict element that is present in the competitive debate models. In this sense, and contrasting to popular opinion, we concluded that the competitive element is a positive aspect that should be kept in an online CDM.

TQHDC was designed with the analysis plan in mind. This is one of the major victories of the project. The project involved trained facilitators that registered all key information that would later be used for automatic processing. In practice, this meant utilizing a SPOCA (Subject – Predicator – Object – Complement – Adverbial) grammatical structure. Ensuring a complete syntactic unit proved key for exploring non-traditional analysis ideas with Natural Language Processing. The CDM does not involve a strong registration process and does not require full SPOCA annotation. This is something that should be incorporated in order to open up new possibilities for analysis. The analytical ideas themselves could also be adapted from our TQHDC strategy and involve argumentative level and futurization level markers.

Finally, the TQHDC project was designed as an online experience. This decision was purely based on the health contingency of the COVID pandemic. However, we have been able to see how an online format allows for a level of social integration that could otherwise not be achieved. In particular, it allowed organizers to set quotas regarding gender, age, schooling experience and geographical location. Each participant could take part in the event without ever leaving their house and zone of comfort. In the context of CDM, it made us realize that digitalization is more of an opportunity than a challenge. We also learnt that the optimal setting for an inclusive online experience is using the least possible amount of external software. Just as face-to-face experiences can be innovatively arranged just through rules and structured actions, video call software is sufficient to support most of the debate experience. Requiring a single software makes the experience more accessible for more people and mitigates the effect of internet bandwidth issues. Additional software can be for information registration purposes, as used in TQHDC

In consideration of our experience with TQHD we were able to question design decisions and propose an alternative to adjust and digitalize the Critical Debate Model. In the next section we present this proposal.

6. Designing the Online Critical Debate Model

This proposal is based on argumentation learning studies and research on argumentation skills, development of thought and knowledge construction (Leitão 2000; Kuhn 1991; Billig 1996). In particular, it is based on the works of Selma Leitão (2000, 2008).

Leitão's (2008) analytical procedure was designed to capture beliefs revision processes during argumentation. Its analysis unit consists of three main components (1) the argument, (2) the counter-argument and (3) the response. Both general and specific cognitive operations depend on each of these components;

Firstly, *the argument* allows for the identification of a point of view that will frame the argumentation process and the ideas that ground the decision over the point of view selection. Cognitively speaking, *the argument* creates a point of reference in relation to which an evaluation (and potential transformation) of reasoned perspectives may, or may not, be installed in later phases of argumentation. Epistemically, *the argument* captures the momentary organization of knowledge by an individual in a particular topic, as well as his/her doxastic attitudes towards that knowledge.

Secondly, *the counter-argument* captures the existence of opposition voices in a knowledge discourse. This, in turn, introduces dialecticism that is inherent to argumentation. Cognitively, *the counter-argument* represents a discourse of alterity that allows the individual to evaluate his/her initial position in light of contraposition. Epistemically, *the counter-argument* unleashes the process of beliefs revisions.

Finally, *the response* is defined as the reaction –immediate or remote– to the opposition substantiated in the counter-argument. Cognitively, its presence in argumentation marks the metacognitive awareness by the individual of the contraposing positions and forces the individual to find ways of refuting them or to (partially or completely) accommodate his/her previous knowledge structures to fit the new evidence. Epistemically, it's the final deliberation instance in which all available evidence is laid out and the epistemic judgment is settled.

Based on these three dialectical components of argumentation, the Critical Debate Model encompasses three distinct rounds or moments:

1. **Presentation:** The first round is based on the presentation of arguments. It promotes the discursive operation of point of view exposition that is then used as the frame of reference for the evaluation of learning and epistemic transformation.
2. **Construction and counter-arguing:** The second round is based on the reception of counter-arguments and the construction of the other's point of view. During this stage, it is critical to utilize learning scaffolding that promotes the emergence of cognitive conflict and the examination of our own thought (i.e. metacognition).

3. Integration: The third round is based on the incorporation, construction, and argumentative collaboration. This process supports the epistemic function of argumentation, that is, the changing of participant's knowledge structures. During this stage, initial beliefs should be contrasted with the final remarks in order to find indications of change.

I must be noted that Leitão's (2008) analytical procedure was intended to mark the cognitive stages of knowledge transformation. The Critical Debate Model seeks, in turn, to transform those descriptive remarks into normative criteria to design successful argumentation learning experiences.

7. Overview of the Online Critical Debate Model

Participants

- 2 debate teams composed by 3 participants each
- 1 judge's team composed by 3 participants

Note: All participants are students in case of a school debate. One member of the judge's team is designated as the president of the jury and has an active role as a debate presenter.

Team roles

- One team for the proposition
- One team CONTRA the proposition
- One team of judges

Note: The team of judges is in charge of evaluating the debate, presenting and giving a verdict. Presenting involves framing the deliberation experience, explaining the format and participants, while also stating the relevance of the topic. Only in rounds 1 and 2 do teams have to comply with their role. After ending stage 2 and before the closing statements, teams have freedom to choose a role CONTRA or PRO the proposition. This means they can change their mind given the merit of the presented arguments.

Team member roles

- Arguer 1 (PRO): This arguer presents a brief selection of arguments that support his/her point of view.
- Arguer 2 (PRO): This arguer defends Arguer 1 (PRO)'s case if it has been weakened or refuted by the opposing team. If it has not, this arguer incorporates new arguments or consolidates the previously stated ones.

- Arguer 1 (CONTRA): This arguer seeks to refute or weaken the case presented by the opposing Arguer 1. This arguer doesn't add any new arguments, because they are added in the second round.
- Arguer 2 (CONTRA): This arguer defends the case presented by Arguer 1 (CONTRA) in case they have been addressed. If they haven't been sufficiently addressed by the opposing team, this arguer has the chance to consolidate the position made by his/her team member.
- Annotators: One member of each team registers the interventions made by his/her teammates and the responses made by the opposing team. At the end of each round, they can ask questions, make comments or ask for clarifications in case some aspects of the opposing team's arguments were not sufficiently clear.
- President of the jury: He/She is the presenter of the debate. He/She explains the relevance of the debate to the public and presents the debating parties. He/She afterwards helps with the flow of the debate given his/her knowledge on the mechanics and rules of the debate.
- Judges: They fill out the evaluation form. This form is available online for everybody attending the debate and is then sent out to the schools (in the case of school debates) for further pedagogical analysis.

Note: The roles or arguers 1 and 2 are inverted in round two. We also emphasize the importance of having two separate judges for issues of legitimacy and reliability of the results.

Argumentation rounds

- First round: Arguer 1 (PRO) → Arguer 1 (CONTRA) → Arguer 2 (PRO) → Arguer 2 (CONTRA)
- Second round: Arguer 1 (CONTRA) → Arguer 1 (PRO) → Arguer 2 (CONTRA) → Arguer 2 (PRO)
- Third round: Closing statement PRO → Closing statement CONTRA.

Time usage

- Presentation by the president of the jury: 10 minutes.
- First round: 5 minutes per argumentation.
- Timeout: 10 minutes (this includes questions, comments and clarifications questions).
- Second round: 5 minutes per argumentation.
- Timeout: 10 minutes (this includes questions, comments and clarifications questions).
- Closing statements: 5 minute per team.
- Evaluation and verdict: 10 minutes.

Main rules

- **Argumentative structure:** All valid arguments are comprised by a point of view (e.g. «we believe/assert/propose that the Chilean healthcare system must be replaced») plus a justification (e.g. «because it is unfair by nature») plus evidence (e.g. «as supported by the newly published study of X foundation that states that...»).
- **Reference:** All new arguments must refer to a previous argument. Defending arguments must refer to the base proposition and attacking arguments must refer to the defending argument.
- **Role restriction:** During the first and second round, teams are forced to defend the point of view that was assigned to them one week before the event.
- **Role liberation:** Once the second round is over, teams have the liberty to choose any point of view, including the opposing side or one different to the ones exposed during the debate. Any change in point of view should be based on the presented evidence and arguments presented beforehand.
- **Strength of an individual argument:** Judges will evaluate the strength of the individual argument presented by each arguer. This evaluation is made through an examination of soundness of the premises and conclusions made from the premises.
- **Strength of collective argumentation:** Judges will evaluate the strength of the overall chain of arguments. For every pair of arguments (for and CONTRA the proposition), a winner will be determined.

Debate proposition or theme

A debate proposition or theme is an open-ended problem that allows for both moral and technical examination (e.g. the Chilean healthcare system). Both teams are given the theme one week before the event. They are also notified about their role (CONTRA or for a proposition regarding the topic). For instance:

- **PRO:** «Our team asserts that the Chilean healthcare system must be replaced».
- **CONTRA:** «Our team asserts that the Chilean healthcare system must not be replaced but rather improved».

Closing statements

In this stage, participants are free to choose whether to maintain or change their initial point of view. In any case, it is expected that this decision is made in consideration of meaningful reasons. A team may legitimately conclude that the opposing position is (fully or partially) right. However, this does not mean that the conceding team should not provide robust arguments for this decision. This is necessary for the judges to evaluate critical thinking and intellectual honesty.

Note: All information produced during the event will be registered and analyzed. In case of school debates, this report is sent to the institutions for learning purposes.

Online platform

There are multiple channels fit to sustain an Online Critical Debate Model. We recommend the utilization of two separate channels for two different purposes. A video-call software (such as Zoom or Google Meet) allows for the open deliberation processes that occur in the first, second and third round (the latter being closing statements). A platform such as Zoom is ideal considering that the breakout rooms function allows students to meet privately while preparing during the timeout periods and judges to meet during the final evaluation period.

On the other hand, judges could work live on the material in a variety of platforms. Google Documents and Spreadsheet offers a more minimalist option, while other platforms such as Stormboard or Miró allows for a more designed and stylistic template to do all the registration, evaluation and preparation of the final documents. Such a platform could also be utilized by the team’s Annotators. Figure 1 shows an example of a registration system that can be translated into a digital platform.

Round 1	Argument (pro)	Argument (contra)	Counter (pro)	Counter (contra)
Point of view	The Chilean Healthcare system must be replaced	The Chilean Healthcare system must be perfected but not replaced	The regular changes made to the healthcare system are proof that it must be replaced	The regular changes made to the system indicate that it can be perfected
Justification	Because it is unfair by nature	Because it has already improved since its inception	Because it means that it is structurally broken	Because with each change in the law the services get better
Evidence	United Nations report on the most unequal healthcare systems in the world	According to Congress latest report it has been changed more than 20 times	A recent poll shows that 70% of the population feels dissatisfied with the system	An article shows that the quality of the health services has systematically improved since the last 10 years

Figure 1. Example of a registration template.

The importance of annotators

Annotators take note of the counterpart’s arguments in the format determined by the rules of critical debate (point of view, justification, evidence). Annotation involves registering statements considering a SPOCA (Subject – Predicator – Object – Complement – Adverbial) grammatical structure that will facilitate processing with NLP tools. Furthermore, the annotators, taking advantage of the opportunity provided by online registration, can obtain the arguer’s approval of the annotation and immediately validate the registration. This avoids having to carry out extra validation procedures.

The methodology used for the annotation of the arguments is based on an interactive visualization (that is, writing and grouping in a digital tool) of elements of the process and elements of the debate. This visualization is done through a registration software (such as Stormboard). Interactive visualization is a powerful tool for documenting options or agreements, and keeping jointly prepared or individual opinions tracked visibly, without ‘losing’ them in the dialogue (Ropers 2017). Additionally, applications such as Stormboard allow the use of templates to implement a «one idea, one card» display. This would permit a visual record of all opinions and keeps them visible throughout the argumentative interaction. Having visible information throughout the debate promotes conscious communication towards shared meaning within a group, and with the goal of understanding and solving problems.

8. Argument strength evaluation

As stated in the rules section, during a Critical Debate Model, two different forms of argument evaluation take place; at the individual level and at a group level. A group level evaluation is a comparison between the quality of a pair of arguments at the individual level. Through this evaluation, we declare if a particular argument is stronger or weaker (< or >) than another. To conduct this evaluation, a matrix with 7 columns must be prepared beforehand. Figure 2 represents an example Matrix in which the comparison is expressed by columns A, B and C.

R	Argument	A	Argument	B	Counter-argument	C	Counter-argument
1	Argument 1 (PRO)	>	Argument 1 (CONTRA)	<	Counter 1 (PRO)	<	Counter 1 (CONTRA)
2	Argument 2 (CONTRA)	<	Argument 2 (PRO)	>	Counter 2 (CONTRA)	<	Counter 1 (PRO)

Figure 2. Example of evaluation Matrix.

Argument evaluation criteria

All judges compare a pair of arguments based on three criteria: (1) Argumentative structure, (2) logical coherence and (3) evidential weight.

The first criteria examined is argumentative structure. To be evaluated, all arguments must first demonstrate a point of view, justification and evidence (see «argumentative structure» in the rules section). If one of the arguments does meet any of these elements, it is automatically deemed weaker.

The second criteria examined is logical coherence. Logical coherence means that the point of view, justification and evidence must be meaningfully related amongst each other. Each justification must remain within the same thematic

scope as the point of view and each evidence presented must directly support the interpretations made in the justification. If an argument is less coherent than another, then it is deemed weaker.

Finally, if all previous criteria are equally met, judges will evaluate the evidential weight of each argument. The argument that displays the more systematic, valid and reliable evidence is deemed stronger. Judges are encouraged to show how the evidential weight will be analyzing (using which markers) beforehand. Some examples or markers are the use of peer-reviewed articles, recent findings, findings made with larger populations or during large periods of time or so on.

In the example shown in Figure 1, we can observe that all arguments meet the argumentative structure criteria. However, if we consider the first argument pair, we observe that the evidence used in Argument (CONTRA) doesn't directly support the justification as it doesn't prove that the changes have made the healthcare system better. Because of this lack of logical coherence, the first argument is considered stronger. On the other hand, if we examine the last argument pair judges may conclude that the key difference lies in the evidential weight (if they predetermine that perception-based evidence is weaker than academically published external evaluations).

Closing statements

Each team's closing statements are assessed in consideration of 4 requirements:

- **Synthesis:** It is expected that participants summarize the most important arguments and exchanges of the debate, considering both their own arguments as well as the opposing team's ones.
- **Reflection:** It is expected that participants reflect on the overall debate and on the arguments that were essential when deciding which point of view was preferred. Judges will evaluate whether the key arguments match their own perception of the debate.
- **Meta-consensus:** It is expected that participants can identify one form of meta-consensus (normative, epistemic or preference) as part of the meta-cognitive process of deliberation.
- **Proposal:** It is expected that teams are able to find a solution to the discussed conflict. If no solution is foreseen, it is expected that at least some conciliatory idea is identified.

If teams meet all four requirements, they keep all accumulated points. If they only meet some of them, 25% are discounted, and if they don't meet any of them, they lose 50% of their accumulated points.

Note: It is important to keep in mind that students are allowed to change their initial position during the closing statements. However, it is still expected that all these elements are observable.

Final verdict

Debate organizers may decide to weigh each component of the debate differently. We recommend that the final decision is made considering each round independently. Each argument round can be decided in terms of the team that won the most arguments out of the three argument pairs (each winning argument is a point). Finally, the closing statement is decided based on the criteria mentioned in the previous section. Figure 3 shows a final verdict template.

	Team A	Team B
Round 1	2	1
Round 2	1	2
Round 3	-25%	✓
Winner		✓

Figure 3. Example of final verdict template.

Ideas for the analysis of results

As showcased from our experience with TQHDC, having a structured and complete registration system allows for automatic analysis to take place. In turn, it permits the exploration of more audacious and creative forms of analysis through the operationalization of concepts from cognitive psychology and argumentation theory.

Some of the analysis ideas we are currently exploring are:

1. Markers of agency: A determination of the degree of perceived influence/ agency in the policy issue discussed.
2. Markers of semiotic distance: A determination of the degree of abstractness of the arguments utilized.
3. Markers of dimensionality: A determination of the variety of dimensions (cultural, economic, ethical, political, etc) involved in the arguments.
4. Classification of controversies: A classification among epistemic, normative and evaluative framings of the controversies.
5. Classification of argument orientation: A classification among co-oriented (convergent), divergent, coordinated or subordinated arguments in consideration of how each argument is logically connected with another.
6. Classification of points of view: A classification among modal attitudes in points of view, separating factic, axiological and political points of view.
7. Forms of meta-consensus reached: A description of the forms of meta-consensus reached (or not) during the end of the debate, through the identification of normative, epistemic and preference meta-consensus markers.

9. Discussion

Throughout this chapter, we have presented our experience designing and analysing online deliberation instances. We have presented our recent work with

Tenemos Que Hablar de Chile (TQHDC) in order to extract insights that helped us re-design the Critical Debate Model for an online age. In particular, we reaffirmed the need for opposition in deliberation experiences and noticed how the lack of consequentiality hindered the impact of TQHDC. However, we did recognize how this project innovated regarding the role of annotation (anticipating automatic processing) and the exploration of new analysis options through the operationalization of argumentation theory and cognitive psychology. These learnings helped us to improve the Critical Debate Model and transform it to an online experience. Furthermore, we noticed how an online format allowed for more social integration and could possibilitate the use of distributed teams using participants from different cultural backgrounds and continental locations. This chapter then summarizes how an Online Critical Debate Model can be implemented in practice.

In Chile, debate events started out with a politically naive pedagogical pretension. However, as relevant stakeholders noticed how mobilizing debate is for adolescents' social consciousness and desires for a more open democracy, debate could no longer be perceived as just a traditional 'content' learning strategy. Debate and deliberation, especially when integrated into the curricula, can be a powerful tool to deepen political participation and to renew our compromise with democracy. In this context, having a more comprehensive and well-designed debate model was considered critical for following up on that promise. The Critical Debate Model seeks to do just that, through a thorough conceptualization based on critical and dialogical developments both in psychology and philosophy.

On the other hand, the consolidation of globalization and the unexpected digitalization produced by the 2020 pandemic, forced our team to think of ways to translate our advances into a digital format and new technologies. We have now started to grasp the new possibilities that emergent technologies open, both for design and analysis of deliberation experiences. The internet and new communication technologies allow students to interact with people they may otherwise never have met, through stylistic and pre-structured softwares that make the information registration process, time keeping, instant broadcasting and recording and many other aspects of a debate event much more user-friendly. Additionally, new advances in data science, particularly regarding natural language processing now allow debate organisers to create automated reports and to explore complex new ideas for analysis that are easily scalable, transparent and reliable. As we have asserted, we do believe that this is possible only if the analysis ideas are based on meaningful theoretical models.

Especially now, it seems vital to come up with new ways to promote online critical debates. Learning how to debate is learning how to argue, deliberate, reach agreements or at least to map our disagreements (meta-consensus). This ability is critical for a post-pandemic world that has already seen how western democracies and social cohesion are becoming weaker each year. Developing online debate models in developing regions is also crucial to bring about a more inclusive and critical globalization process.

Despite the relevance of designing an online critical debate experience, there are many challenges left to address. The CDM has to find better ways to increase

the traceability of the arguments, that is, to register individual arguments and not only the overall conclusion of the debate. Individual arguments can be considered as the raw material of deliberation and the ultimate reference point to determine the presence of knowledge construction. We have made some advances in this line by including annotators, but there is still much to advance.

In terms of pedagogical design, we still need to find ways to promote better argumentative processes by allowing students to metacognitively pre-assess each contribution and by mitigating the incidence of ill-structured, imprecise, factually incorrect and disingenuous opinions. NLP could allow for the development of automated markers of poor quality arguments to let students train and become more aware of their own process. In this sense, the current design does not incorporate the sort of automated feedback and scaffolding needed for students to self-regulate and co-regulate their own argumentative practices and beliefs.

In terms of analysis and processing, we have to still look for better ways to validate registered information to assure a more reliable analysis. We propose that applications such as Stormboard could help in this direction to create interactive visualizations of the annotation process. Having immediate validation helps to increase trust in the process and to mitigate the impact of the annotator and judges bias. The current analysis plan also needs to be consolidated and empirically tested to determine which indicators help institutions to make better educational decisions after the event.

In terms of event organizing, we should find trustworthy and transparent mechanisms that help participants and judges to determine what are valid sources of information and how to avoid fake or unreliable news. This will likely become a sensitive topic considering how the notion of valid news is under political analysis and traditional sources of information lacking the legitimacy that they used to have. Regarding distributed teams, we still need to test the best way to cope with language barriers and time zone differences in order to make a fair and inclusive event in everyone's minds. Cultural and geographical differences can also problematize the idea of trustworthy information sources, as some participants and judges may attribute more epistemic or less confidence to certain social identities, leading up to epistemic injustice (Fricker 2008). In this sense, we notice that there is still a great challenge regarding how to promote epistemic justice during debates and what does that mean in this particular context.

References

- Billig, M. 1996. *Arguing and thinking: A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chambers, S. 2003. "Deliberative Democratic Theory." *Annual Review of Political Science* 6 (1): 307-326. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.6.121901.085538>
- Chilvers, J. 2008. "Deliberating Competence." *Science, Technology, & Human Values* 33 (2): 155-85. <https://doi.org/10.1177/0162243907307594>

- Curato, N., J. S. Dryzek, S. A. Ercan, C. M. Hendriks, and S. Niemeyer 2017. "Twelve Key Findings in Deliberative Democracy Research." *Daedalus* 146 (3): 28-38. https://doi.org/10.1162/DAED_a_00444
- Dryzek, J. S. 2002. *Deliberative democracy and beyond: Liberals, critics, contestations*, Oxford: Oxford University Press.
- Dryzek, J. S., and S. Niemeyer. 2006. "Reconciling Pluralism and Consensus as Political Ideals Arguments for Consensus." *American Journal of Political Science* 50 (3): 634-49.
- Elstub, S., and O. Escobar. 2019. "Defining and typologising democratic innovations." In *Handbook of Democratic Innovation and Governance*, 11-31. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786433862.00009>
- Escobar, O., and S. Elstub. 2017. "Forms of mini-publics: An introduction to deliberative innovations in democratic practice." *Research and Development Note 4*: 1-14. Australia: New Democracy Foundation, Royal Exchange.
- Freeley, A. J., and D. L. Steinberg. 2013, *Argumentation and debate*. UK: Cengage Learning.
- Fuentes, C., and C. Santibáñez. 2011, "Diseñando debates: preliminares para un enfoque dialógico y crítico." In *Argomentare le proprie ragioni. Organizzare, condurre e valutare un dibattito*, ed. A. Cattani, 111-37. Casoria (NA): Loffredo University Press.
- Fuentes, C. 2011. "Elementos para o desenho de um modelo de debate crítico na escola." In *Argumentação na escola: o conhecimento em construção*, eds. S. Leitão, and M. C. Damianovic, 225-250. Campinas, SP: Pontes Editores.
- Fuentes, C. 2019. "La argumentación, entre pensamiento, democracia y aprendizaje." *Cogency*, 11(1-2): 7-11. <https://doi.org/10.32995/cogency.v11i1-2.330>
- Kuhn, D. 1991. *The skills of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Landmore, H. 2017. "Beyond the Fact of Disagreement? The Epistemic Turn in Deliberative Democracy." *Social Epistemology* 31 (3): 277-95. <https://doi.org/10.1080/02691728.2017.1317868>
- Leitão, S. 2000. "The potential of argument in knowledge building." *Human development* 43 (6): 332-60.
- Leitão, S. 2008. "La dimensión epistémica de la argumentación." In *Ciencias de la mente: aproximaciones desde latinoamérica*, eds. E. Kronmüller, e C. Cornejo, 89-119. Santiago, Chile: J. C. Sáez Editor.
- Martí, J. L. 2017. "Pluralism and consensus in deliberative democracy." *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 20 (5): 556-79. <https://doi.org/10.1080/13698230.2017.1328089>
- Niemeyer, S. 2011. "The Emancipatory Effect of Deliberation: Empirical Lessons from Mini-Publics." *Politics & Society* 39 (1): 103-40. <https://doi.org/10.1177/0032329210395000>
- Niemeyer, S., and J. S. Dryzek. 2007. "The Ends of Deliberation: Meta-consensus and inter-subjective rationality as ideal outcomes." *Swiss Political Science Review* 13 (4): 497-526. <https://doi.org/10.1002/j.1662-6370.2007.tb00087.x>
- Niemeyer, S., and J. Jenstal. 2018. "Scaling Up Deliberative Effects—Applying Lessons of Mini-Publics." In *The Oxford Handbook of Deliberative Democracy*, eds. A. Bächtiger, J. S. Dryzek, J. Mansbridge, and M. Warren, 328-47. Oxford: Oxford University Press <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198747369.013.31>
- Ropers, N. 2017. *Basics of Dialogue Facilitation*. Berlin: Berghof Foundation.
- Schechter, D., and B. Sullivan. 2018. "Beyond Mini-publics Alone." *Research and Development Note 4*: 1-4. Australia: New Democracy Foundation, Royal Exchange.

Improving Argumentative Skills in Education: Three Online Discussion Tools

Jan Albert van Laar

1. Introduction

How can we foster sound argumentation and valid criticism in the classroom? How, for example, can teachers help students to avoid fallacies, or withstand peer pressure, and how can they assist students in producing arguments that are responsive to relevant criticisms? In this paper, I present a set of educational tools for online discussion, provide a philosophical motivation for them, and try to make it plausible that they are useful when training skills in critical thinking and argumentation.

More in particular, this paper deals with software applications that enable students to engage in quite different forms of argumentative discussion, to gain experience with analysing, evaluating and producing argumentation within these different settings, and to provide them with opportunities to create awareness of the advantages and disadvantages of engaging in the various kinds of discussion. With the software application for *Deliberative Debate*, students exchange arguments with the aim of supporting their standpoints. With the software application *Middle Ground*, students develop compromise solutions, and the reasons for settling on a policy that matches nobody's standpoint but that is for each at best a second preference. The software *Design a Discussion Yourself* enables advanced students and teachers to themselves design a discussion procedure, to invite students to engage in a session of this type of discussion, and to assess process, procedure and outcome of the discussion session.

There's no question that discussions provide natural habitats for arguments and criticisms. But here, I start from three further assumptions. *First*, that any

Jan Albert van Laar, University of Groningen, Netherlands, j.a.van.laar@rug.nl, 0000-0001-8243-6921
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Jan Albert van Laar, *Improving Argumentative Skills in Education: Three Online Discussion Tools*, pp. 87-98, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.09, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CCO 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

argument is dialogical in nature, and can best be understood as a dialogical sequence made up from thesis from a proponent, one or more challenges from one or more opponents, and a response from the proponent that answers these challenges. From this stance, each argument, also when voiced by one person, can be seen as a critical exchange that responds to or anticipates critical moves. *Second*, that the appropriate norms with which to evaluate arguments and criticisms are conversational norms, rather than, for example, intrapersonal epistemic norms or impersonal metaphysical norms. *Third*, that some well-known problems of group deliberation, such as the tendency to polarize, can be countered by incorporating argumentative exchanges within the design of the deliberation. From this dialogical viewpoint, it is natural to expect that students will best learn to analyse, evaluate and produce arguments by engaging in argumentative discussions.

In Section 2, I provide a dialogical account of sound arguments and criticisms. In Section 3, I discuss two types of argumentative dialogue: a persuasion dialogue requires arguments and criticisms for resolving a disagreement on the merits of the case; a negotiation dialogue requires arguments and criticisms for developing a reasonable compromise solution. Such dialogue types, and mixtures of them, can be implemented in discussion procedures. In Section 4, I explain how software applications provide an opportunity for students to engage in, and think about, a discussion procedure for persuasion dialogue, called *Deliberative Debate*, and one for negotiation dialogue, called *Middle Ground*, and how a third software application enables teachers to experiment with the design of new discussion procedures. Finally, I sketch how these applications can be helpful in teaching argumentative and critical thinking skills.

2. Argumentation and criticism from a dialogical point of view

Someone who presents an argument, presents its premises as providing *prima facie* good reasons for its conclusion. This argumentative appeal to reasonableness can be explained in, for example, *logical*, *epistemological*, or *rhetorical* terms. The arguer can be seen as appealing to the logical validity of the reasoning. Or, as appealing to the premises and conclusion as being epistemically justified. Or, as appealing to the argument's being adapted to the perspectives of the audiences addressed, and the occasion at hand.

Here, I will flesh out the appeal to reasonableness from a *dialogical* viewpoint: the arguer is seen as appealing to the premises and the connection between premises and conclusion as being worthy of the acceptance by critical interlocutors. Argumentation then is seen as a dialogical sequence where a proponent adopts a thesis and provides justifying reasons in response to one or more critical challenges or objections from (real or imagined) opponents.¹ I provide some

¹ A number of classical references to the dialogical (often labelled «dialectical») approach to argumentation are: Hamblin 1970; Barth and Krabbe 1982; Walton and Krabbe 1995; van Eemeren and Grootendorst 2004; van Eemeren 2010.

details about this dialogical approach to argumentation by sketching three of its virtues: it enables a plausible analysis of the structure of argumentation; it provides argumentative norms that are ambitious yet realistic; and it provides tools for mitigating some well-known epistemic problems of group deliberation.

The analysis of argumentation

One virtue of the dialogical approach to argumentation is that it provides a functional analysis of the premise-conclusion structure of single arguments, and of more complex configurations of arguments. An argument, according to this view, is produced within a dialogue between a proponent of a thesis (or standpoint) and an opponent who doubts and possibly also rejects this thesis. When the proponent responds to a critical challenge or objection by making an assertion that is meant to take away or mitigate this doubt, or to defuse the objection, this assertion functions as a reason in support of his thesis, and the reasoning thus produced within the dialogue forms a single argument. Argumentation is a device with which to resolve a disagreement on what the participants regard as the merits of the case.

When an opponent challenges a premise or the argumentative connection of an argument presented to her, the proponent is invited to extend on this argument and to develop a less or more complex configuration of several arguments, each of which having a specific function in responding to a specific kind of critical move by the opponent addressed. The main assumption of the dialogical approach is that arguments can be fruitfully seen as resulting from such an altercation between a proponent and at least one opponent, also when the argument is found within a speech, article, or monograph, or even within private deliberation, in which cases the argumentation can be seen as produced in a discussion that remains implicit in so-far as the opponent's moves are concerned (van Eemeren and Grootendorst 2004).

The evaluation of argumentation

A second virtue of the dialogical approach is that it points to a plausible collection of rules for argumentative exchanges that includes ambitious regulative rules that express a regulative ideal of a resolution oriented discussion, as well as realistic constitutive rules that implement and operationalize the regulative ideal. Examples of such regulative rules (or norms) are: the rule that premises should be true or worthy of acceptance; the rule that argumentative connections should be valid or sufficiently reliable; and the rule that the words used to express arguments should not be confusingly ambiguous within the context of utterance. When presenting argumentation, an arguer plausibly appeals to his or her arguments as contributing to a correct or optimal resolution of the disagreement on the real merits of the case at issue. Any sequence of dialogical moves governed by such resolution oriented regulative rules, whether really or

allegedly so, is a *critical exchange* (cf. on the rules for critical discussion: van Eemeren and Grootendorst 2004).

However, it may be unclear for, or controversial among, the parties whether a particular contribution conforms to such regulative rules, in which case they don't know whether they engage in a critical exchange, or disagree about whether they abide by these regulative rules. For that reason, it is useful to distinguish these regulative rules from the kind of dialogue rules that are constitutive of a critical exchange. The constitutive rules implement, operationalize and embody the regulative ideal of a critical exchange, yet they are formulated at a level of specificity that enables the participants to determine in a relatively uncontroversial manner whether any of their moves is in accordance with these constitutive rules. I refer to such a collection of constitutive rules for critical exchange as a *discussion procedure*.

For example, the regulative ideal of only advancing true premises and reliable connections can be implemented by means of followable, constitutive rules that provide interlocutors with the right to request for a reason when suspecting that a premise or connection does not merit her acceptance, combined with a responsibility for the party thus requested to make a statement that counts as a supporting reason. Similarly, the regulative ideal of clear and univocal language can be specified by easy to follow rules that provide an opponent the right to identify an alleged case of confusing ambiguity and a *prima facie* obligation for the proponent to clarify or disambiguate the expression at issue in response. Such constitutive rules can be seen as specifications or operationizations of the regulative rules, and as providing straightforward guidance for discussants who need to make progress with limited capacities and resources. In short, the dialogical approach offers procedural solutions to the problem of how to evaluate argumentation.

Dealing with some failures of deliberating groups

A third virtue is that critical exchanges are useful for lessening or solving a number of well-studied problems of group deliberation. Cass Sunstein and Reid Hastie (2008) famously discussed the detrimental effects of the respect that participants in a deliberating group have towards information shared by other participants, and of the expectation of reputational sanctions when sharing information that others disapprove of (4). People may silence themselves when they dissent, the more so when they are a minority within the group, for thinking that they must be mistaken or for thinking that the benefits of remaining silent outweigh the benefits of expressing their opinion (5-6). As a result, errors introduced by participants may spread, instead of be weeded out, information possessed by only a few individuals may be slighted, and existing predispositions in a group may be strengthened regardless of merit («polarization») (8-28).

Critical exchanges can be expected to lessen such problems. The idea that a context of argumentation and debate improves the reasoning within a group has empirical support (Mercier and Sperber 2010), also within education (Kuhn 2005). For example, when only a few members in a group dispose of information

needed to arrive at a correct solution (so that the distribution of information forms a «hidden profile»), dissent and discussion enhances the performance of the group (Schulz-Hardt et al. 2006). If some participants are given a special responsibility to critically challenge and test information and argumentation advanced by others, especially when these are high profile speakers or writers, or when the information is considered as obvious and self-evident, then this built-in incentive to introduce additional information helps to correct errors in information and reasoning, and counters the exaggerated tendency to defer to the opinions of peers and experts (cf. Sunstein and Hastie 2015). When designing procedures for group deliberation, it will be helpful to build critical exchanges into their design.

3. Persuasion dialogue and negotiation dialogue

The kind of dialogue that a committee needs when investigating an accident is quite different from the kind of dialogue found in a parliament, and both differ greatly from a quarrel between friends. Yet in each, arguments and criticisms play a role. Douglas Walton and Erik Krabbe (1995) distinguish between six basic types of dialogue, and the role of argumentation in them. Two of them underlie the online discussion procedures that I discuss in the next section: *persuasion dialogue* and *negotiation dialogue*.

In the most simple kind of *persuasion dialogue*, two agents start from an disagreement, where a proponent expresses a standpoint, and an opponent raises mere critical doubt. They share the goal of resolving this disagreement on the merits of the case. They proceed on the basis of a mildly competitive distribution of labour: the opponent adopts the responsibility to critically test the proponent's standpoint and arguments, thus trying to show that the standpoint is unjustifiable; the proponent adopts the responsibility to answer all critical reactions, thus trying to show that the opponent's critical attitude is untenable. Clearly, critical exchanges play the major part here, and they are instrumental for collective opinion formation based on a survey of all available pros and cons.

In education, debate has for many years been an important and often used tool. Like in persuasion dialogues, critical exchanges form the major ingredient of debate, and the participants attempt to justify their (either authentic but often simulated) opinions vis-à-vis addressees who get the opportunity to try to rebut them. Unlike persuasion dialogue, though, the emphasis, at least during the debate, typically is more on the competition between the contestants, who are expected to defend their positions staunchly, and to exploit any opportunity to undermine rival positions, rather than on the cooperative search for a resolution on the merits of the case.

But then, of course, the balance between competition and cooperation in debating can be changed. One can design debate in a more *deliberative*² fashion by

² Walton and Krabbe (1995) use the term 'deliberation' (in «deliberation dialogue») in a much more specific sense than the term is used within studies on group deliberation or in

encouraging the kind of cooperation that characterizes persuasion dialogue. For example, we can encourage participants to acknowledge interesting counter-considerations, and to improve and revise their position in the light of what can be learned from the other side.

A *deliberative debate*, as I use the term, is a special kind of persuasion dialogue. It starts from a difference of opinion. The goal is to cooperate in finding or developing a correct solution to a practical issue. It proceeds by embedding critical exchanges about the solutions entertained or proposed by the participants. The participants cooperate in their common search for a correct answer by competing in these critical exchanges, so that a possible agreement withstands critical scrutiny. Finally, a deliberative debate takes place before an audience that forms a judgment about the best answer to the issue or about how the participants in the debate proceed in their inquiry. In the next section, I provide some details of one such design proposal, that I also label *Deliberative Debate*.

The concept of *negotiation dialogue* has received less attention in argumentation theory than that of a persuasion dialogue. The explanation seems to be that persuasion dialogue is more intimately connected with the project of clarifying the concept of argumentation and the kind of reasonableness that characterizes it. Yet, there is some ground for considering negotiation dialogue as an argumentative kind of dialogue, and thus worth the attention of those who wish to promote high quality argumentation and criticism in education. What is more, the accompanying concept of compromise is of prime importance for understanding and assessing the kinds of agreements that are required for people to cooperate when, as is ubiquitous in pluralistic societies, their differences of opinion are fundamental and unresolvable by means of persuasion dialogue.

A negotiation dialogue often starts from a difference of interests, and the agents try to step-wise develop a deal that is based on mutual concessions. The participants may wish to settle on a compromise solution if each prefers having this agreement to a situation without any agreement, and none expects a more profitable agreement to be feasible.

A negotiation dialogue proceeds by way of offer and counteroffer, and each offer can be seen as expressing a so-called expediency argument. Thus when a salesperson makes an offer, such as: «I am prepared to sell you this piano for 7000 euro», she can be seen as also adopting the role of the proponent of the thesis that it is expedient for the customer to accept his proposal, and as presenting the following argument: «If you would accept my offer of selling you the piano for 7000 euro, you would obtain this piano for 7000, and you really value this piano at 7000 at least. Therefore, it is expedient for you to accept my

political philosophy. When qualifying a discussion procedure as 'deliberative' I connect to the use of 'deliberation' in these latter literatures, where it connotes a discussion that is: *informed* (by using accurate factual information); *balanced* (by having arguments met by counterarguments); *conscientious* (with participants willing to talk and listen); *substantive* (by being about the merits, and not about the persons involved); and *comprehensive* (by including the considerations by all concerned) (Fishkin and Luskin 2005).

offer». If the salesperson adds «and listen to the beautiful sound!» she – as it were - adds a reason in support of the premise «you really value this piano at 7000 at least». Hence, critical exchanges are plausibly embedded in negotiation dialogues, and when the parties strike a deal, the agreement is typically not only the result of mutual bargaining pressure, but in part also from an exchange of such *expediency arguments* (van Laar and Krabbe 2018).

Compromise solutions are sometimes also sought for settling differences of opinion, if they concern action or policy. Negotiation become a serious option when: nobody expect to be able to persuade the others of her firstly preferred policy and a failure to strike a deal has highly adverse effects. If they agree on a compromise, each agrees to it partly because of the social setting at hand, where an agreement on first preferences proves to be impossible, and where a fair enough negotiation process brought them here.

Following recent developments in ethics (Weinstock 2013) and political philosophy (Mansbridge et al. 2010; Wendt 2016), there are principled reasons to value compromise solutions, in additional to practical ones, and thus to turn to a negotiation dialogue when persuasion dialogue fails. By coining the term *deliberative negotiation*, Mansbridge et al underline their idea that some forms of negotiation and compromise formation can be part of the kind of deliberation that is required for legitimate law and policy making. The educational Middle Ground discussion procedure discussed in the next section is a specific procedure that implements this idea of deliberative negotiation, and it can be used in civic education for practicing and thinking about the merits and vices of engaging in a discussion that is oriented towards compromise, rather than resolution.

4. Three educational software applications

In this section I discuss the applications: *Deliberative Debate* for deliberative debate, *Middle Ground* for deliberative negotiation, and *Design a Discussion Yourself* for enabling teachers and advanced student to design a discussion procedure themselves. Each of the procedures provide structure to the argumentative exchanges by making it clear to the participants what specific tasks are expected from them and in what time frame.³

In all cases, the software has the role of chairperson that informs the participants about the topic, and the tasks to be carried out. The discussions are real-time. They take place in small groups, and there is no limit to the number of such groups. All contributions are written. The admin, probably a teacher, prepares a discussion session by: formulating the topic, setting the starting time and the duration of the procedural steps, distributing entry codes, and by inserting an evaluation form.

³ Deliberative Debate and Design a Discussion Yourself will be launched in 2021; Middle Ground has been launched in 2019. The software is written by Tom Doesburg, Jasper Smit and Lars Sinke at the University of Groningen.

To enhance the *autonomy* of the students, the software does no more than managing the process. Any issue regarding civility and argument quality must be raised, and dealt with, by the participants. There is no special role for a more active, or activist, teacher during the discussion, except when he or she participates as a peer. To enhance *transparency*, all contributions remain available in the discussion, and arguments are listed or diagrammed. To enhance equal and open-minded *participation*, participants express their views and considerations, before they read about those of others, so that they speak their minds and do not silence themselves. Each of the discussion procedures allow of variants that do not make use of software. An advantage of using online procedures is that this provides students with opportunities to discuss the prospects and pitfalls of online discussion. A practical advantage is that it reduces the manpower that moderation of deliberation in small groups requires in education.

The application *Deliberative Debate*

The software *Deliberative Debate* forms a specific instance of deliberative debate, and it uses critical exchanges in the step-wise attempt by each party to develop a well-considered, persuasive speech in support of a justifiable standpoint. What is distinctively *deliberative* about the procedure, is that each party uses the evaluative comments by the other party in order to learn, and to improve both the reasoning in support of their standpoint and their standpoint itself.

Before a session starts, the admin creates one or more groups, and within each group a Party A and a Party B. Each party has one to five participants, one acting as the scribe of the party. When a session starts, the participants get to read about the topic of the discussion. From there, the procedure has seven steps.

In step 1, both parties develop a well-reasoned position. To this end, the scribe creates an argument diagram (i.e. a directed graph) that contains the party's standpoint as the top node, followed by one or more subordinate and coordinative reasons. On an internal discussion board, the party members deliberate about their argumentative position, and ask their scribe: to add nodes to the diagram; to reconfigure the diagram; or to change the content or wording of standpoint or reasons. Step 1 ends by making the argumentative positions (diagrams) available for inspection to the other party.

In step 2, party A evaluates the argumentation by Party B, and vice versa, by attaching comments to the nodes in the diagram. The task description directs the participants to consider critical questions about the acceptability of premises (e.g. by raising the issue of sources used: «says who?»), the reliability of the argumentative connections between premises and (subordinate) conclusions (e.g. by raising the issue of argument strength: «isn't this merely anecdotal evidence?»), and the adequacy of the wording (e.g. by raising the issue of loaded or biased language: «isn't this a euphemism?»). It is stressed that positive assessments (such as the acknowledgement of interesting features in the other party's position) and helpful suggestions are also part of a complete evaluation. The scribe of a party records the comments, and on the internal discussion board,

the party members deliberate about what their scribe should do. Step 2 ends by making the evaluative comments available to the other party.

In step 3, the members of both parties engage in two plenary discussions. First, about the position of Party A, and then about Party B.

In step 4, both parties first revise their argumentative positions (diagrams) in light of the previous discussions; and then write a speech on the basis of their diagram. Again, the scribe writes, and the other party members deliberate on what the scribe should write. Step 4 ends by making the speeches available.

In step 5, party A evaluates the speech by Party B, and vice versa, by making a list of comments. Again, the scribe and the other party members collaborate. Step 5 ends by making the evaluations of the speeches available to the other party.

In step 6, the members of both parties enter two plenary discussions on a discussion board available to all. First, about Party B's speech and second about Party A's.

In step 7, each party writes the final version of their speech. When done, the final speech becomes available to the other party, and gets submitted to the teacher (who also has access to a logfile). With an evaluation form, the participants evaluate the process, the procedure and the quality of the standpoints, arguments, criticisms, and speeches.

The application *Middle Ground*

A deliberative negotiation is a special kind of negotiation dialogue. The goal is to cooperate in developing an optimal compromise that settles a dispute that cannot be really resolved by persuasion dialogue. It proceeds by embedding critical exchanges about the compromise proposals tabled by the participants. The participants cooperate in their search for an satisfactory agreement by competing in an exchange of proposals (offers) and counterproposals (counteroffers), so as to arrive at a compromise agreement that withstands critical scrutiny. What is distinctively deliberative about the procedure, is that all participants are required to explain their initial preferences and to provide persuasive reasons for each of their compromise proposals, so that when they arrive at an agreement, this agreement is well considered. The software application *Middle Ground* forms a specific instance of this kind of discussion.

Before a session of *Middle Ground* starts, the admin creates one or more groups. Each group has 2 to 5 participants. There are no parties within the group, thus each is his own scribe. The admin's preparation is to embed the topic at issue within a, probably fictive, scenario where a failure to arrive at an agreement is seen as highly undesirable. The admin ensures that there is dissent within each group, for example by distributing students with different perspectives over the groups, or by asking participants to adopt specific stakeholder roles.

When a session starts, the participants read about the topic of the discussion and the scenario in which they are imagined to find themselves. They are informed that the discussion procedure will not require them to convince each

other, but to come to an agreement based on mutual concessions. From there, the procedure has 3 stages.

First, in the *First Preferences Stage*, each participant formulates her first preference for a policy, and *explains* this preference by listing values, interests, feelings or principles that motivate it. Then, each such motivated preference can be clarified, but not yet criticized, on a discussion board.

Second, in the *Compromise Proposals Stage*, each participant develops and tables a first compromise proposal, by turning the firstly preferred policy into a compromise proposal that accommodates at least some of the values, interests, feelings or principles cherished by others. In this way, each participants needs to think about a way to (temporarily) change the difference of opinion into an issue of distributing exchangeable items, such as promises to accept a part of a policy. Each such proposal gets supported by reasons that could help to convince the others to accept it. Each argued proposal is discussed on a discussion board.

Third, in the *Negotiations Stage*, the participants take turns and table new compromise proposals, each followed by a discussion and a vote. The procedure ends, if a supermajority of all-minus-one is reached, with 3 – 5 participants, or when a consensus is reached, with 2 participants. If the discussion does not end in this way after two rounds of proposals, the discussion terminates without an agreement. The participants are asked to fill an evaluation form before they exit the software.

The application *Design a Discussion Yourself*

The third software application is of a different nature. It allows a teacher or advanced student to adopt the role of *procedure admin*, and to design a discussion procedure herself. When it is finished, she herself, or other teachers, can take the role of *session admin* and organize a discussion session of that type. There can be various objectives of designing a discussion, such as: to create a discussion format that suits one's educational needs; to study the effects of specific discussion design choices; or to help students to critically reflect on the design of argumentative discussion.

The *procedure admin* has a control panel that allows her to build a procedure from tasks to be performed by the participants. She can do so from scratch, or by revising a pre-existing procedure, such as Deliberative Debate. When the procedure admin finishes the procedure, it becomes available for a regular admin who then needs to prepare sessions in the same way as discussed before: formulating a topic; setting the time limits; determining the number of groups; distributing entry codes; and adding an evaluation form.

The procedure to be built is a sequence of tasks to be performed by a Party A and a Party B, in whatever order. A party has at most five members, including a scribe. The main building blocks are: creating or revising an argument diagram; writing or revising a speech; adding evaluative comments to a graph, or to a speech; casting a vote; viewing results of a task; internal party discussion; and plenary discussion. The procedure admin herself records the preferred task

descriptions, adding guidance or tips at will, and can thus adjust the wording to the target audience and to the aims of the discussion.

5. Conclusion

The leading ideas of this paper are: first, that discussion procedures that systematically include critical testing enhance the quality of the discussion; and second, that by letting students engage in high quality deliberations, it can be expected that they sharpen their skills in analysing, evaluating and producing arguments. Having a wide variety of discussion procedures at one's disposal provides an opportunity to help students to develop the meta-cognitive insights about the advantages and disadvantages of the various discussion formats in various contexts, and the different kinds of arguments needed in such settings. The dialogical approach to argumentation may inspire the further development of educational tools for promoting argumentation and criticism in educational settings.

References

- Barth, E. M., and E. C. W. Krabbe. 1982. *From Axiom to Dialogue: A Philosophical Study of Logics and Argumentation*. Berlin & New York: Walter de Gruyter.
- van Eemeren, F. H. 2010. *Strategic Maneuvering in Argumentative Discourse: Extending the Pragma-Dialectical Theory of Argumentation*. Amsterdam: John Benjamins.
- van Eemeren, F. H., and R. Grootendorst. 2004. *A Systematic Theory of Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishkin, J. S., and R. C. Luskin. 2005. "Experimenting with a Democratic Ideal: Deliberative Polling and Public Opinion." *Acta Politica* 40: 284-98.
- Hamblin, C. L. 1970. *Fallacies*. Newport News, VA: Vale Press.
- Kuhn, D. 2005. *Education for Thinking*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- van Laar, J. A., and E. C. W. Krabbe. 2018. "The role of argument in negotiation." *Argumentation* 32: 549-67.
- Mansbridge, J., J. Bohman, S. Chambers, D. Estlund, A. Follesdal, A. Fung, C. Lafont, B. Manin, and J. L. Marti. 2010. "The Role of Self-Interest and the Role of Power in Deliberative Democracy." *The Journal of Political Philosophy* 18: 64-100.
- Mercier, H., and D. Sperber. 2011. "Why do humans reason? Arguments for an argumentative theory." *Behavioral and brain sciences* 34: 57-111.
- Schulz-Hardt, S., F. C. Brodbeck, A. Mojzisch, R. Kerschreiter, and D. Frey. 2006. "Group decision making in hidden profile situations: Dissent as a facilitator for decision quality." *Journal of Personality and Social Psychology* 91: 1080-93.
- Sunstein, C. R., and R. Hastie. 2008. "Four failures of deliberating groups." *Public Law & Legal Theory Working Papers* No. 215. Retrieved March 16 2020 <http://chicagounbound.uchicago.edu/public_law_and_legal_theory/126>
- Sunstein, C. R., and R. Hastie. 2015. *Wiser: Getting Beyond Group Think to Make Groups Smarter*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- Walton D. N., and E. C. W. Krabbe. 1995. *Commitment in Dialogue: Basic Concepts of Interpersonal Reasoning*. Albany NY: State University of New York Press.

Weinstock, D. 2013. "On the possibility of principled moral compromise." *Critical Review of International Social and Political Philosophy* 16: 537-56.

Wendt, F. 2016. *Compromise, Peace and Public Justification: Political Morality Beyond Justice*. Switzerland: Palgrave Macmillan.

«Odyssey» Scientific Debate: Rhetoric and STEM education

Foteini Egglezou

1. Introduction

Odyssey: Oxford Debates for Youths in Science Education is a European research Erasmus+ KA2 project between institutions of four European countries: a) Poland, b) Serbia, c) Estonia and d) Greece. The project is addressed to students of secondary school (13-19 years old) aiming at improving their: a) reasoning, b) communication, c) argumentative, d) critical, e) linguistic and f) cognitive skills within the context of STEM education through the introduction of debating. In Greece, the testing stage of *Odyssey* started on October 2019 and ended on June 2020 with the participation of 11 Greek schools (9 Lyceums / Upper Secondary Schools and 2 Gymnasiums / Junior High Schools), while, the involvement of at least, 32 schools from the four participant countries (8-16 schools per country) is intended. The project *Odyssey* emphasizes the importance of teaching Science to all students, independently of their professional orientation, and not only to those that will find their vocation as scientists (Weber 1958). Modern societies need democratic citizens, acquainted with scientific experiences (Sengul 2019) such as the problem-solving through the use of logic and language, in order to make reasonable choices not only as scientists, but, also, as voters, consumers, professionals in everyday life. In other words, the project *Odyssey* intends to cultivate independently thinking students that can comprehend and

Foteini Egglezou, IRESE, Hellenic Institute of Rhetorical and Communication Studies, Greece, fegglezou@yahoo.gr

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Foteini Egglezou, «*Odyssey*» *Scientific Debate: Rhetoric and STEM education*, pp. 99-118, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.10, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

evaluate the received information using it in an appropriate way and contributing to the general welfare.

For achieving this goal, *Odyssey* introduces debates as an appropriate didactic strategy for the examination of controversial scientific issues in classroom, since opposite scientific views are not “contrary to reason” (Dearden 1981, 38) and merit an accurate search about their correctness “even if we do not attain” it (Dearden 1981, 40). Within this context, the scientific knowledge is not considered certain and objective (Dewey 1910; Hadzigeorgiou 2015). On the contrary, it seems to be also interwoven with socio-political, ethical and economic dimensions of real life problems (e.g. militarization of space) as well as with provided data which are complex or ‘uncertain’, since their interpretation ‘differs’ (Levinson 2011, 60). Undoubtedly, the realization of debates as didactic strategy in STEM education presupposes the acceptance of science as argument (Erduran and Jimenez-Aleixander 2008; Sampson and Clark 2008; Cavagnetto 2010; Kuhn 2010) and the critical dialogue between claims of knowledge (Ford 2008a; 2008b).

2. The intellectual materials of *Odyssey*: Science as body of knowledge and as process

“Science is built up of facts as a house is of stones, but a collection of facts is no more a science than a pile of stones is a house”.
Henri Poincaré (1917), *La Science et l' Hypothèse*

The educational project *Odyssey* is innovative, since it brings out the dual nature of Science, as both: i) a body of knowledge and ii) as a process (Millar 2004, 1). On the one hand, science, as body of knowledge, became accessible to the participant students and teachers of *Odyssey* due to the use of prepared educational material (Intellectual Output O8) concerning five controversial scientific issues. The five scientific educational packages (O8) provided the necessary scientific information on each examined topic. In more, the authors of the packages conducted a webinar for each issue in which they presented the main theoretical notions of it and set the scientific framework for the further research for both educators and students.

On the other hand, the comprehension of science as process was achieved through the introduction of argumentation and debates as an organic didactic strategy in teaching and learning STEM. Two methodological guides intended to facilitate students’ and teachers’ access to the teaching of argumentation and debates:

- a. the intellectual output O3: «National Frameworks for Implementation of Oxford Debates in STEM in School Practice» (2019). The prementioned guide sets the framework for the implementation of the project while it includes seven lesson plans which intend to facilitate students develop the required skills for successful debating such as communication, argumentation,

searching for evidence, linguistic skills as well as knowledge about debating rules, rebuttals, refutations and fallacies.

- b. The intellectual output O4: «Methodological Guide Odyssey: Oxford Debates for Youths in Science Education» (Egglezou, 2019) which fully describes the debating process and its rules.

More precisely, during the school year 2019-2020, the Greek students had to study the provided educational material of the intellectual output O8. After the examination of each topic, students participated to a correspondent debate contest in classroom. In Greece, the five educational packages, written into the national language as well as translated in English, stemmed from inquiry based upon reliable scientific sources and they were dedicated to the study of: i) *Nuclear Energy vs. Renewable Energy*, ii) *Space Exploration*, iii) *Biotechnology*, iv) *Nanotechnology* and v) *Access to Internet and Development*. Additionally, there are fourteen more educational packages written in English by the other participant countries for further debating practice.

The pre-mentioned educational material is based upon the “Students’ educational worksheets”, that is an educational package which reveals to students:

- a. the importance of data and evidence in the scientific field for decision making and decision taking through examples, models, histories etc.,
- b. the existence of scientific theories which are not still well-established or core explanatory theories due to the lack of substantial evidence or because of the presentation of controversial evidence and counter-examples,
- c. the position of science within the wider social community and its influence on it,
- d. the importance of the scientific argumentative process aiming at teasing out “as much information and understandings from the situation under discussion as possible” due to the use of logical and alternative scientific points of view (Duschl et al. 2007, 32).

In particular, each educational package is composed by:

- a. definitions of the necessary scientific notions for the comprehension of each topic, since the scientific terminology is often odd or unfamiliar to students, or common words often hide specific meanings which are different from their everyday use (Asimov 1959).
- b. Introductory questions on the topic after the presentation of a relative power-point to the students by an expert or the responsible teacher.
- c. List of students’ initial arguments classified into three categories: i) in favor of the resolution, ii) against the resolution and iii) arguments that can be used by both sides insinuating that scientific ideas can’t be completely accepted or rejected *ad hoc*.
- d. A series of 10-16 cards of facts or events concerning the examined issue that provide evidence for or against the resolution.
- e. A series of 8-10 story cards that include interesting, strange, humoristic stories about each scientific issue revealing further (for and against) information about it.

- f. A series of 10-12 question cards that intend to deepen and consolidate the students' knowledge on the examined topic after the study of the educational material.
- g. Controversy plan: students write in columns three arguments for or against the topic according to the following format: i) arguments, ii) probable counterarguments addressed by the opposite team and iii) response to counter-arguments.

As it becomes obvious, the educational packages intend to facilitate students acquire sufficient understanding and knowledge on the topic both from the body material as well as from the process of questioning and responding before the implementation of the debates. In this way, students learn about important scientific facts that can be used for constructing their arguments on the examined topic, while the evaluation and use of the appropriate evidence can further support their written arguments. In more, the research of arguments and probable counterarguments extends students' way of thinking, since they are called to acknowledge that there are various interpretations of the same scientific topic. In other words, the project, from the beginning, inducts students into scientific argumentation based upon evidence-explanations (Osborne 2014; Berland et al. 2016).

After the completion of the above process, students participate as researchers-debaters to the realization of the scientific debate *Odyssey* in classroom. At the end of the testing phase, in each partner country, a competition among the participant schools follows. In Greece, because of the pandemic COVID-19, the preliminary rounds of *Odyssey* Debates were organized on-line the 10th of June 2020 with the participation of 11 schools, as already mentioned.

The two winning teams in each country will participate to the final debate contest during the dissemination phase of the project (September 2020 until March 2021) within the context of a national conference which will permit the presentation of the experiences gathered by the participant schools and the discussion of the role of the debate in STEM education. Also, workshops for teachers will be realized in order to get acquainted with the materials of the project.

Within this context, the implementation of the scientific debate *Odyssey* is considered as a discursive scientific arena that validates science as process and contributes to its understanding (National Research Council 1996, 23). In parallel, students get familiarized with the idea that "Science is an activity of human beings acting and interacting, thus a social activity" (Mendelsohn 1977, 3), while they actively participate to the process of the social construction of the scientific knowledge.

Participant students are called as debaters-researchers to explain the examined issue through their argumentation, to provide appropriate evidence for supporting their arguments, to exchange arguments, to ask questions in order to better understand the topic. At the same time, as audience, they have the chance to evaluate the provided arguments voting for the more convincing scientific argumentation, even contrary to their initial personal opinions on the topic, extending or changing their conceptual structures.

3. Presentation of Odyssey Scientific Debate

The *Odyssey*-Scientific Debate represents an interactive scientific team event that advocates or rejects a scientific position about a controversial scientific topic after the conduct of a thorough inquiry on it (Freeley and Steinberg 2009, 3) in equal and adequate time for both research teams (pro- and con-). The event takes place in front of a layperson audience through the exchange of arguments between students. The chosen format permits students to cultivate their argumentative, communication and critical skills by sharing effectively their scientific knowledge on STEM topics with their peer-mates during the debate, facilitating “genuine episodes of learning themselves” (Wolf 1993, 213).

The format of *Odyssey* scientific debate is inspired both by: a) Oxford Debates and b) Public Forum Debates (National Forensic League 2009). It is presented in two variations: a) the Classroom Format (CLA.F.) and b) the Contest Format (CON.F.). The first variation (CLA.F.) lasts forty-five minutes (45’) and is responding to the limitations of time within the school-context, while the second variation (CON.F.) lasts approximately eighty-two to ninety minutes (82’-90’) (Egglezou 2019).

The factors that influenced the development of the *Odyssey* scientific debate format were:

- a. The participation of the audience.
- b. The thorough examination of the controversial topic.
- c. The invention and use of high-quality arguments and counter-arguments.

Concerning the participation of the audience, it is considered essential and necessary in both variations. The audience has the right, first, to an initial vote revealing its prior opinions on the topic and, second, to a final vote in the end of the debate. The final vote declares the winning team only within the CLA.F. context, while it might reveal if any conceptual changes have occurred. Within the CON.F. context, the audience maintains the right to an initial and final vote, but the final winning team is declared by the Judging Scientific Committee which is composed of three judges. The judges are expert on science issues, scientists and educators. The judging committee poses at least one question to the first two researchers-debaters of each research-team. If time remains, the format allows the energetic participation of the audience through the posing of more questions on the first and second researcher-debater of both research-teams.

As regards the second factor, the thorough examination of each topic is considered very important, as *Odyssey*-scientific debate puts emphasis to the acquisition and sharing of knowledge for the successful support of the evidence-based argumentation. For this reason, debaters must: a) conduct and demonstrate a thorough research, b) use reliable sources, c) cite their sources during the debates, d) perform deep understanding of the topic, quality of evidence and persuasiveness. In the same line, the successful delivery of the produced argumentation must be characterized by clarity, eloquence, textual organization, cohesion, and logic.

As in any debate, the Odyssey-scientific debate is implemented by two research-teams: a) a proposition research-team (for the resolution), and b) an opposition research-team (against the resolution). The duty of the proposition research-team side is to support the truth of the resolution, while the opposition research-team has to refute it for supporting its truth.

Correspondingly, the speakers of each research-team are called researchers-debaters. They conduct an organized and systematic investigation for inventing appropriate and sound arguments that support their case and for successfully communicating them to the audience. For practical reasons, each research-team is composed of three (3) researchers-debaters instead of two (vs. Public Forum Debate format). Within the context of *Odyssey*, it is not guaranteed that the first constructive speech (C.S.) is the affirmative one, since the toss of a coin determines which will talk first. The first debater-researcher (1st round) is responsible for constructing the case and advancing the more important arguments of the research-team (constructive speech / 4' - 5'). The second one (2nd round) is responsible for refuting the opposite arguments and advance more the thesis of her/his own research-team (rebuttal speech / 4'-5').

The third player talks twice (rounds 3 and 4) and he/she is responsible for the summary rebuttal (2'-3') and the final focus rebuttal (2'-3'). The summary rebuttal consists of a demanding synoptic speech, where counter-arguments are refuted, the defense of the case is reinforced, the main arguments of the team are extended by providing only new evidence while the conclusion is deduced.

The final focus rebuttal aims at persuading the audience and the Judging Scientific Committee of the winning of the one research-team and the defeat of the other using defensive, offensive or mixed strategies (Fedrizzi and Ellis 2011). The speaker emphasizes why his team won, why the other team lost or he/she compares the argumentation of both research-teams ending up with the argumentative prominence of his/her own research-team. In this final speech the communication skills of the speaker are important as the main goal is the persuasion of the audience.

Another interesting part of the debating process is the interference of the discrete parts of questions and answers among the researchers-debaters, called cross-fire. Two cross-fires occur after the completion of the first and the second round between the correspondent researchers-debaters that last 3' minutes as well as a grand cross-fire after the completion of the summary rebuttal among the first two researchers-debaters of each team. The third player doesn't participate as he prepares his final rebuttal.

The cross-fire parts of the debate are very important as students are called to exhibit their critical thinking skills. More precisely, the researchers-debaters stand in front of the audience or/and the Judging Scientific Committee and face them, while they keep an eye-contact with the audience. So, the judges can compare their performance in equal terms. During the exchange of questions and answers, on the one hand students are called:

1. to submit purposeful, brief, focused and simple questions,
2. to clarify obscure points of ideas, arguments or evidence of the opposite research team,

3. to reveal weak argumentative points of the opposite team,
4. to establish an idea or argument before its introduction to a speech (Hanan et al. 2012, 102).

On the other hand, their answers have to be short, substantial, honest, focused and relative to the question. During the cross-fire the ethos of the debaters-researchers has to be shown as well as their respect towards the opponents.

The goal of *Odyssey* scientific debate is dual: a) to convince the audience of the scientific validity of their position (CLA.F. and CON.F.) and be voted by the audience and b) to convince the Judging Scientific Committee of the validity of their position in order to gain its recognition. In other words, the goal of each research-team is to gain both the prize of the audience as well as the prize of the Judging Scientific Committee that determines the winning research-team.

The resolution(s) of the contest is/are chosen by the organizing committee of the contest approximately twenty minutes (20') before its opening. The Greek resolutions are the following: i.a) *Biotechnology is the enemy of human health* and i.b) *The environment will benefit from the advances of agricultural biotechnology*, ii) *The future of humanity depends on space exploration*, iii) *Exploiting nuclear power is the only solution to meet the energy problem*, iv) *The use of nanomaterials causes severe health problems* and v) *Global internet access can be achieved only through wireless networking*.

All the above are fact resolutions, since they «just make statement about reality» (Abell 2018, para. 5). They demand the use of factual arguments, related to logic and evidence for supporting the thesis in order to prove the soundness of each argumentative position. In this case, the debaters are called to use the Aristotelian “non-artistic” means of persuasion (Aristotle 1995) such as statistics, laws of science etc. as evidence.

Undoubtedly, other topics belong to the category of *policy resolutions*, where the researchers-debaters propose a specific action or reveal the consequences of a future modification. For example: *In mid-latitudes we should invest in solar energy production*. Finally, there are value resolutions, since the researchers-debaters make scientific judgment on a certain issue (e.g. the efficiency of a scientific method). In this case, the criteria that apply to the judgment must be set (Erickson et al. 2003, 7). For example: *In mountainous catchments, hydrotechnical solutions are more efficient for flood protection than nature-based solutions* (value resolution).

The assessment of the participant research teams by the Scientific Judging Committee is based upon the following criteria (O3 Methodological Guide *Odyssey* 2019):

1. Argumentation skills:
 - a. Quality of Arguments
 - b. Rebuttal Arguments and Refutation
2. Quality of Scientific Evidence
3. Debating Skills: Methodology
4. Communication skills
5. Linguistic skills: Use of Language / Structure of speech

- 6. Teamwork
- 7. Dialogic/Critical skills
 - a. Quality of questions posed
 - b. Quality of answers

4. The implementation of *Odyssey* at the testing phase: Data and methodological framework

4.1 Purpose

The purpose of *Odyssey* was the improvement of students’ skills in: a) reasoning in STEM, b) communication in the mother tongue, c) argumentation, d) public presentation, e) giving statements consistent with the language culture, f) promote the analysis and interpretation of scientific data, and g) the increase of their interest in STEM education (e.g. Chemistry, Physics, Biology etc.) through the introduction of debating scientific issues.

4.2 Participants

In total, eleven (11) schools participated to *Odyssey* and accomplished the testing phase of the project. Eight (8) of the participant schools were public (72,72%), while the rest of them were private (27,27%). In more, nine (9) of the participant schools were Lyceums (≈82%) (Upper Secondary Schools for students from 16-18 years old), while two (2) schools were Gymnasiums (Junior High Schools for students from 13-15 years old). Ten (10) of the participants schools were located in various urban zones of Athens, while one (1) was located in the country town of Lamia.

In total, 126 Greek students participated to the implementation of the project. According to their age, twenty-six (n=26) of them were 13-15 years old (20,62%), studying in public Gymnasiums/ Junior High Schools, while one hundred students (n=100) were 16-18 years old (79,36%) studying in public and private Lyceums / Upper High Schools [Fig. 1].

According to their sex, the majority (58,73%) of the participant students were females (n=74), while the males were fifty-two (52) (41,26%). [Fig. 2].

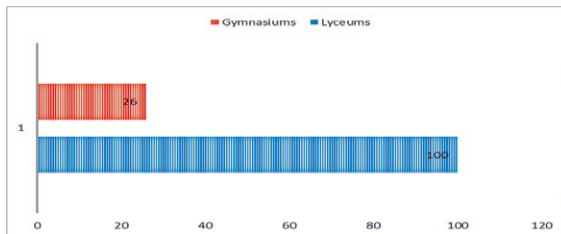


Fig. 1. Participant students to ‘Odyssey’ (Gymnasium vs. Lyceum).

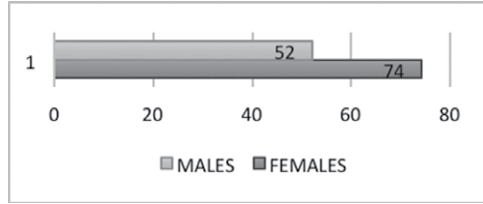


Fig. 2. Participant students to ‘Odyssey’ (males/females).

The project *Odyssey* was implemented either exclusively by STEM educators (in seven/7 schools) (individually or by groups of STEM educators) or by the collaboration of STEM educators with other teachers, mainly of Language Arts, specialized in the debates training (in four/4 schools). In total, twenty-three (n=23) educators were involved to the implementation of the project: eighteen (n=18) STEM educators (78%) and five (n=5) educators of other disciplines (22%) [Fig. 3]. In each participant school, one of the STEM educators was designated as responsible educator for monitoring the students’ course during the implementation of the project *Odyssey*.

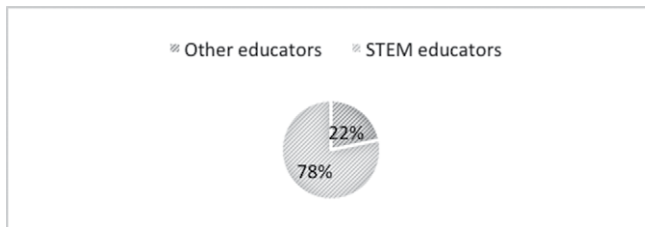


Fig. 3. Educators involved to the implementation of the project ‘Odyssey’.

Among the participant STEM educators, thirteen (n=13) were females (72%), while five (n=5) were males (28%). The STEM educators belonged to the following scientific fields: Chemistry (n=5), Biology (n=4) Mathematics (n=4), Physics (n=4) and Informatics (n=1) [Fig. 4].

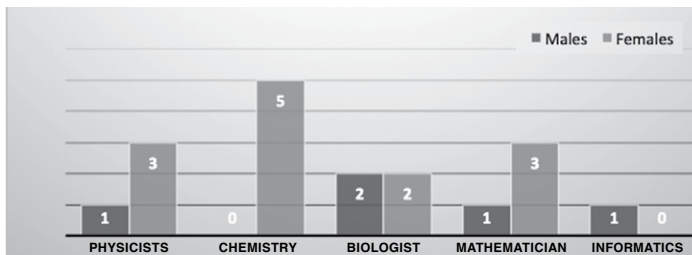


Fig. 4. Taxonomy of the participant STEM educators in “Odyssey”.

4.3 Procedure

The project *Odyssey* was carried out from October 2019 until the 10th of June 2020, once a week. Only three schools (3) (27,27%) implemented it during the hours of STEM teaching. The other eight (8) participant schools (72,72%) implemented it after the completion of the compulsory daily program within the framework of scientific and rhetorical school clubs that function in optional terms within Greek Junior High Schools (Gymnasiums) and Upper High Schools (Lyceums). During the period from 12th of March 2020 until 10th of May 2020, as Greek schools remained closed due to the spread of COVID-19, the implementation of the project was interrupted.

Regarding the procedure, after the organization of the on-line debates *Odyssey*, the 18 participant STEM educators were asked “What were the greatest barriers you faced in introducing debates in the classroom?”, Their responses to the pre-mentioned multiple choice question highlighted the following barriers: first, 83,33% of the participant STEM educators responded that the insufficient time consisted the main barrier for the introduction of debates in classroom (n=15). Secondly, 22,2% of the participant STEM educators noticed that, equally, the pandemic of COVID-19 (n=4), the difficulty of the scientific material (n=4) and STEM educator’s insufficient prior experience on debating (n=4) consisted of further barriers in the introduction of classroom debating. For 16,66% of the participant STEM educators the students’ fear of public speech (n=3) was an additional barrier, while 5,5% of the participants either considered that the benefits of using debates in classroom were unclear (n=1) or he/she wasn’t sure how to find such project/materials that could be used in classroom (n=1). Finally, for the 11,11% of the participant STEM educators no problems were noticed during the introduction of classroom debates [Fig. 5].

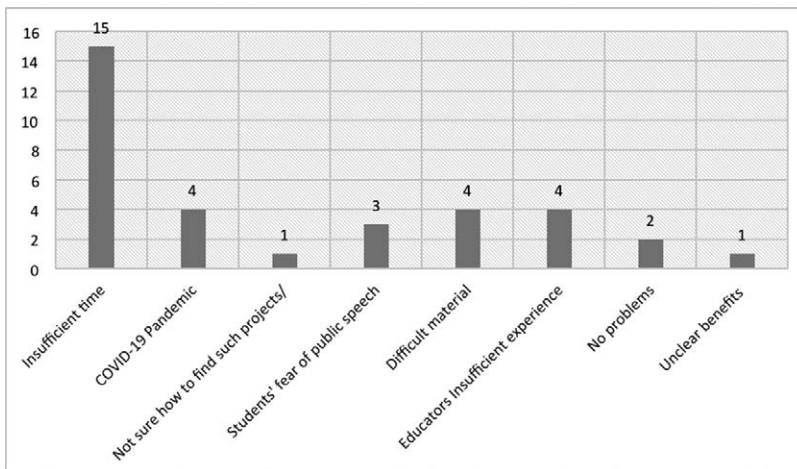


Fig. 5. “What were the greatest barriers you faced in introducing debates in the classroom?”.

4.4 Data source and analysis

The corpus of the following data makes part of a broader pre- and post-survey to which eleven (11) STEM educators (one from each participant school), responsible for the implementation of *Odyssey* and the monitoring of their 126 students' learning course, responded. The pre-survey was given to the educators in the beginning of the implementation of the project, while the post-survey was responded after the organization of the on-line debates *Odyssey*. For the statistical analysis of the provided data the software package SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) was used. The statistical analysis of data was based upon the assessment of the educators' perceptions concerning their students' skills before (pre) and after (post) the implementation of the project in: a) reasoning in STEM, b) communication in mother tongue, c) argumentation, d) public presentation, e) giving statements consistent with the language culture, f) analysis and interpretations of texts/data/materials as well as g) their interest in STEM education.

For the analysis of educators' responses concerning their students' prementioned skills acquisition and their interest in STEM education, the psychometric tool Likert Scale was used for capturing "the attributes of human behavior and performance" and transforming it "into an objective reality" (Joshi et al. 2015, 397). More specifically, a variation of 5point Likert-scale with six ordered response options was used.

Despite the debate concerning the analysis of Likert Scales (Göb et al. 2007, 602), the parametric Paired Sample- T-test was used for analyzing the provided data, since cardinal statistics have already successfully been applied in the analysis of surveys that include ordinal data (Göb et al. 2007, 609). In this vein, Winter and Dodou (2010) support, that T-test has analogous statistical power to the Mann-Whitney-Wilcoxon (MWW) (p. 1) which is a non-parametric test, while Norman (2010) accentuates the "robustness of parametric tests" (Göb et al. 2007, 626) that ensure the right answer. So, the quantitative results of the pre- and post-surveys of the participant educators concerning their students' skills were analyzed in terms of descriptive and inferential statistics (Gillham 2000, 80; 86).

The reliability of the measurements identified for the analysis was checked by calculating Alpha Cronbach, which is indicated for the development of scales intended to measure "attitudes" as well as "students' knowledge" in science education studies (Taber 2017, 1275). Alpha Cronbach value of 0,992 was obtained for all the fourteen (14) pre- and post-examined items (seven/7 pairs of answers). Therefore, there was evidence that the internal statistical analysis of the data was reliable.

4.4.1 Quantitative results

First, the responses of the eleven (11) participant educators to the 6point Likert Scale of the pre- and post-survey concerning their 126 students' skills and

interest in STEM education were collected and classified to the six ordered response options. The response options for each examined skill were numbered from 1 to 6: 1=*Very Low*, 2=*Low*, 3=*Rather Low*, 4=*Rather Good/High*, 5=*Good/High*, 6=*Very Good/High*. In more, the eleven (11) participant STEM educators had to indicate the number of their pupils that were classified in the six ordered response options. So, the provided data are 6point Likert Scale data for two groups (pre- and post-survey).

The Table 1, shows the categorization of students in the pre- and post-survey according to the examined skills and their interest in STEM education before and after the implementation of the project. The total responses of the 11 STEM educators are also presented in Figure 6.

Table 1. Frequency of students skills and interest in STEM education before and after the implementation of Odyssey.

Skills	Very Low	Low	Rather Low	Rather Good/High	Good	Very Good	Total
Reasoning in STEM (post)	1	9	35	39	29	13	126
Reasoning in STEM (pre)	7	39	37	29	9	5	126
Communication in mother tongue (post)	0	2	22	47	30	25	126
Communication in mother tongue (pre)	0	4	37	53	25	7	126
Argumentation (post)	0	5	42	43	27	9	126
Argumentation (pre)	4	33	50	30	8	1	126
Public presentation (post)	2	6	28	43	30	17	126
Public presentation (pre)	3	22	47	34	16	4	126
Giving statements consistent with the language culture (post)	0	7	39	31	33	16	126
Giving statements consistent with the language culture (pre)	2	16	51	39	12	6	126
Analysis and interpretations of texts/data/materials (post)	0	17	17	38	31	23	126
Analysis and interpretations of texts/data/materials (pre)	10	14	38	37	19	8	126
Interest of students in STEM education (post)	2	3	6	22	66	27	126
Interest of students in STEM education (pre)	5	13	30	25	42	11	126

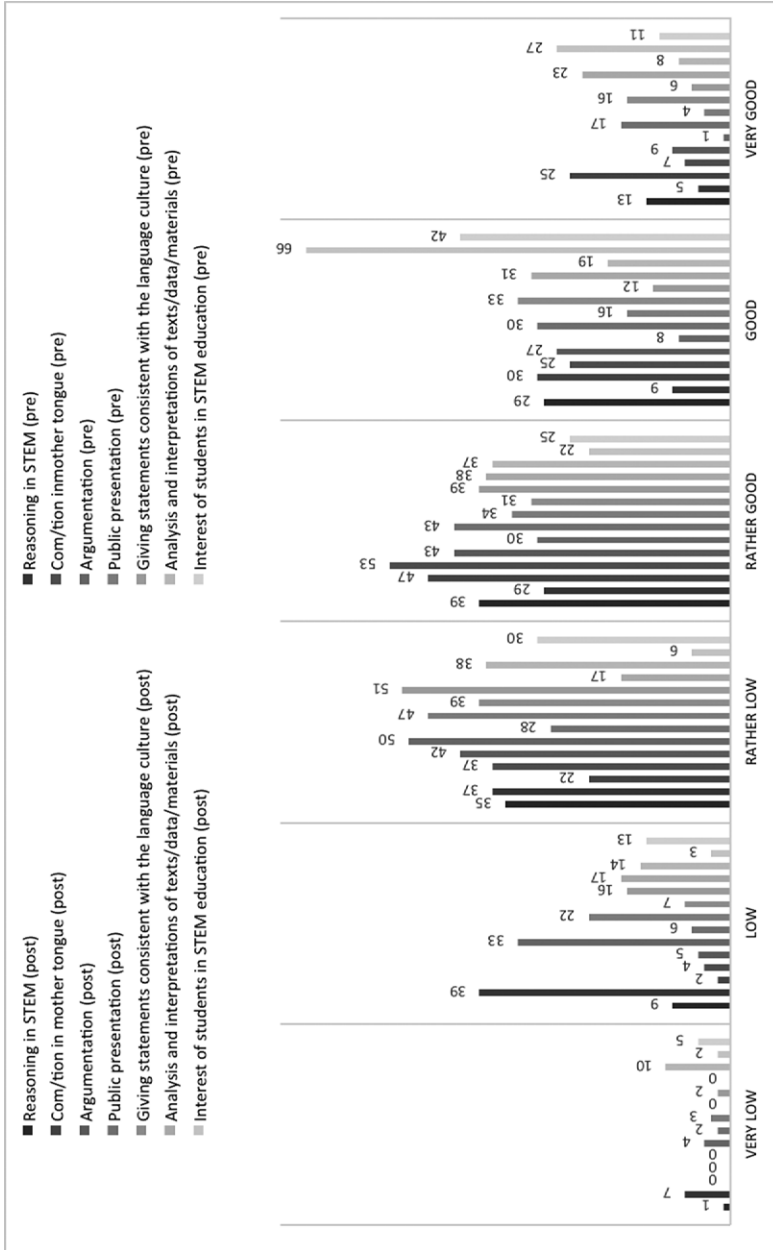


Fig. 6. Presentation of the STEM educators' responses to the pre- and post-survey concerning their students' skills and interest in STE.

The Paired Sample T-test, which analyzes the results referring to the same group of students, was used for the further statistical analysis of the responses of the eleven (11) STEM educators concerning their students' (N=126) skill *Reasoning in STEM*. The data obtained from the post-and the pre- survey indicated that the mean score of this skill increased significantly from M=3,0714 (SD=1,13487) to M=3,9921 (SD=1,18780) producing a bilateral significance ($p=,000<0,005$) for a confidence level of 95%. [See Fig. 7 and 8]. In more, it was shown that the Pearson Correlation coefficient between the reasoning in STEM pre- and post- was high ($r=0,962$)

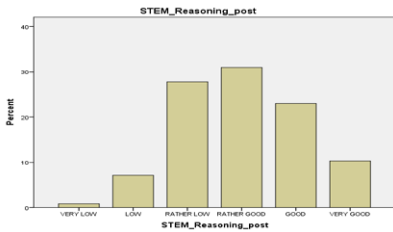


Fig.7. Reasoning in STEM skill (post).

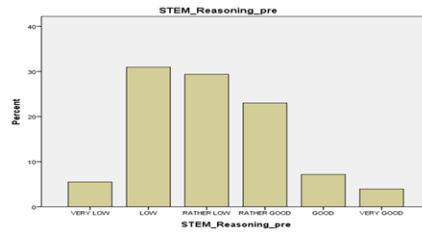


Fig. 8. Reasoning in STEM skill (pre).

As regards the students' skill *Communication in mother tongue* the statistical analysis revealed a significant difference between the mean score of the pre-survey M= 3,9524 (SD=0,91963) and the post-survey M=4,4286 (SD=1,04635). The statistical control attested to a bilateral significance ($p=,000<0,05$) in favor of the post results for a confidence level of 95%. [See Figures 9 and 10].

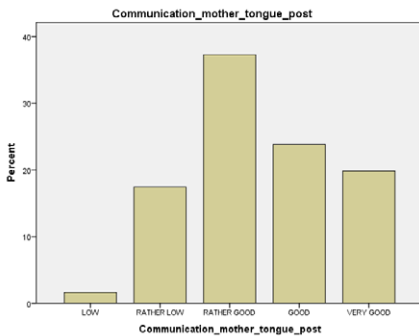


Fig. 9. Communication in mother tongue (post survey).

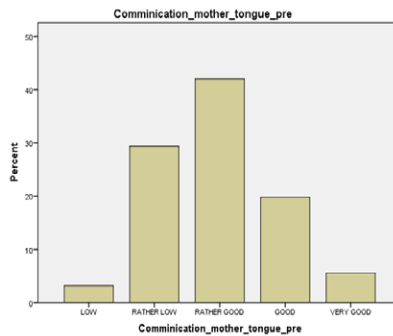


Fig. 10. Communication in mother tongue (pre-survey).

With regards to the students' skill in *Argumentation*, the mean score M=3,94444 (SD=0,99844) of the post survey was significantly higher that the

mean score $M=3,0635$ ($SD=0,97772$) of the pre-survey. The statistical control noticed a bilateral significance ($p=,000<0,05$) in favor of the post results for a confidence level of 95%. [See Figures 11 and 12]. Additionally, it was shown that the Pearson Correlation coefficient for the *Argumentation* skill (pre- and post-) was high ($r=0,946$).

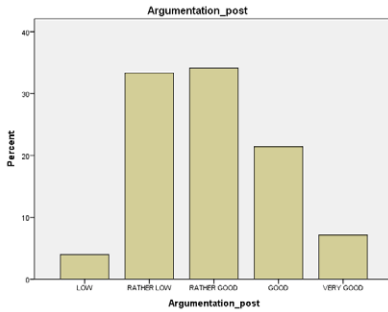


Fig. 11. Argumentation skill (post).

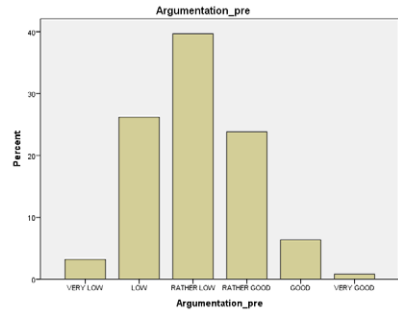


Fig. 12. Argumentation skill (pre).

Analogous results of bilateral significance ($p=,000<0,05$) for a confidence level of 95% were also noticed concerning the skill of students in *Public Presentation*. The mean score of the pre-survey $M=3,3968$ ($SD=1,08870$) was lower than the mean score $M=4,1429$ ($SD=1,15040$) of the post-survey. ($p=,000<0,05$, Confidence Level 95%).

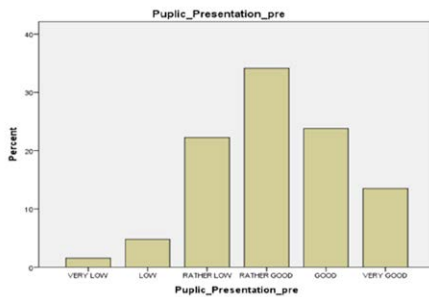


Fig. 13. Public Presentation skill (post survey).

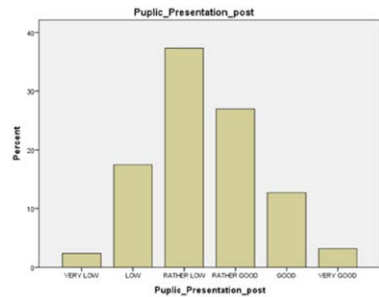


Fig. 14. Public Presentation Skill (pre-survey).

In the same vein, concerning the students' skill of *Giving statements consistent with the language culture* the mean score of the post-survey $M=4,0952$ ($SD=1,14143$) was significantly higher than the mean score of the pre-survey ($SD=1,04103$). ($p=,000<0,05$, Confidence Level 95%).

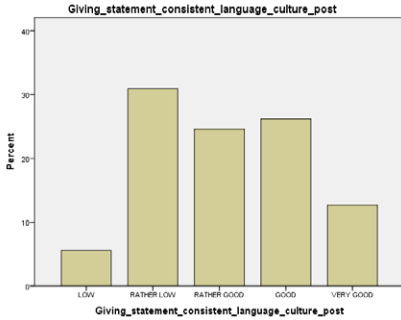


Fig. 15. Giving statements (post-survey).

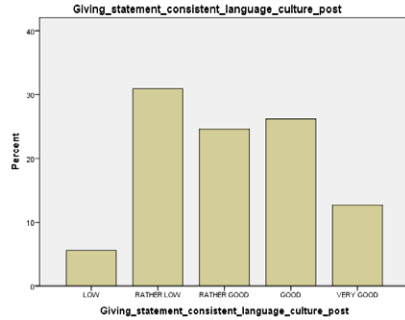


Fig. 16. Giving statements (pre-survey).

In more, the analysis of the results regarding the students’ skill in *Analysis and interpretation of texts/data/materials* showed that the mean score of the post survey $M=4,2063$ ($SD=1,27322$) was significantly higher than the man score of the pre-survey $M=3,5159$ ($SD=1,28209$). ($p=,000<0,05$, Confidence Level 95%). In more, it was shown that the Pearson Correlation coefficient between the skill of analyzing and interpreting data/texts/materials (pre- and post) was high ($r=0,934$).

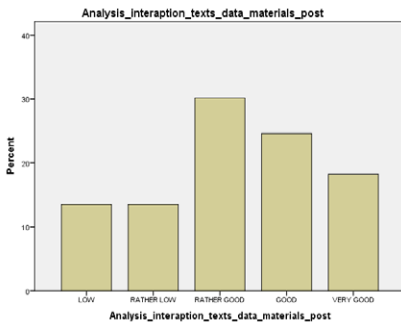


Fig. 17. Analysis and Interpretation of data (post).

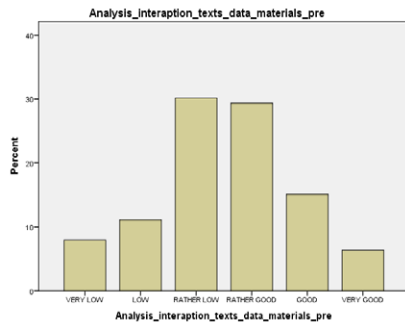


Fig. 18. Analysis and interpretation of data (pre).

Finally, the responses of the STEM educators in the post-survey revealed their students’ interest in STEM education was significantly increased, since the mean score $M=4,8095$ ($SD=1,00967$) was higher than the mean score of the pre-survey $M=3,9444$ ($SD=1,30418$).

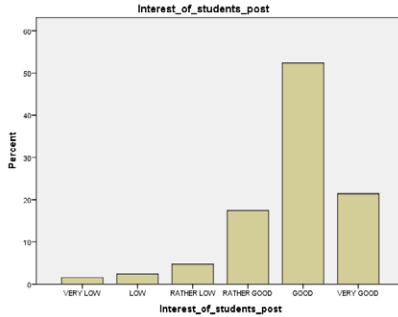


Fig. 19. Interest of students (post).

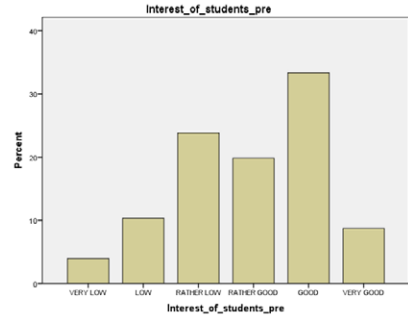


Fig. 20. Interest of students (pre-).

5. Discussion-Conclusions

The quantitative results presented in the previous figures and tables make part of the broader European Erasmus+ KA2 research project *Odyssey* and indicate the results of the implementation of scientific debates in the Greek school practice of STEM education. As it was revealed, the provided results were encouraging, since the 126 Greek students of secondary school that participated to the testing phase of the project, seemed to improve their skills in: a) reasoning in STEM, b) communication in mother tongue, c) argumentation, d) public presentation, e) giving statements consistent with the language culture, f) analysis and interpretations of texts/data/materials, while g) their interest in STEM education was increased.

These results were encouraging, because the spread of COVID-19 influenced negatively the development of the project, as Greek schools remained closed for, at least, two months (from 12th of March 2020 until 10th of May 2020). As a result, the energetic participation of the schools was interrupted. Schools couldn't organize live friendly debates among them as they used to in their attempt to apply the rhetorical turn in the teaching of STEM. In more, only three of the five scientific issues were fully examined because of the limited disponible time. Finally, the organization of the preliminary rounds of the debating contest on the 10th of June 2020 had to be organized on-line due to the prohibitive measures of social distancing.

Additionally, the responses of the eleven STEM educators regarding the implementation of the project in school practice revealed, among others, one serious barrier to their effort: insufficient time. The strict Curriculum of the Greek school seemed to discourage the implementation of the project within the compulsory program of STEM education in secondary schools. The majority of the participant schools get acquainted with the debating practice within the context of rhetorical and scientific school clubs that function in optional basis.

Other barriers that were highlighted by the participant STEM educators were the difficulty of the scientific material, the educators' insufficient prior

knowledge on debating as well as students' fear of public speech. Such barriers indicate that the attempt to introduce scientific debates in school practice is a demanding and complex process which needs the examination of many parameters as well as the support of the institutional school setting of the Greek secondary education.

The main reason for advancing such a proposal is, as the initial quantitative findings of our research confirm, that scientific debates tend to promote students' scientific literacy and to develop life skills both for the involved students and STEM educators. On the one hand, such results add to the broader educational research regarding the debate technique as teaching strategy (Williams-Brown 2015; Baso 2016) in school practice. On the other hand, the positive initial results of our research indicate that such educational efforts might contribute to the formation of better 'STEM prepared workers and educators around the world' (Kennedy and Odell 2014, 247), capable of affronting the challenges of the 21st century as global democratic citizens.

Undoubtedly, the initial quantitative results of our research have to be further elaborated. In particular, they have to be related to the results of the other participant countries in order to form a clearer idea of the whole influence of the project. In more, the quantitative analysis of data has to be completed with the qualitative analysis of students' arguments as well as with the analysis of their attitudes towards the implementation of the project. In more, different parts of the pre- and post-survey have to be analyzed in order to reveal the impact of *Odyssey* to the involved STEM educators as professionals. As it becomes clear, the *Odyssey* trip has just started creating multiple areas of prospective studies and researches.

References

- Abell, J. 2018. "Value, fact and policy resolutions." *Ace Peak. Connect to a speech and debate expert everywhere*, retrieved the 24th of March 2020 <<https://acepeak.org/the-acepeak-blog/fact-value-and-policy-resolutions/>> (2021/05/14)
- Aristotle, 1995. *Rhetoric* (Vol. I). Athens: Kaktos.
- Asimov, I. 1959. *Words of science and the history behind them*. Boston: Houghton Mifflin.
- Baso, F. A. 2016. "The implementation of debate technique to improve students' ability in speaking." *Exposure Journal* 5 (2): 154-73.
- Berland, L. K., C. V. Schwarz, C. Krist, L. Kenyon, A. S. Lo, and B. J. Reiser. 2016. "Epistemologies in practice: Making scientific practices meaningful for students." *Journal of Research in Science Teaching* 53 (7): 1082-1112.
- Cavagnetto, A. R. 2010. "Argument to foster scientific literacy: A review of argument interventions in K-12 science contexts." *Review of Educational Research* 3: 336-71.
- Dearden, R. F. 1981. "Controversial issues in the curriculum." *Journal of Curriculum Studies* 13: 37-44.
- Dewey, J. 1910. "Science as subject-matter and as method." *Science*: 121-27.
- De Winter, J. F. C., and D. Dodou. 2010. "Five-Point Likert items: t-test versus Mann-Whitney-Wilcoxon." *Practical Assessment, Research and Education* 15(11): 1-16.
- Duschl, R. A., H. Schweingruber and A. W. Shouse, Eds. 2007. *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8*. Washington, DC: National Academic Press.

- Egglezou, F. 2019. *Methodological guide for teachers: «Odyssey. Oxford Debates for youths in science education»*. Intellectual Output 04 of the Erasmus + KA2 project Odyssey (Agreement No: 2018-1-PL01-KA201-050823).
- Erduran, S., and M. P. Jimenez-Aleixandre M. P., Eds. 2008. *Argumentation in science education*. New York: Springer.
- Erickson, J. M., J. J. Murphy, and R. B. Zeuschner. 2003. *The debater's guide*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Fedrizzi, M., and R. Ellis. 2011. *Debate*. South-Western: Cengage Learning.
- Ford, M. 2008a. "Disciplinary authority and accountability in scientific practice and learning." *Science Education* 92: 404-23.
- Ford, M. 2008b. "'Grasp of practice' as a reasoning resource for inquiry and nature of science understanding." *Science and Education* 17: 147-77.
- Freeley, A. J., and D. L. Steinberg. 2009. *Argumentation and debate: Critical thinking for reasoned decision making*. Boston: Wadsworth Publishing.
- Gillham, B. 2000. *Case study: Research methods*. London/New York: Continuum.
- Göb, R., C. McCollin, and M. F. Ramalhoto. 2007. "Ordinal methodology in the analysis of Likert Scale." *Quality and Quantity* 41: 601-26.
- Hadzigeorgiou, Y. 2015. "A critique of science education as sociopolitical action from the perspective of liberal education." *Science & Education* 24(3): 259-80.
- Hannan J., B. Berkman, & C. Meadows. 2012. *Introduction to public forum and congressional debate*. New York: International Debate Education Association.
- Joshi, A., S. Kale, S. Chandel, & D. K. Pal. 2015. "Likert Scale: Explored and explained." *British Journal of Applied Science and Technology* 7(4): 396-403.
- Kennedy, T. J., & M. R. L. Odell. 2014. "Engaging students in STEM education." *Science Education International* 25(3): 246-58.
- Kuhn, D. 2010. "Teaching and learning science as argument." *Science Education*: 810-24.
- Levinson, R. 2011. "Teaching controversial issues in science." In *How science works: Exploring effective pedagogy and practice*, Ed. R. Taplis, 56-70. New York: Routledge, New York.
- Medelsohn, E. 1977. "The social production of the scientific knowledge." *Sociology of the Sciences* 1: 3-26.
- Millar, R. 2004. *The role of practical work in the teaching and learning of science*. Paper prepared for the Committee: High School Science Laboratories: Role and Vision, Washington, DC: National Academy of Sciences.
- National Forensic League. 2009. "Guide to public forum debate.", <<https://debate.uvm.edu/dcpdf/PFNFL.pdf>> (2020-03-23).
- National Frameworks for Implementation of Oxford Debates in STEM in School Practice*. 2019 Intellectual Output O3 of the Erasmus + KA2 project Odyssey (Agreement No: 2018-1-PL01-KA201-050823).
- National Research Council. 1996. *National science standards*. Washington: National Academy Press.
- Norman, G. 2010. "Likert Scales, levels of measurement and the laws of statistics." *Advances in Health Science Education* 15: 625-32.
- Osborne, J. 2014. "Scientific practices and inquiry in the science classroom." In *Handbook of research on science education*, Volume II, N. G. Lederman, and S. K. Abell, 593-613. London: Routledge.
- Poincaré, H. 1917. *La science et l'hypothèse*. Paris: Ernest Flammarion.
- Sampson, V., and D. Clark. 2008. "Assessment of the ways students generate arguments in science education: Current perspectives and recommendations for future directions." *Science Education* 92(3): 447-72.

- Sengul, O. 2019. "Linking scientific literacy, scientific argumentation and democratic citizenship." *Universal Journal of Educational Research* 7(4): 1090-8.
- Taber, K. 2017. "The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education." *Research in Science Education* 48: 1273-96.
- Weber, M. 1958. "Science as vocation." *Daedalus* 87(1): 111-34.
- Williams-Brown, Z. 2015. "The use of in-class debates as a teaching strategy in increasing students' critical thinking and collaborative learning skills in higher education." *Educational Futures* 7(1): 39-55.
- Wolf, D. P. 1993. "Assessment as an episode of learning." In *Construction versus choice in cognitive measurement: Issues in constructed response, performance learning and portfolio assessment*, Eds. R. E. Bennett, and W. C. Ward: 213-40. NJ: Lawrence Erlbaum.

Il peso delle emozioni nell'argomentazione sui social media

Goffredo Guidi, Gianmarco Tuccini

1. Il rilievo dei post per il dibattito

Post, tweet, commenti su YouTube o recensioni su Tripadvisor sono a tutti gli effetti atti comunicativi che hanno, almeno potenzialmente, un tratto interattivo perché possono dare avvio a uno scambio conversazionale tra utenti. Molte di queste conversazioni generano un'esperienza che non esaurisce mai il suo significato nella mera condivisione di opinioni, di valutazioni, di sentimenti e di emozioni: essa ha spesso l'effetto di cambiare oltre che i pensieri anche gli atteggiamenti e i comportamenti degli interlocutori¹. Ciò è particolarmente vero per gli scambi conversazionali intesi dai partecipanti come dibattiti argomen-

¹ Nel 2007 Brian Jeffrey Fogg ha descritto infatti i social media come «strumenti di persuasione interpersonale di massa» (MIP). Dalla sua analisi emergono 6 caratteristiche costitutive del dialogo sui social media.

1. Persuasive Experience: An experience that is created to change attitudes, behaviors, or both.
2. Automated Structure: Digital technology structures the persuasive experience.
3. Social Distribution: The persuasive experience is shared from one friend to another.
4. Rapid Cycle: The persuasive experience can be distributed quickly from one person to another.
5. Huge Social Graph: The persuasive experience can potentially reach millions of people connected through social ties or structured interactions.
6. Measured Impact: The effect of the persuasive experience is observable by users and creators (Fogg 2008, 26).

Goffredo Guidi, University of Florence, Italy, goffredo.guidi@stud.unifi.it

Gianmarco Tuccini, University of Florence, Italy, gtuccini@gmail.com

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Goffredo Guidi, Gianmarco Tuccini, *Il peso delle emozioni nell'argomentazione sui social media*, pp. 119-127, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.11, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

tati. In questa capacità di indurre negli interlocutori disposizioni ad agire in un certo modo possiamo rinvenire anche nei dibattiti sui social quel carattere ‘umano’ che per Giulio Preti è distintivo dell’esperienza persuasiva. Nell’argomentazione persuasiva, nota Preti, «L’enunciato non viene considerato in sé, nella sua significanza logica, ma come l’enunciato di una persona: l’argomentazione si rivolge alla persona». Persuadere, nota inoltre il filosofo, significa rivolgersi a una «umanità psicologicamente concreta», sempre calata all’interno di una «interpersonalità sociale». Ne consegue che il contesto dell’enunciazione persuasiva – nel nostro caso i social media in cui si dibatte – e i mezzi comunicativi che a tale contesto risultano adeguati influenzino la struttura della persuasione stessa. Ciò non accade invece nel caso in cui la comunicazione abbia come scopo pragmatico il convincimento, poiché nel discorso mirante a convincere o a dimostrare assume rilevanza soltanto la significanza logica dell’enunciato, con il soggetto e il contesto dell’atto performativo che passano sempre in secondo piano (Preti 1968, 165-66).

2. La nostra ipotesi

Muovendo da questa ormai classica distinzione tra discorso mirante a convincere e discorso mirante a persuadere, possiamo chiederci quale sia il carattere distintivo dell’esperienza persuasiva sui social nel momento in cui si dibatte.

Nel discorso persuasivo non sono in gioco soltanto credenze ma atteggiamenti, in gioco, cioè, non c’è l’adesione alla verità di certe proposizioni, quanto piuttosto l’impegno dei partecipanti alla conversazione, il loro coinvolgimento, anche e soprattutto emotivo, rispetto a tutta una gamma di fini e di valori (Perelman et al. 2001, 29). È noto, infatti, che per lo sviluppo e l’esercizio delle capacità di valutazione, la sfera affettiva rivesta un’importanza cruciale. D’altra parte, provare un’emozione costituisce una modalità peculiare di accedere al valore delle cose, è cioè un modo con cui il soggetto entra in relazione con le proprietà assiologiche (valori, qualità) di un certo oggetto. Nel provare un’emozione, inoltre, l’aspetto valutativo risulta sempre inscindibile da una componente agitiva: gli stati affettivi, mettendo in risalto certi aspetti di un dato contesto o oscurandone altri, orientano e dispongono ad agire in un certo modo (Lanfredini e Niccoli 2020, 43-54). Questa forza motivazionale rende le emozioni una componente fondamentale della comunicazione persuasiva, che risulta, come scrivono Perelman e Stevenson, destinata a indurre nell’ascoltatore certe disposizioni a comportarsi in un certo modo (Perelman et al. 2001, 29; Stevenson 1947, 139-40).

Il legame tra emozioni e valutazioni assume quindi un’importanza significativa nel discorso persuasivo². Che le emozioni siano rilevanti nell’esperien-

² Preti ha colto bene questo aspetto prendendo ad esempio i dialoghi socratici e mostrando come la valutazione della falsità delle proposizioni confutate è quasi sempre di natura emozionale e non fattuale. Socrate di solito basa l’efficacia persuasiva della confutazione non

za persuasiva è una tesi che conosce un'ampia e solida letteratura³. L'obiettivo che qui ci poniamo è valutare se la peculiare struttura che i social conferiscono all'esperienza persuasiva renda il sopracitato legame tra emozioni e valutazioni più rilevante rispetto ad altri contesti.

3. Social media per dibattere

In alcuni dei social media in cui si svolgono dibattiti argomentati la finalità persuasiva degli scambi comunicativi non soltanto è presente ma è esplicita e condivisa da tutti gli utenti. Abbiamo pertanto deciso di concentrare il nostro studio su questa specifica fattispecie di social media. In particolare ci concentreremo sul caso di *Change My View*: un subreddit (si tratta di un canale della piattaforma di discussione Reddit) che si presenta esplicitamente come un social «for people who have an opinion on something but accept that they may be wrong or want help changing their view» (Tan et al. 2016, 2). Possiamo rappresentare una discussione in *Change My View* come un albero (*discussion tree*). L'*original post* (OP), in cui un autore invita gli utenti a fargli cambiare opinione su un qualche tema, è la radice dell'albero. Dalla radice si sviluppano i rami, che hanno come nodi le 'repliche' all'OP e le 'risposte dell'autore' dell'OP a tali repliche. In vista di quanto diremo in seguito, è utile chiamare 'repliche iniziali' le repliche con cui gli utenti avviano un botta e risposta con l'autore dell'OP. (Tan et al. 2016, 2-3) L'autore dell'OP, che posta la sua opinione in attesa che qualcuno lo persuada a modificarla può quindi interagire con gli altri per difendere la propria posizione, ma qualora si accorga che il contributo argomentativo di un partecipante al dibattito è riuscito a modificare il suo punto di vista iniziale, deve segnalarlo con un simbolo specifico (il delta, segno matematico del cambiamento) ed è chiamato a spiegare perché proprio quell'argomentazione sia risultata persuasiva (Tan et al. 2016, 2-3).

Change my View è quindi una piattaforma che vede nel disaccordo tra posizioni il proprio elemento costitutivo e programmatico, e poiché consente di comprendere le caratteristiche costanti dell'argomentazione vincente a partire dall'osservazione di un numero molto grande di scambi (nell'ordine delle migliaia), è una piattaforma che risulta particolarmente interessante da studiare, specie se si dispone di strumenti capaci di elaborare correttamente questa grande mole di informazioni.

sulla prova della falsità di una proposizione, né sulla dimostrazione della sua assurdità, ma sulla messa in evidenza delle sue conseguenze «vergognose o ridicole». Non è un caso che il significato originale della parola greca con cui si indica la confutazione socratica, 'elenchein', sia quello di provocare vergogna, mettere qualcuno nella condizione di doversi vergognare di sé stesso (Prete 1968, 165).

³ L'importanza dell'elemento patico nell'argomentazione persuasiva è, come noto, già presente in Aristotele 2011, 13. Oltre ai già citati Prete, 1968, 165-66 e Perelman et al. 2001, 28-33, cfr. Gilbert 1995, 840.

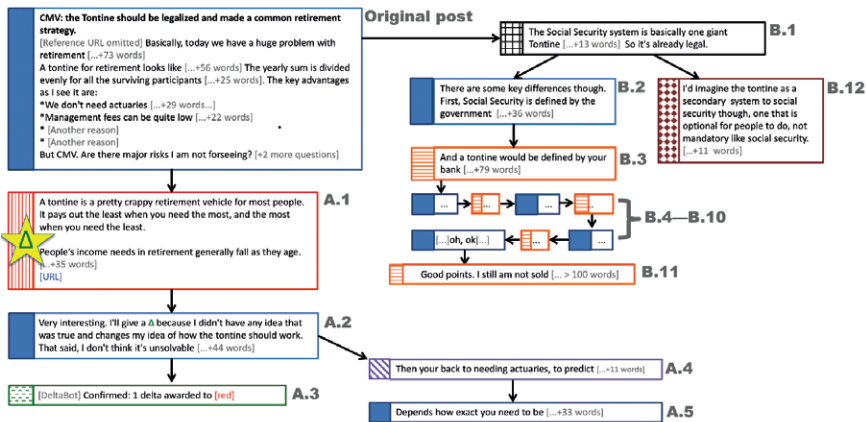


Fig. 1. esempio di discussione. Tratto da Tan et al. 2016, 2.

4. Uno studio su CMW

Chenhao Tan, computer scientist della University of Colorado, ha provato a identificare le caratteristiche distintive delle argomentazioni risultate persuasive su CMW. In primo luogo ha esaminato un gran numero di *discussion trees*. Per ogni OP ha individuato un'argomentazione che ha ricevuto il delta e un'altra di contenuto simile che non l'ha invece ricevuto.⁴ Ha così ottenuto un dataset composto da coppie di argomentazioni, una di successo e l'altra non di successo, simili per contenuto. Per tale dataset poteva pertanto legittimamente assumere che la differenza nel successo delle argomentazioni di ciascuna coppia fosse dovuta esclusivamente a caratteri formali: al «come viene detto» e non «al cosa viene detto». In secondo luogo ha provato a determinare quali caratteri formali fossero maggiormente distintivi delle argomentazioni di successo. A tal fine Chenhao ha esaminato una lunga lista di caratteri formali. Tra di essi rientrano caratteri relativi al rapporto della risposta con l'OP, quale il numero di parole in comune; caratteri relativi al significante, quali il numero di parole contenute nella risposta; e, infine, caratteri relativi al senso, quali il grado di *arousal*, *concreteness*, *dominance* e *valence* espresso dalla risposta. Su questi ultimi caratteri diremo di più in seguito. Concluso l'esame, Chenhao ha potuto identificare come particolarmente rilevanti i seguenti caratteri, che potremmo chiamare i suoi indizi del successo:

- il tempo: tendenzialmente, prima si entra nel dibattito, maggiori sono le chances di successo;
- la lunghezza: tendenzialmente, più una replica è lunga più risulta persuasiva;

⁴ La somiglianza in oggetto è la somiglianza di Jaccard: il rapporto tra l'intersezione e l'unione delle parole di due risposte iniziali, escludendo le stopwords (vedi infra p. 5).

- l'originalità: vince chi resta in topic utilizzando però parole differenti rispetto a quelle presenti nell'OP;
- l'utilizzo di un linguaggio rilassato: chi adotta un linguaggio rilassato (*calm*) ottiene maggior successo di chi utilizza termini aggressivi.

5. Prevedere il delta

Dopo avere isolato questi indizi del successo Tan ha addestrato un modello predittivo che, a partire da essi, prevede se un argomento ha o meno ricevuto il delta. Più concretamente, ha proposto al software una serie di esempi, di frasi, in cui i caratteri individuati (o le loro combinazioni) sono associati all'aver o meno ricevuto il delta, così da mettere in grado il software di riconoscere eventuali regolarità statistiche nel rapporto tra questi stessi caratteri e la presenza del delta. Il modello ha mostrato performances soddisfacenti, confermando così che le *features* individuate sono in stretto rapporto con il successo dell'argomentazione.

6. Oltre *valence* e *arousal*

Come si è visto, secondo Chenhao Tan, assumere un tono calmo nel dibattito è un elemento significativo per ottenere il successo. Chenhao è arrivato a questa conclusione analizzando i testi attraverso un modello emozionale basato su *arousal*, *dominance*, *valence* e *concretness*. Si tratta di un modello dimensionale delle emozioni che viene spesso utilizzato per costruire dizionari utili ad addestrare modelli previsionali (Brysbart et al. 2014, 904-11; Warriner et al. 2013, 1191-1207). Questi dizionari attribuiscono un 'valore emotivo' a ogni parola presente nel testo. I valori attribuiti in questo caso sono:

- *arousal*, che fa riferimento al grado di intensità con cui la parola veicola un'attivazione corporea dovuta a un'emozione. Si va quindi da parole 'calme' a parole che richiamano 'eccitazione';
- *concretness*, che indica il grado di intensità con cui la parola rappresenta qualcosa di percepibile e non astratto;
- *dominance*, che indica il grado di controllo sul mondo esterno che il soggetto esprime attraverso la parola;
- *valence*: il grado di piacere espresso dalla parola.

È tuttavia possibile dar conto in modo più puntuale del peso delle emozioni utilizzando un modello che, rispetto a quello di Chenhao Tan, restituisce un ventaglio affettivo più ampio.

Un modello del genere è l'*Hourglass of Emotions* di Erik Cambria (Cambria et al. 2012). Il punto di partenza di Cambria è la ruota delle emozioni di Plutchick: un modello che consta di 8 emozioni di base (*acceptance*, *anger*, *anticipation*, *disgust*, *joy*, *fear*, *sadness* e *surprise*) disposte lungo una circonferenza. In tale modello la distanza dal centro rappresenta l'intensità di una emozione e la disposizione lungo la circonferenza la struttura relazionale delle emozioni. Le emozioni di base sono combinabili tra loro per ottenere altre 8 emozioni com-

plesse. Cambria riorganizza la ruota di Plutchick intorno a quattro dimensioni concomitanti ma indipendenti, ciascuna delle quali può assumere un valore tra -1 e +1. La prima dimensione è la *sensitivity*, che rappresenta il grado di ‘agio’ espresso da un’emozione; la seconda è l’*attention*, che rappresenta il grado di vigilanza; la terza è l’*aptitude*, che rappresenta il beneficio atteso da chi esperisce l’emozione; la quarta e ultima è la *pleasantness*, che rappresenta il grado di piacere espresso dall’emozione. La combinazione di queste 4 dimensioni definisce uno spazio affettivo con infiniti punti, che Cambria rappresenta graficamente con una clessidra. Tale spazio include le emozioni ottenibili tramite il modello di Chen Hao, quelle nominate nella ruota di Plutchick e infinite altre.

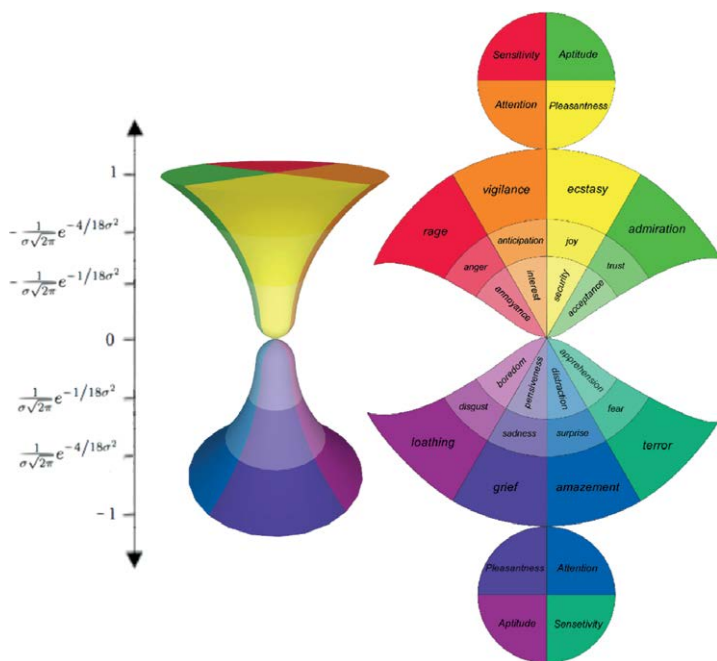


Fig. 2. The *Hourglass of Emotions*. Tratto da Cambria et al. 2012, 152.

7. L’*hourglass* in azione: SenticNet

Per estrarre le emozioni dai testi secondo il modello descritto abbiamo utilizzato SenticNet (www.sentic.net) (Cambria et al. 2018), una *knowledge base* che fornisce informazioni di vario tipo su oltre 200.000 concetti espressi dal linguaggio naturale. In particolare SenticNet assegna a ciascun concetto un valore per ciascuna delle quattro dimensioni affettive. Alla locuzione «incontrare un amico», ad esempio, assegna un valore nullo per *attention* e *aptitude* e un valore positivo per *pleasantness* (incontrare un amico è piacevole) e *sensitivity* (un amico ti mette a tuo agio). È importante notare che il concetto va qui inteso non come

una unità lessicale ma come una unità di significato: detto altrimenti, a uno stesso concetto possono essere associate più parole o locuzioni. Utilizzare SenticNet ci ha pertanto consentito di dare conto della connotazione affettiva degli enunciati prescindendo per quanto è possibile dalla variabilità lessicale degli stessi.

8. I tipi di parole

Per meglio applicare Sentic.net ai testi, sulla scorta di Chenhao Tan, abbiamo isolato due tipologie di parole: *content words* e *stop words*. Le *content words* sono parole rappresentative di un dominio specifico, le *stop words* sono termini funzionali (connettivi, particelle), oppure sono aggettivi, avverbi, nomi molto comuni, che vengono trattati alla stregua di termini funzionali in quanto non rappresentativi di domini precisi e quindi trasversali rispetto a ogni possibile ambito.

9. I nostri indizi del successo

Completati i preparativi, abbiamo anzitutto ripetuto l'analisi di Chenhao Tan, ottenendo i suoi stessi risultati. Abbiamo dunque analizzato i testi dal punto di vista affettivo utilizzando SenticNet, come sopra descritto. Dalla nostra analisi è emerso, con un grado di sicurezza pari almeno a quello di Chenhao Tan, che ottengono un delta δ i post che non manifestano emotività nelle *content words*, ma manifestano attenzione e piacere nelle parole funzionali. Alla combinazione di tali dimensioni corrispondono l'anticipazione e la gioia.

10. Le performances migliorano

Abbiamo infine integrato le nuove features emotive basate sul modello di Cambria alle features di Chenhao Tan. Il modello predittivo ha migliorato le proprie performances, ovvero è aumentata la capacità del modello di prevedere il successo nelle argomentazioni. Ciò conferma ulteriormente l'ipotesi che la combinazione di *attention* e *pleasantness*, *anticipation* e *joy*, sia rilevante per l'assegnazione di un delta δ e che pertanto le emozioni abbiano un peso particolarmente significativo per il successo delle argomentazioni.

11. Una possibile interpretazione

Dal nostro punto di vista interpretiamo questa commistione di gioia e anticipazione come *engagement*: l'anticipazione esprime infatti un rapporto che dura nel tempo, la gioia esprime il fatto che quel rapporto dà piacere ed esprime la volontà che quel piacere continui. D'altra parte c'è da considerare la poca emotività nelle *content words*. In entrambi questi risultati è presente un aspetto che potremmo definire 'ludico'. Un gioco, infatti, è un'attività volontaria, disinteressata e isolata (Sennett 2002, 317). Chi partecipa a un gioco lo fa volontariamente: se si iscrive a Change My View è perché intende mettere alla prova le proprie credenze e capacità e aiutare i propri interlocutori a fa-

re altrettanto. Chi partecipa a un gioco rinuncia ad avere una gratificazione immediata, quale potrebbe essere il convertire qualcuno alle proprie credenze, come una figura d'autorità da un pulpito. La partecipazione a Change My View è in questo senso disinteressata ed è proprio questo a rendere possibile il carattere collettivo del gioco. Essa non è tuttavia priva d'interesse: chi partecipa, pur sforzandosi di far durare il gioco il più possibile e di ottenere risultati sempre più apprezzabili da tutti i partecipanti – argomentazioni sempre più eleganti e nitide, che non a caso sono premiate dal delta – si impegna per vincere. Chi partecipa a un gioco, infine, è consapevole di essere parte di un contesto isolato in quanto governato da regole specifiche. Tali regole, lungi dal negare la libertà dei partecipanti, la rendono invece possibile. Nell'accettare le regole di Change My View – nello sforzarsi di proporre argomentazioni che integrano la razionalità delle *content words* con l'emotività delle *stop-words*, come in una logica incarnata – gli utenti si riconoscono eguali come giocatori, a prescindere delle effettive capacità iniziali, e così garantiscono a ciascun giocatore la possibilità di mettersi pienamente in gioco: di esprimere le proprie opinioni al meglio delle proprie capacità, accettando il rischio di fallire, con la consapevolezza che tale fallimento resterà limitato al contesto ludico. La commistione di gioia e anticipazione, l'*engagement* e lo sforzo di proporre argomentazioni con *content words* poco emotive risultano insieme persuasivi perché provano la capacità di partecipare al gioco cogliendone lo spirito. La ripetibilità dell'esperienza persuasiva, derivante dal fatto che Change My View è un canale di un social media, favorisce il manifestarsi dell'*engagement* perché rende l'esperienza persuasiva stessa parte della quotidianità, seppur virtuale: su Change My View – ma crediamo che ciò sia vero per tutti i contesti social in cui si dibatte argomentando, di cui CMW è un caso paradigmatico – le emozioni si manifestano e pesano nel dibattito perché l'elemento personale e sociale della persuasione è saliente.

Riferimenti

- Aristotele. 2011. *Retorica*. Milano: Mondadori.
- Brysbaert, M., A. B. Warriner, e V. Kuperman. 2014. "Concreteness ratings for 40 thousand generally known English word lemmas." *Behavior research methods* 46(3): 904-11.
- Cambria, E., A. Livingstone, e A. Hussain. 2012. "The hourglass of emotions." *Cognitive behavioural systems*: 144-57.
- Cambria, E., S. Poria, D. Hazarika, e K. Kwok. 2018. "SenticNet 5: Discovering conceptual primitives for sentiment analysis by means of context embeddings." *Thirty-Second AAAI Conference on Artificial Intelligence*: 1785-1802.
- Fogg, B. J. 2008. "Mass interpersonal persuasion: An early view of a new phenomenon." *International conference on persuasive technology*: 23-34.
- Gilbert, M. A. 1995. "Coalescent argumentation." *Argumentation* 9(5): 837-52.
- Giulio, P. 1968. *Retorica e logica. Le due culture*. Torino: Einaudi.
- Lanfredini, R., e A. Niccoli. 2020. "Emozioni e comunicazione affettiva." In *Comunicare ad arte*, Ed. B. Baldi, 43-60. Bologna: Zanichelli.

- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca L., e C. Schick. 2001 (1958). *Trattato dell'argomentazione: la nuova retorica*. Torino: Einaudi.
- Sennett, R. 2002 (1974). *The fall of the public man*. London: Penguin, London.
- Stevenson, C. L. 1947. *Ethics and Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Tan, C., V. Niculae, C. Danescu-Niculescu-Mizil, e L. Lee. 2016. "Winning arguments: Interaction dynamics and persuasion strategies in good-faith online discussions." *Proceedings of the 25th international conference on world wide web*: 613-24.
- Warriner, A. B., V. Kuperman, e M. Brysbaert. 2013. "Norms of valence, arousal, and dominance for 13,915 English lemmas." *Behavior research methods* 45(4): 1191-1207.

Puer bonus communicandi peritus.

Esercizi e strumenti per dibattere tra pari

Gianluca Simonetta

1. Introduzione

Non sarà difficile per il lettore di un volume incentrato sul dibattito argomentato, e dunque avveduto nei confronti della tradizione umanistica che affonda le sue radici nella pedagogia retorica, cogliere nel titolo di questo contributo il riferimento alla massima catoniana «vir bonus dicendi peritus».

C'è dentro tutto il moralismo del Censore, in questa massima, il moralismo e l'*engagement* civile che caratterizzavano il suo temperamento e che traspare in chiave educativa da quel che rimane dei *Libri ad Marcum Filium* e in particolar modo dalle brevi e incisive massime dedicate all'oratoria. Brevi e incisive quanto le ampie e diffuse considerazioni formulate da Quintiliano nella sua *Institutio Oratoria*, che invece possediamo per intero: un voluminoso percorso che si difonde sull'educazione dell'oratore e che si conclude proprio sul moralismo *engagé* di Catone, la cui massima compare programmaticamente in apertura del Libro XII, che chiude l'opera. Quintiliano è consapevole di essere giunto al cuore della questione educativa, «ad partem operis longe gravissimam», dove occorre porsi il problema del significato etico e sociale del suo programma pedagogico, che era poi il programma educativo retorico, ovvero *il* programma educativo dell'antichità, nonché una delle problematiche culturali con cui ancora oggi non possiamo evitare di confrontarci: “qual è la posta dell'educazione retorica?” si chiedevano gli antichi, “qual è la posta dell'educazione umanistica?” ci chiediamo ancora noi.

Gianluca Simonetta, University of Florence, Italy, gianluca.simonetta@unifi.it
FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Gianluca Simonetta, Puer bonus communicandi peritus. *Esercizi e strumenti per dibattere tra pari*, pp. 129-143, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.12, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

Sono convinto che la pratica del dibattito regolamentato, che con la denominazione anglofona *debate* si ritrova oggi accanto a numerose altre proposte di innovazione didattica, rappresenti una preziosa occasione per affrontare la sfida educativa della tradizione umanistica. Tanto più che nella pubblicistica che ne descrive gli obiettivi formativi, il *debate* viene ambiziosamente finalizzato allo sviluppo di pensiero critico e all'acquisizione di competenze di cittadinanza attiva, nelle quali mi pare di poter rileggere una sintesi della massima catoniana «*vir bonus dicendi peritus*».

È quello che abbiamo cercato di fare nel contesto del progetto RApP, condotto nel corso del 2019 con gli studenti dell'ISIS Gobetti-Volta di Bagno a Ripoli, che sono stati accompagnati in un percorso formativo incentrato sul dibattito tra pari come strategia educativa orientata allo sviluppo di un 'comportamento comunicativo'.

Nelle pagine che seguono, dopo un rapido resoconto sullo svolgimento del progetto, mi concentrerò sulle attività formative: prima con un focus sugli esercizi preliminari, per delineare quella che mi sembra la cornice teorica e metodologica più adatta, e poi con una descrizione dello strumento che abbiamo sperimentato per preparare i ragazzi alla conduzione efficace di un dibattito.

2. Dalla Palestra di programmazione...

A partire dall'anno scolastico 2013-2014, un gruppo di studenti di età compresa tra i 15 e i 16 anni dell'ISIS Gobetti-Volta, accompagnati dall'animatore digitale, comincia a recarsi presso altre scuole del territorio per partecipare al progetto "Coding tra pari": esperienze di *peer learning* che si tengono nel pomeriggio. Poi dall'anno scolastico 2015-2016 la proposta entra nel portale "Le chiavi della città" del Comune di Firenze e gli studenti dell'ISIS Gobetti-Volta cominciano a realizzare una "Palestra di programmazione" per i ragazzi della scuola secondaria di primo grado e della scuola primaria. Inoltre ogni mese di giugno, lo stesso tipo di attività viene offerto ai bambini dei centri estivi del Comune di Firenze. Ad oggi sono state coinvolte più di 100 classi e 1200 bambini dei centri estivi.

L'animatore digitale dell'ISIS Gobetti-Volta è professore di Informatica per l'indirizzo "Informatica e Telecomunicazioni" e l'obiettivo della sua iniziativa è quello di diffondere la conoscenza del *coding* e di esporre i ragazzi ai principi del pensiero computazionale. Consapevole che un approccio meramente teorico sia controproducente nei confronti di un 'universo operativo' come quello del *coding* e convinto della necessità di un approccio laboratoriale nonché dell'efficacia di una strategia ispirata ai principi della *peer education*, l'animatore digitale incentra le sessioni formative sulla programmazione di un videogame, in modo che i ragazzi riescano a condividere esperienze di pensiero computazionale e ad acquisire conoscenze e competenze di *coding* applicato e finalizzato alla realizzazione di un prodotto.

Lo strumento di cui si serve è la piattaforma Scratch, progettata e sviluppata dal Media Lab del Massachusetts Institute of Technology per permettere di

programmare un videogame attraverso una procedura visuale, ovvero manipolando con il mouse blocchi grafici che selezionati e combinati materializzano sequenze di istruzioni con cui è possibile costruire l'equivalente degli script che normalmente sono realizzati attraverso uno dei numerosi linguaggi di programmazione esistenti. Con Scratch non è necessario conoscere nessun linguaggio, l'utente si trova alle prese con i principi del pensiero computazionale (sequenzialità, scomposizione in unità di ordine inferiore, procedure, regole) e può dare sfogo alla propria creatività.

Ci sarebbe tanto da dire sulle potenzialità di uno strumento come Scratch e sul valore dell'approccio che consente di adottare. Per esemplificarli voglio però servirmi dell'efficacia con cui lo descrive Mitch Resnick, che ne è l'ideatore:

Un paio di anni fa ho visto un ragazzo di 13 anni che stava usando il nostro software Scratch per creare un gioco. Stiamo parlando di un gioco in cui il pesce grande deve mangiare i pesci piccoli, ma lui voleva tenere il punteggio, in modo da accumulare punti ogni volta che il pesce grande mangia un pesce piccolo; ma non sapeva come fare. Così gliel'ho fatto vedere: con Scratch si può usare un blocco che funziona come una variabile. Quando il ragazzino ha visto questo blocco che permette di incrementare il punteggio, ha capito esattamente quello che doveva fare: ha preso il blocco e l'ha inserito nel programma esattamente là dove il pesce grande mangia il pesce piccolo; e in questo modo, ogni volta che il pesce grande mangia il pesce piccolo, il punteggio sale di un punto.

Il ragazzo era così entusiasta che mi ha dato la mano e mi ha detto: "Grazie, grazie, grazie".

In quel momento ho pensato, quante volte capita che gli studenti ringrazino i loro insegnanti per aver insegnato loro le variabili? Non succede perché nella maggior parte dei casi, quando i ragazzi imparano le variabili, non sanno perché le devono imparare¹.

3. ... al Progetto RAP

A novembre del 2018 sono stato invitato a partecipare a un tavolo di lavoro presso l'ISIS Gobetti-Volta. Era organizzato dall'animatore digitale, che aveva ricevuto dai colleghi di altre discipline la richiesta di adottare per i loro argomenti curriculari lo stesso approccio che tanto successo aveva fatto registrare nel progetto "Coding tra pari".

Da qui la convocazione del tavolo di lavoro, al quale era stata invitata anche l'Associazione Italiana per l'Intelligenza Artificiale (AIxIA), nella convinzione che le problematiche etiche legate allo sviluppo dell'Intelligenza Artificiale avrebbero rappresentato un argomento in grado di gettare un ponte tra le va-

¹ Il testo è la traduzione di un brano del talk tenuto da Mitch Resnick nel novembre 2012 in occasione del TEDxBeaconStreet, intitolato *Let's teach kids to code* e ora archiviato su ted.com all'URL www.ted.com/talks/mitch_resnick_let_s_teach_kids_to_code (2021-02-25).

rie discipline, quelle umanistiche comprese. A me, convocato in qualità di studioso di comunicazione, era invece demandato di animare sessioni formative a carattere laboratoriale per formare i ragazzi alle tecniche del *debate* e del *public speaking*. Infatti, nelle intenzioni dell'animatore digitale, i ragazzi, in un primo momento, avrebbero partecipato a sessioni formative a carattere tematico (incentrate sui fronti di ricerca più avanzati nel campo dell'Intelligenza Artificiale) e poi, in un secondo momento, avrebbero condiviso tra pari gli elementi di conoscenza acquisiti attraverso l'organizzazione di dibattiti da tenere di fronte ai compagni di classe, presso il resto delle classi della propria scuola, presso altre classi di altre scuole e poi fuori sul territorio, di fronte alla cittadinanza.

La proposta ci è parsa sensata e ben concepita. L'animatore digitale era ben informato sulle innovazioni metodologiche incentivate dalle direttive ministeriali e contava di integrare *peer learning* e didattica laboratoriale con il *debate* e l'educazione alla cittadinanza come era riuscito a fare con il *coding* e il pensiero computazionale. Restava giusto da individuare un equivalente di quello che si era rivelato il fattore di successo nelle esperienze del progetto "Coding tra pari": la piattaforma Scratch, che prevede una curva di apprendimento molto bassa (non c'è infatti la necessità di imparare preventivamente un linguaggio di programmazione) e permette un'esperienza formativa coinvolgente (di tipo laboratoriale) e finalizzata alla realizzazione di contenuti accattivanti (lo sviluppo di un videogioco).

A tal fine ho proposto di utilizzare il framework IDEAM, che è costituito da cinque fogli di carta in formato A4 su cui compaiono delle griglie che visualizzano le cinque operazioni previste dalla retorica antica (Inventio, Dispositio, Elocutio, Actio e Memoria) per permettere di visualizzare e manipolare il processo di progettazione e composizione di un testo scritto o di una performance orale. È stato sperimentato nel 2010 in occasione di un progetto condotto a fianco degli insegnanti, che se ne sono serviti per sceneggiare la performance delle lezioni da condurre con la LIM e lo hanno fatto adoperare agli studenti sia per progettare e sviluppare presentazioni accompagnate da slide, sia per comporre un saggio breve di tipo argomentativo. Vedremo più avanti e più nel dettaglio il suo funzionamento, per ora basti sottolineare come, nel contesto del progetto RApP, la visualizzazione del processo di composizione ha permesso di adottarlo come equivalente della piattaforma Scratch: una piattaforma per la progettazione di un videogioco (Scratch) e un framework per la composizione dell'intervento in un dibattito (IDEAM), entrambi semplici da utilizzare anche se sottendono principi di natura complessa (la programmazione informatica e le variabili di cui parla Resnick, nel caso di Scratch, i principi retorici che governano la composizione, nel caso di IDEAM).

Eravamo pronti a partire. Abbiamo dunque trovato un nome per il progetto, RApP (ovvero "Ragazzi e Ragazze Apprendono tra Pari"), abbiamo costituito un gruppo di lavoro (Mauro Angioni, l'animatore digitale dell'ISIS Gobetti-Volta, la professoressa Lorella Rotondi, che insegna Lingua e letteratura italiana, Piero Poccianti, presidente di AIXIA e io, attraverso un accordo di ricerca stipulato tra la scuola e il Dipartimento di Lettere e Filosofia dell'Università di Firenze) e siamo partiti con le sessioni formative, a conclusione delle quali abbiamo or-

ganizzato delle iniziative di dibattito internamente all'ISIS Gobetti-Volta e due uscite in pubblico: la prima nel mese di giugno 2019 presso la Stazione Leopolda di Firenze, quando in occasione dell'edizione estiva dello "Startup Italia Open Summit" i ragazzi del progetto RApP hanno avuto la possibilità di parlare di fronte alla platea degli oltre 200 startupper presenti all'evento; la seconda in occasione dell'iniziativa "I protagonisti del XXI secolo – Voce AI ragazzi" che si è tenuta nel mese di ottobre 2019 presso il Salone dei Cinquecento di Palazzo Vecchio a Firenze, quando i ragazzi del progetto RApP, alla presenza dei rappresentanti delle istituzioni e di fronte a una platea costituita dai ragazzi delle altre scuole di Firenze e dintorni, hanno preso la parola dopo gli interventi degli adulti (studiosi di Intelligenza Artificiale, ricercatori universitari e funzionari di INDIRE) e hanno animato un dibattito sui temi della sostenibilità ambientale coinvolgendo il resto dei ragazzi del pubblico.

4. Il percorso di formazione

Le sessioni formative per preparare i ragazzi alla conduzione dei dibattiti sono state articolate su tre piani, quello delle conoscenze nozionistiche, quello delle conoscenze teoriche e quello delle abilità operative, da rendere consapevoli attraverso le seconde per poterle poi applicare in relazione alle prime.

Si è trattato quindi di tre momenti concettualmente distinti, ma operativamente correlati: a partire dagli elementi di conoscenza acquisiti nel momento formativo a carattere tematico i ragazzi avrebbero individuato gli argomenti da sostenere nei dibattiti tra pari; il momento formativo a carattere teorico era finalizzato ad introdurre alcuni concetti chiave del dibattito argomentato e alcune distinzioni di fondo inerenti alle tecniche di argomentazione; infine, nel momento laboratoriale, i ragazzi avrebbero potuto servirsi del framework IDE-AM per progettare e sviluppare le argomentazioni di cui si sarebbero serviti durante il dibattito.

Più nello specifico, il momento formativo a carattere tematico è partito con una lezione-conferenza tenuta da Piero Poccianti di AIxIA, che ha presentato agli studenti alcuni dei più avanzati fronti di ricerca sull'Intelligenza Artificiale, cercando di evidenziare gli scenari in cui le ricadute sociali chiamano in causa considerazioni di carattere etico.

Per il momento formativo a carattere teorico, è stato previsto un approfondimento curato da Roberta Lanfredini (docente di Pensiero critico e strategie argomentative presso l'Università di Firenze) che ha inquadrato le questioni teoriche concernenti il dibattito nella cornice della teoria dell'argomentazione, tra logica e retorica.

Le sessioni laboratoriali sono state più numerose e hanno rappresentato un'esperienza di studio preziosa e ricca di risultati. L'ambizione era quella di dare corpo alle questioni teoriche evidenziate dalla lezione-conferenza della professoressa Lanfredini, accompagnando i ragazzi lungo un percorso che potesse renderle operative. Gli studenti dell'ISIS Gobetti-Volta sono stati ospiti delle lezioni pomeridiane del "Laboratorio di Strategia Comunicativa" (a.a. 2018-2019)

che ho tenuto per gli studenti del corso di laurea in “Scienze umanistiche per la comunicazione” dell’Università di Firenze: gli studenti universitari a fianco degli studenti della scuola secondaria, in modo da instaurare dinamiche di tutoring, durante la fase formativa, e veri e propri rapporti di coaching durante le due uscite in pubblico ricordate sopra.

5. Gli esercizi preparatori

Parallelamente alle attività laboratoriali, con un gruppo ristretto di studenti universitari abbiamo avviato un seminario di studi per approfondire alcune questioni di carattere metodologico in relazione alle attività formative più adatte a preparare i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado a sostenere un discorso in pubblico.

Consultando la *Storia dell’educazione nell’antichità* di Marrou (1948) abbiamo constatato che è fondato far risalire la pratica del dibattito argomentato all’esercizio della declamazione, nella forma della suasoria e soprattutto della controversia, ma occorre una certa cautela, perché si trattava di una pratica riservata al grado più alto del ciclo di istruzione, che oggi collocheremmo al livello dell’istruzione terziaria impartita dalle università. Per lavorare con studenti della scuola superiore, ed era questo il caso dei ragazzi del progetto RApP, avevamo bisogno di individuare il percorso formativo che precedeva questo tipo di prove avanzate e che si praticava al livello precedente del ciclo di istruzione.

Scendendo più a fondo nella *Storia dell’educazione nell’antichità* abbiamo quindi incontrato una serie di «esercizi pratici di composizione», come li definisce Marrou (1948), che non manca poi di chiamarli per nome e di descriverne la funzione: sono i cosiddetti *progymnasmata*, ovvero gli ‘esercizi preparatori’ (è questa la tradizione testuale del termine ‘pro-gymnasmata’) che sono stati alla base del sistema di insegnamento delle scuole europee dal periodo ellenistico fino a tutto il Rinascimento, sia per quanto riguarda la declamazione orale sia per quanto riguarda la produzione letteraria.

Si trattava di una sequenza di esercizi di lettura e sviluppo del testo, che aumentavano gradualmente di difficoltà, andando dal semplice trattamento grammaticale di una favola di Esopo fino alla formulazione argomentata di una tesi, il tutto combinato con lo studio di modelli letterari e finalizzato a far acquisire agli allievi le competenze necessarie alla composizione scritta e orale.

Attraverso una ricerca focalizzata sull’argomento siamo riusciti ad individuare i manuali che ci sono stati tramandati: quattro sono in lingua greca e sono attribuiti ad altrettanti retori di età ellenistica (Teone, Pseudo-Ermogene, Aftonio e Nicola di Mira); uno ci è pervenuto in latino, ma si tratta di una traduzione del manuale dello Pseudo-Ermogene, curata nel VI secolo da Prisciano con il titolo *Praeexercitamina*, che traduce alla lettera il greco *progymnasmata*.

Individuare le opere non è stato difficile, la letteratura si è rivelata infatti sufficiente, e conoscerne il contenuto è stato reso possibile da una serie di edizioni piuttosto recenti: in primo luogo la traduzione in inglese, a cura di Kennedy (2003), dei quattro manuali greco-ellenistici, che ha seguito e preceduto

la pubblicazione in francese dei progymnasmata di Teone (Patillon 1997) e dei progymnasmata di Aftonio e dello Pseudo-Ermogene (Patillon 2008); ma negli ultimi anni si è assistito a un certo interessamento anche nel nostro paese, e in lingua italiana esiste un opportuno glossario ragionato dei progymnasmata (Berardi 2017) nella cui parte introduttiva non mancano notizie storiche e approfondimenti teorici.

Quella dei progymnasmata è una lettura preziosa per chiunque si accinga a lavorare sulla formazione al dibattito, sicuramente per chi lo concepisca come pratica didattica per le scuole superiori. Non manca, come sempre accade nelle questioni inerenti alla retorica, la pedanteria di classificazioni estenuanti, ma la mole di informazioni che è possibile ricavare è vastissima e molto preziose sono le discussioni di carattere metodologico.

Non c'è accordo tra i vari manuali rispetto al numero, alle denominazioni e alla sequenza degli esercizi (Webb 2001), ma canonicamente se ne individuano 14. Li elenco nella tabella 1, in traduzione italiana (riprendo la versione di Berardi 2017) e distribuiti secondo quattro possibili criteri di raggruppamento che mi permettono di descriverne sinteticamente lo svolgimento e gli obiettivi di apprendimento in relazione al contesto del dibattito regolamentato che stiamo qui affrontando.

Tabella 1. Elenco dei progymnasmata distribuiti secondo quattro possibili raggruppamenti.



Favola, Narrazione, Aneddoto e Sentenza costituiscono un primo set di esercizi modulati sulle forme testuali brevi e concepiti per far lavorare l'allievo sugli aspetti grammaticali (volgere un testo dal presente al passato, dalla forma attiva alla forma passiva, dal discorso diretto al discorso indiretto), sugli aspetti narratologici (attraverso la sperimentazione di modi alternativi di disporre la sequenza temporale degli episodi di una narrazione: dall'inizio alla fine, dalla fine all'inizio e partendo dal mezzo) e su forme embrionali di

amplificazione (attraverso lo sviluppo dei motivi impliciti in un aneddoto o in una sentenza).

Nel secondo set, se *Confutazione* e *Dimostrazione* permettono di provarsi nel discorso a favore e contro una situazione, con *Encomio* e *Biasimo* il focus dell'esercizio si definisce in relazione a un soggetto o alla sua condotta; al centro di questo blocco si colloca l'esercizio del *Luogo comune* che permette di familiarizzare con le topiche euristiche funzionali alle operazioni di biasimo o di encomio, e finisce dunque per rivelarsi gregario nei confronti degli altri esercizi, similmente a ciò che avviene con il *Parallelo* che, va da sé, permette di sviluppare entrambi i precedenti esercizi procedendo per affinità o per contrasto.

Con gli esercizi di *Etopea/Prosopopea* e *Descrizione* diventa possibile prendere confidenza con le strategie di rappresentazione, nel primo caso per dare voce e comportamento a un soggetto (in maniera adeguata al suo carattere o a quello che gli si intende far esprimere), nel secondo per restituirne l'aspetto presentazionale: e non è difficile immaginare l'utilità di esercizi di questo tipo per rivisitare i soggetti e le situazioni già incontrati negli esercizi precedenti, ma soprattutto per trattare adeguatamente i soggetti e le situazioni nei due esercizi che verranno, che rappresentano esercizi di declamazione veri e propri.

Con gli esercizi di *Tesi* e *Presentazione di legge* (ma forse sarebbe più opportuno tradurre con proposta/discussione) si esce dalla fase propedeutica e ci si confronta con due 'gymnasmata' tipici della fase formativa avanzata, quella in cui l'apprendistato è ormai completo e l'allievo può cimentarsi con la declamazione di una delle tesi da suasoria o di una questione da controversia; ma anche, per tornare all'ambito che qui ci interessa, con l'argomentazione a sostegno del *topic* adottato in una sessione di *debate*.

Sarebbero ancora tanti e di diversa natura gli aspetti e le implicazioni da prendere in considerazione, ma anche sulla scorta di questi pochi cenni è già possibile intravedere l'utilità di una serie di esercizi concepiti in funzione del momento esecutivo di un discorso in pubblico o di un dibattito; e non è difficile mutuarne l'impostazione di fondo e modulare correttamente un percorso formativo a vantaggio di chi debba prepararsi a sostenere un dibattito. È quello che abbiamo fatto nel contesto del progetto RApP, configurando le sessioni laboratoriali in modo che gli studenti potessero gradualmente acquisire familiarità con le strategie e le tecniche di composizione e di esposizione che si sarebbero rivelate utili durante la conduzione dei dibattiti.

Le difficoltà non sono mancate, ma affrontarle si è rivelata una sfida avvincente. Mi limito ad esporre le due questioni connesse con la necessità di tradurre la lezione dei *progymnasmata* non solo in linguaggio corrente, ma soprattutto in prassi educativa contemporanea. In primo luogo è stato opportuno moderare il 'rumore lessicale' che parte dal nome degli esercizi (per l'esercizio *Etopea/Prosopopea*, ma anche per l'esercizio *Luogo comune*) e culmina con la denominazione generale 'progymnasmata'. In secondo luogo è stato necessario provvedere alla selezione degli esercizi da adottare e della loro collocazione in sequenza, in modo da ottenere una progressione orientata dal più semplice al più complesso.

Non è qui possibile rendere conto del resto delle numerose problematiche che sono sorte e che di fatto sono ancora in corso di soluzione. Molto più opportuno, in questa sede, rendere conto dello strumento di lavoro che ci ha permesso di rendere operativa una tale proposta e di sperimentarne l'efficacia nel contesto delle attività formative previste dal progetto RApP: mi riferisco al framework IDEAM a cui abbiamo accennato in apertura.

6. Lo strumento di lavoro

Lo strumento operativo che gli studenti hanno utilizzato per prepararsi alle sessioni di dibattito animate presso la loro scuola e durante le due iniziative pubbliche ricordate sopra è il framework IDEAM. Di seguito lo presento e ne descrivo sommariamente il funzionamento.

Partiamo dal nome. IDEAM è l'acronimo dei cinque canoni della retorica antica (Inventio, Dispositio, Elocutio, Actio e Memoria) che individuano le strategie, le tecniche e le procedure da seguire per la progettazione, la scaletta e il trattamento verbale di un discorso efficace, ma anche per la sua memorizzazione e la sua pronuncia in pubblico.

Brevemente: l'Inventio è il momento in cui si procede a trovare le cose da dire; la Dispositio è il momento in cui quello che si è trovato viene messo in ordine; l'Elocutio è il momento in cui si stabilisce la specifica sequenza di parole che si intende usare per dire le cose che sono state ordinate; l'Actio è il momento in cui il discorso viene pronunciato in pubblico, accompagnandolo all'occorrenza con la mimica e la gestualità più opportune; la Memoria è il complesso di tecniche ed espedienti che permettono di ricordare le cose da dire, nella sequenza corretta e con le parole stabilite.

Ne consegue un processo lineare, ordinato e costituito da un numero finito di fasi, un vero e proprio algoritmo della composizione. Roland Barthes, ne *La retorica antica*, ci vede una sorta di «macchina retorica»:

Nella 'macchina' retorica, ciò che si mette all'inizio, emergendo a pena da una nativa afasia, sono dei materiali bruti di ragionamento, dei fatti, un 'soggetto'; ciò che si forma alla fine è un discorso completo, strutturato, completamente armato per la persuasione. (Barthes 1970 [1972], 57).

Possiamo considerare il framework IDEAM come una sorta di implementazione della macchina retorica, più precisamente come uno strumento per la composizione, che permette la raccolta dei contenuti, il loro assemblaggio, la definizione della loro forma di presentazione e la documentazione del processo.

Dal punto di vista materiale si tratta di cinque fogli di formato A4 su cui compaiono griglie per l'inserimento dei contenuti. Nell'illustrazione 1 ne vediamo delle riproduzioni.

Le griglie sono studiate per invitare a compiere una serie di operazioni ispirate ai principi compositivi che informano i canoni retorici. In questo modo diventa possibile avviare e portare a termine un processo di composizione completo, il cui risultato può essere un testo scritto o un discorso da tenere in pubblico, ma

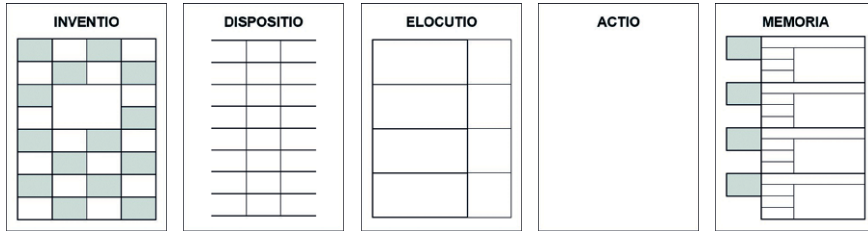


Illustrazione 1. Riproduzione dei fogli A4 del framework IDEAM.

anche una presentazione accompagnata da slide oppure, com'è avvenuto nel contesto del progetto RApP, un dibattito: per praticità parlerò genericamente di “componimento”.

Il foglio di Inventio è progettato per documentarsi sull'argomento del componimento e per formulare riflessioni e considerazioni personali.

Al suo interno compare una grande cella centrale circondata da tante piccole celle (alcune grigie, alcune bianche): la grande cella centrale per indicare l'argomento; le piccole celle grigie per raccogliere elementi di conoscenza e risorse informative (notizie, dati, statistiche, pareri di esperti del settore, ecc.); le piccole celle bianche per annotare spunti di riflessione e commenti personali sui contenuti delle celle grigie.

Il foglio di Dispositio è progettato per articolare la scaletta del componimento e per elaborare le argomentazioni.

Al suo interno compare una griglia che permette di organizzare le celle del foglio di Inventio, non solo in successione, per stabilire la progressione del discorso (quali celle si prestano ad introdurre il discorso, quali a svilupparlo e quali a concluderlo), ma anche per accostamento, in modo da costruire le argomentazioni (notizie e/o informazioni seguite da riflessioni e/o commenti oppure considerazioni personali attestate attraverso dati e/o pareri degli esperti).

Il foglio di Elocutio è progettato per sviluppare i contenuti e compilare una bozza del componimento.

Al suo interno compaiono ampi riquadri in cui è possibile sviluppare discorsivamente le celle della griglia di Dispositio: sulla destra di ogni riquadro compare un box tratteggiato in cui è possibile inserire appunti e annotazioni sul trattamento del testo in relazione agli aspetti presentazionali che si intende adottare (nel caso di presentazioni scritte può trattarsi di indicazioni relative alla formattazione oppure alla presenza di immagini, grafici o altri elementi visuali, nel caso di presentazioni orali si tratterà invece di indicazioni relative ai gesti, alla postura e all'intonazione).

Il foglio di Actio è progettato per procedere alla redazione finale del componimento.

Al suo interno non compare nessuna griglia: si tratta di una pagina vuota in cui è possibile riversare i contenuti elaborati nel foglio di Elocutio e sottoporli al trattamento presentazionale stabilito.

Il foglio di Memoria è progettato per funzionare come *knowledge base*.

Al suo interno compare una serie di schede da associare alle celle grigie del foglio di Inventio: per dettagliarne il contenuto con le opportune informazioni di riferimento (il titolo, l'autore e la data di pubblicazione, se si tratta di risorse pubblicate a stampa; l'URL, quando si tratta di risorse digitali pubblicate online; oppure il nome del file e la cartella di archiviazione, nel caso di risorse salvate offline) e per riportarne un breve estratto o una citazione significativa.

A questo punto dovrebbe essere possibile concepire anche un componimento specifico e immaginarne la progettazione e lo sviluppo con l'impiego del framework IDEAM, magari per lavori di gruppo oppure nella sua versione digitale, sostituendo i cinque fogli cartacei con altrettanti documenti digitali condivisi da gestire attraverso un word processor. Né dovrebbe essere difficile concepirne l'impiego anche al di là delle operazioni di composizione. Nel corso del tempo ne sono state individuate e sperimentate almeno sette.

Il framework IDEAM si presta dunque ad essere utilizzato come:

- a. un framework per la composizione;
- b. un'euristica per la progettazione;
- c. un format di sceneggiatura multimediale;
- d. un ambiente di lavoro condiviso;
- e. un supporto di documentazione e condivisione dei risultati;
- f. un metodo analitico;
- g. una piattaforma di esercitazione con le tecniche di composizione scritta e orale.

Anche in questo caso sarebbe lungo sviscerare a fondo il significato e l'efficacia di ogni fronte di impiego, ma qualche precisazione è opportuna.

Per quanto riguarda la sua adozione per la *progettazione* (rif. b), la *sceneggiatura* (rif. c) e la *documentazione* (rif. e) di oggetti didattici multimediali, rimando alla descrizione della prima occasione di sperimentazione (Simonetta 2015), che ha avuto luogo nel 2010, in concomitanza con il massiccio ingresso delle LIM nelle scuole italiane, quando il framework IDEAM è stato sperimentato da un gruppo di insegnanti con i quali è stato possibile esplorare scenari di adozione per la gestione di sessioni di *lavoro condiviso* (rif. d) da parte degli studenti.

In relazione all'utilizzo del framework IDEAM come strumento di *composizione* (rif. a) mi sono soffermato in un contributo (Simonetta 2020) che compare nel volume collettivo in cui si rende conto delle attività del progetto RApP. È possibile trovare una descrizione dettagliata di un'ideale sessione di lavoro finalizzata alla progettazione e allo sviluppo di un componimento scritto: partendo da un argomento X (indicato all'interno della grande cella centrale del foglio di Inventio) si segue il flusso di lavoro a cui invitano le griglie, per un totale di

11 operazioni che mi limito ad elencare nella didascalia dell'illustrazione 2 in cui ne rappresento graficamente il movimento, in modo da precisare come l'algoritmo che governa la macchina retorica sia di tipo ricorsivo e imponga all'utilizzatore del framework IDEAM di non limitarsi ad attraversare i cinque fogli un'unica volta, ma di passare continuamente da un foglio all'altro, in un verso e nell'altro, gradatamente e a salti.

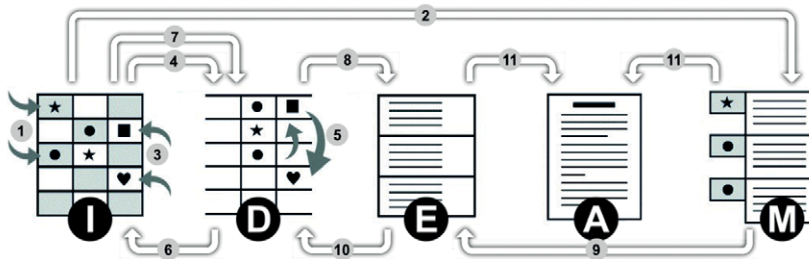


Illustrazione 2. Rappresentazione grafica del processo di composizione con il framework IDEAM. Le frecce numerate evidenziano gli 11 passaggi descritti sommariamente di seguito.

Operazioni preliminari sul foglio di Inventio: ricerca e documentazione (rif. 1). Dal foglio di Inventio al foglio di Memoria: gestione della conoscenza (rif. 2). Al lavoro sul foglio di Inventio: riflessioni e approfondimenti (rif. 3). Dal foglio di Inventio al foglio di Dispositio: avvio del processo di composizione (rif. 4). Al lavoro sul foglio di Dispositio: selezione e combinazione per esercitare la creatività (rif. 5). Ritorno sul foglio di Inventio: la composizione reclama ulteriori contenuti (rif. 6). Dal foglio di Inventio al foglio di Dispositio: i contenuti aprono o vincolano a soluzioni di composizione alternative (rif. 7). Dal foglio di Dispositio al foglio di Elocutio: approfondire il processo di composizione (rif. 8). Il foglio di Memoria alimenta il foglio di Elocutio: la cosa giusta al momento giusto per poterla collocare al posto giusto (rif. 9). Ritorno sul foglio di Dispositio: rimettere in discussione il lavoro, riformulare il piano e procedere diversamente (rif. 10). Conclusione del processo: il movimento ricorsivo, che ha attraversato tutti i fogli, si arresta sul foglio di Actio (rif. 11).

Per completare questa descrizione delle possibilità di impiego del framework IDEAM, resta da prendere in considerazione il suo funzionamento come *metodo analitico* (rif. f) e come *piattaforma di esercitazione* (rif. g), che sono poi le modalità specificamente adottate nel contesto del progetto RApP.

Abbiamo utilizzato il framework IDEAM come *metodo analitico* (rif. f) per familiarizzare con il format del *debate* 'smontando' i dibattiti delle "Olimpiadi Italiane di Debate" e analizzando dall'interno la performance argomentativa e oratoria dei ragazzi.

Operazione preziosa, resa possibile dalla dettagliata documentazione delle gare (esiste, infatti, un canale YouTube in cui gli organizzatori della manifestazione hanno videoregistrato e reso pubbliche tutte le sessioni di dibattito che si

sono svolte in occasione delle varie edizioni della manifestazione), ma tutt'altro che semplice quando si tratta di fare considerazioni analiticamente pertinenti, che rischiano però di rivelarsi ingenerose nei confronti dei ragazzi che ne sono protagonisti. È un rischio che abbiamo corso nel chiuso del Laboratorio di Strategia Comunicativa, dedicando un seminario all'analisi testuale, comunicativa e retorica dei 33 dibattiti dell'edizione 2017 delle "Olimpiadi Italiane di Debate". Dopo aver acquisito i videotesti come corpus ed aver provveduto ad estrarre la trascrizione dei discorsi, li abbiamo assunti come oggetto di analisi con l'ausilio del framework IDEAM ricavando informazioni dettagliate e significative.

A questo proposito, e giusto a titolo di esempio, mi limito a restituire (in forma di dati aggregati 'inoffensivi') i risultati di una delle analisi realizzate, da cui è emerso come i debater tendano a privilegiare l'appello all'autorità, che si rileva in tutte le argomentazioni (per un totale di 25 occorrenze del verbo "dimostrare" nelle sue varie coniugazioni) e che diventa dunque lo schema argomentativo per eccellenza, utilizzato tuttavia con un eccesso di disinvoltura («lo scienziato/il report/lo studio X dice che Y, per cui affermiamo Z», da cui conseguono affermazioni del tipo «come abbiamo dimostrato con Z...» o «per cui con Z abbiamo dimostrato che...»).

Veniamo infine all'impiego del framework IDEAM come *piattaforma di esercitazione* (rif. g) per familiarizzare con le tecniche di composizione scritta e orale, e ribadiamo in primo luogo come si sia trattato di elaborare un set di esercizi preparatori concepiti secondo l'approccio dei progymnasmata antichi (ovvero un percorso graduale e finalizzato alla pratica delle declamazioni), ma calato nel contesto del dibattito regolamentato e dunque finalizzato all'acquisizione di quel 'comportamento comunicativo' che ha permesso ai ragazzi del progetto RApP di condurre con successo dibattiti tra pari e discorsi in pubblico (convivendo con l'emozione, ma lasciando trasparire la sicurezza di chi si sente capace di raccontare un fatto o di argomentare un'opinione perché si è esercitato a farlo, come si è esercitato a sviluppare gli argomenti attraverso esempi, descrizioni, confronti... tutto ciò che, lo abbiamo visto, costituisce le attività previste dai progymnasmata).

Sulla scorta dei risultati di questa sperimentazione è in via di definizione la pubblicazione del percorso progymnasmatico RApP. Un'operazione opportuna, forse doverosa, sicuramente da affrontare con cautela.

Innanzitutto occorre evitare la deriva di certe operazioni condotte secondo un atteggiamento quantomeno discutibile: ci sono College e istituti di formazione superiore statunitensi (in genere di ispirazione cristiana) in cui si registrano iniziative editoriali anche molto articolate, ma in cui troppo poco problematizzata appare la proposta di adozione integrale dei progymnasmata nel curriculum di studi contemporaneo. Molto più sensata la prospettiva di Fleming (2003) che, in tutt'altra area culturale, invita a recuperare la lezione essenziale di questo capitolo della tradizione educativa di matrice retorica: in un paper significativamente intitolato «The very idea of progymnasmata» ne propone il ripensamento in relazione a una rivisitazione e rivitalizzazione dell'insegnamento della com-

posizione, in alternativa agli approcci modulati sul paradigma del processo, sul paradigma del prodotto e sul modello WAC (Writing Across the Curriculum).

7. Conclusioni

Per concludere il discorso, ciò che mi pare assolutamente necessario tenere ben fermo nell'elaborazione di un set di esercizi di preparazione al dibattito è l'obiettivo di 'operazionalizzare' le conoscenze teoriche, in modo da esporre i ragazzi, da una parte, a una teoria finalizzata a uno scopo e, dall'altra, all'applicazione pratica di principi astratti resi però tangibili da un ambiente di lavoro appositamente concepito. La piattaforma Scratch, lo abbiamo appreso dalle parole di Resnick citate in apertura, ce ne offre un esempio in relazione al *coding* e ai principi teorici del pensiero computazionale. Nel contesto del progetto RAP il framework IDEAM, in combinazione con la lezione dei *progymnasmata*, tenta di fare lo stesso in relazione al dibattito argomentato: la realizzazione di un prodotto (un testo/performance equivalente al videogioco che si realizza su Scratch) come esperienza formativa funzionale all'acquisizione di competenze di ordine superiore (il comportamento comunicativo equivalente al pensiero computazionale). Il tutto senza un momento preventivo a carattere teorico, ma secondo un approccio 'immersivo', in cui le nozioni teoriche diventano tangibili: in Scratch attraverso blocchi grafici che incorporano *snippet* di codice responsabili del movimento, dell'aspetto visivo e degli effetti sonori con cui diventa possibile dare corpo ai personaggi, alle ambientazioni e al gameplay; nel framework IDEAM attraverso un set di esercizi elementari (narrazione, dialogo, descrizione, ecc.) che danno corpo alle operazioni canoniche di composizione e permettono di costruire oggetti comunicativi complessi (dal discorso in pubblico all'intervento in un dibattito).

È la lezione della piattaforma Scratch (che permetteva a Resnick di sentirsi dire "grazie di avermi insegnato cos'è una variabile") realizzata con l'impiego del framework IDEAM, nella speranza di sentirsi dire un giorno «grazie di avermi insegnato cos'è e come funziona un'argomentazione» o una metafora, uno schema di composizione, un'euristica, magari anche una semplice descrizione...

References

- Barthes, R. 1970. "L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire." *Communications* 16: 172-223 (*La retorica antica. Alle origini del linguaggio letterario e delle tecniche di comunicazione*. Milano: Bompiani, 1972).
- Berardi, F. 2017. "La retorica degli esercizi preparatori. Glossario ragionato dei *Progymnasmata*." *Spudasmata* n. 172. Hildesheim-Zürich-New York: Olms Verlag.
- Fleming, D. 2003. "The Very Idea of a *Progymnasmata*." *Rhetoric Review* 2(22): 105-20.
- Kennedy, G. A. 2003. *Progymnasmata. Greek textbooks of prose composition and rhetoric*. Atlanta: Society for Biblical Literature.
- Marrou, H.-I. 1948. *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris: Éditions du Seuil (*Storia dell'educazione nell'Antichità*. Roma: Studium, 1950).
- Patillon, M. 1997. *Aelius Théon, Progymnasmata*. Paris: Les Belles Lettres.

- Patillon, M. 2008. *Corpus rhetoricum. Préambule à la rhétorique, Anonyme; Progymnasmata, Aphthonios. En annexe: Progymnasmata, Pseudo-Hermogène*. Paris: Les Belles Lettres.
- Simonetta, G. 2015. "IDEAM. Strategie di comunicazione generativa modellate sulla Retorica Antica." *Mediascapes Journal* n. 5: 149-63.
- Simonetta, G. 2020. "Debate e Public Speaking con gli strumenti IDEAM e RhetoPAD." In *Progettare con i Ragazzi un Nuovo DIGITALE UMANO*, a cura di L. Rotondi, 157-76. Corato (BA): Secop Edizioni.
- Webb, R. 2001. "The Progymnasmata as Practice." In *Education in Greek and Roman Antiquity*, a cura di Y. L. Too. 289-316. Leiden-Boston-Koln: Brill.

Filosofia e dibattito. Le Meditazioni Cartesiane come esempio di deliberazione filosofica

Caterina Gabrielli

1. Introduzione

Il diffondersi, negli ultimi cinquant'anni, di un rinnovato interesse per la retorica, non solo come tecnica comunicativa, ma anche come metodo filosoficamente giustificato, articolato alla funzione e alla struttura dell'argomentazione¹, ha condotto la critica filosofica a ricercare la veste argomentativa di molte teorie filosofiche, persino di quelle che, nel merito, vorrebbero sconfessare un approccio di tipo argomentativo. Secondo diversi interpreti, lo stesso Cartesio, fautore di una filosofia rigorosamente dimostrativa, nelle *Meditazioni metafisiche* illustrerebbe il suo rivoluzionario metodo per la conoscenza avvalendosi non di un discorso di tipo dimostrativo, bensì argomentativo, anche se articolato ad un fine conoscitivo-filosofico². Codificata da Aristotele come 'dialettica', e contrapposta tanto alla dimostrazione scientifica quanto alla retorica, questa modalità comunicativa è propria di un discorso che intende ricercare il vero muovendo da ciò che è ritenuto probabile o verisimile nell'opinione della maggioranza degli uomini o di una parte qualificata di essi, per deliberare delle scelte o degli orientamenti coerenti con le premesse adottate. Rivalutata di recente insieme alla retorica, di cui viene ormai considerata come una partizione interna, la dia-

¹ L'opera di riferimento è Perelman e Olbrechts-Tyteca 1976. Per i rapporti fra retorica e filosofia, cfr. Danto 1984.

² Cfr. infra, n. 4.

Caterina Gabrielli, Independent scholar, Italy, caterina.gabrielli@gmail.com

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

Caterina Gabrielli, *Filosofia e dibattito. Le Meditazioni Cartesiane come esempio di deliberazione filosofica*, pp. 145-161, © 2021 Author(s), CC BY 4.0 International, DOI 10.36253/978-88-5518-329-1.13, in Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, © 2021 Author(s), content CC BY 4.0 International, metadata CC0 1.0 Universal, published by Firenze University Press (www.fupress.com), ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF), DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

lettica è oggi generalmente intesa come un discorso persuasivo volto a suscitare l'adesione di un uditorio più vasto di quello filosofico, ma muovendo da problemi interni alla filosofia stessa, in un processo di adattamento reciproco fra senso comune e prospettiva filosofica³.

Al di là delle trasformazioni terminologiche che ha subito il rapporto retorica-dialettica-argomentazione, Cartesio procede in modo argomentativo, e non strettamente dimostrativo, nell'elaborazione della procedura del dubbio metodico. Egli inserisce la sua argomentazione nel contesto di una deliberazione che assume la veste di un dibattito con sé stesso circa il modo in cui ci si deve comportare rispetto al problema della conoscenza e del dubbio⁴. Il procedimento del dubbio metodico intanto è costruttivo e non scettico in quanto muove da tesi condivisibili entro un certo uditorio – di volta in volta caratterizzato come universale o come filosofico – al fine di costruire, sfidando queste stesse tesi, la situazione del dubbio e il suo superamento. L'esito sarà il consolidamento finale della regola dell'evidenza, valida per tutti i campi di esperienza.

Queste prime considerazioni suggeriscono che la metodologia del dibattito, se opportunamente declinata in una chiave pratico-deliberativa, non meramente controversiale, possa associarsi proficuamente anche alla mediazione didattica di un testo come le *Meditazioni*⁵. Si tratta di assecondare una comprensione profonda del testo cartesiano, attraverso un dibattito a squadre su alcuni temi tratti dalle *Meditazioni*, seguendo l'intuizione cartesiana per cui una linea argomentativa è tanto più afferrata intellettivamente quanto più viene sfidata e problematizzata. Nel fare ciò si perverrà anche a mostrare la pertinenza e la persistenza di alcuni problemi proposti da Cartesio e degli snodi o 'luoghi argomentativi' all'interno dei quali essi sono stati formulati.

L'esperienza di dibattito sul testo di Cartesio suggerisce come le conoscenze e le competenze attivate dall'argomentazione, soprattutto quella filosofica, siano inscindibilmente collegate alle abilità implicate dai contesti comunicativi di tipo deliberativo, dove cioè l'attività discorsiva è in vista di una scelta pratica, anche su temi afferenti alla conoscenza. Argomentazione e deliberazione si sono nutrite in modo vicendevole all'interno della costruzione di problemi di relativi alla condotta umana, comuni alla filosofia e al senso comune. Una tale

³ Per quest'oscillazione terminologica e di significato cfr. Cattani 1994, 55-60.

⁴ Il primo ad aver attirato l'attenzione sul significato pratico delle *Meditationes* in generale e della prima in particolare è stato Gilson (1930). Il tentativo cartesiano di fondere retorica della persuasione e chiarezza dell'argomentazione razionale nei diversi generi letterari praticati è stato sottolineato da Rorty 1983. Rée sostiene che sia il *Discorso* che le *Meditazioni* dispieghino una «rhetoric of edification», necessaria ad acquistare la saggezza metafisica attraverso il lungo apprendistato dell'errore (Rée 1894). Per una rassegna delle diverse valenze, pratiche e teoretiche, retoriche e argomentative, assegnate dalla critica al testo cartesiano cfr. Biscuso 2015.

⁵ La stessa valenza pratico-deliberativa viene assegnata al Fedro di Platone da Trabattoni (1997, 7-25): «Il dialogo serve appunto a Platone per suscitare nel lettore un moto attivo di partecipazione, per far sì che egli senta di non trovarsi davanti ad un testo da imparare a memoria o da apprendere così come è stato composto, ma davanti ad un esercizio da svolgere».

consapevolezza, maturata all'interno della pratica didattica, può motivare l'investimento dell'insegnante di filosofia anche in progetti di dibattito di taglio deliberativo trasversali a più discipline; in ultima analisi, può avvalorare l'idea di una ritrovata identità della filosofia come sapere pratico o «modo di vivere» (Hadot 2001, 170).

L'esposizione seguente si articolerà in 4 parti successive:

- L'argomentazione come processo deliberativo: i *Topici*
- L'argomentazione come processo deliberativo: Le *Meditazioni metafisiche*.
- Proposta di attività didattica: preparazione e attuazione di un dibattito deliberativo a partire dal testo delle *Meditazioni*.
- Competenze e valutazioni attivabili.

2. L'argomentazione come processo deliberativo: i *Topici*

Il carattere argomentativo, non strettamente dimostrativo, del discorso di Cartesio nelle *Meditazioni* va assunto non come una questione di classificazione, ma di somiglianza o adesione ad un certo stile discorsivo. Aristotele, il primo a porsi il problema della codificazione dei discorsi, qualificava il discorso di tipo argomentativo come 'dialettico'. È quindi opportuno approfondire il modello originale, aristotelico, dell'argomentazione, per poi stabilire se esso abbia effettivamente corso anche in Cartesio; se quindi abbia effettivamente senso applicare alle *Meditazioni* un esercizio didattico come quello sopra annunciato.

Nei *Topici*, opera di riferimento per la nostra problematica, Aristotele si occupa di tracciare una distinzione fra argomentazione dialettica e dimostrazione scientifica, individuando la prima per distinzione rispetto alla seconda, ovvero in modo indiretto, per enumerazione dei caratteri differenziali (Aristotele 1994, libro I, 100a-101b). Posto che esiste un discorso che viene preso in sé stesso come vero, ve ne sarebbe un altro che invece si presenta come non fornito di questa pretesa e si definisce allora 'problema dialettico'. Mentre il primo si trova costituito da proposizioni che sono vere perché «forzano la convinzione, non per una ragione esterna, ma per sé stesse», sono cioè immediatamente evidenti allo spirito di chi le considera, il secondo si ingenera come un 'problema', o per l'assenza di argomenti o per la presenza di molti argomenti contrastanti, non di per sé evidenti.

Schematizzando il ragionamento di Aristotele, la differenza fra dimostrazione e argomentazione sembra prodursi non solo a livello di contenuti, ma anche a livello di struttura: in un caso – quello della dimostrazione – la presenza di tesi per sé evidenti, senza necessità di confronto con altre tesi, ci induce a pensare che la dimostrazione costituisca per Aristotele un discorso necessariamente monologico; nell'altro – quello dell'argomentazione – l'assenza di argomenti certi o la loro molteplicità, ci autorizza a ritenere che l'argomentazione costituisca invece necessariamente uno scambio di punti di vista fra uno o più soggetti, che potremmo genericamente indicare con il termine 'dibattito' o con quello ancora più generico di 'discussione', oppure con espressioni più precise, come 'esame interiore', 'dialogo', 'controversia' a seconda del grado di opposizione fra le tesi.

Ma è davvero questa la posizione di Aristotele sull'argomentazione, con la quale dovremo poi confrontare le mosse argomentative di Cartesio? In realtà, piano strutturale e contenutistico non sono chiaramente distinti nella prosa di Aristotele, all'interno di una vera e propria teoria dell'argomentazione. La struttura di scambio, più o meno controversiale, non è un carattere logicamente obbligato e rigido dei problemi dialettici, discendente dalla natura opinabile delle loro premesse. Nell'ottica pragmatica che assume Aristotele nei *Topici*, un problema ha semplicemente tante più chances di prodursi e di poter essere descritto ed esemplificato, le sue tesi classificate a posteriori come opinioni, quanto più si produce come un conflitto fra tesi contrapposte e in misura di destare reale 'imbarazzo' o turbamento degli interlocutori (Aristotele 1994, libro I, 104b-105a). Ora questo non avviene per tutti i problemi, nemmeno a struttura controversiale, ma solo per quelli in cui la questione discussa non è banale, come nel caso «la neve è bianca o meno», o «si devono o non si devono onorare gli dèi e i genitori» (104b-105a). Di fatto, la situazione classica del problema dialettico è quella che vede scontrarsi, su questioni serie, il punto di vista dell'opinione media con quello dell'opinione illuminata, tipicamente quella del filosofo, o dei diversi filosofi in disaccordo fra loro.

Se ciò che caratterizza l'argomentazione è un continuum storicamente determinato di forma e contenuto, imprevedibile da una teoria, non è necessario che un discorso si presenti esplicitamente come argomentativo dal punto di vista della natura delle sue premesse perché di fatto nel suo insieme lo sia. Aristotele stesso riconosce che l'espressione di idee ammesse non manifesta mai, a prima vista, il loro carattere opinabile, poiché ne verrebbe meno la forza persuasiva (100b-101a). Quindi è del tutto plausibile che anche Cartesio, da buon dialettico, argomenti le regole del metodo adottando le stesse procedure di cui si occupa Aristotele nei *Topici*, senza riconoscere in prima persona la natura opinabile delle premesse da cui muove, né un qualche debito verso Aristotele.

D'altra parte, Aristotele sostiene che per quanto la propria formulazione del metodo dialettico sia approssimativa, essa è adeguata allo scopo assegnato alla dialettica. Lo scopo dell'argomentazione non è uno solo e non coincide con il dimostrare il 'vero', ma è molteplice: sviluppare una certa abilità intellettuale all'argomentazione, agevolare il contatto con gli altri in vista della persuasione, sviluppare conoscenze filosofiche (*Topici*, 101a-101b). Quest'ultimo risultato si articola poi in due sottospecie: come capacità di discernere il vero dal falso e pervenire a fissare anche i principi delle dimostrazioni scientifiche, oppure come capacità di deliberare rispetto a questioni pratiche. In effetti, «Un problema dialettico è una questione che può riguardare sia una l'alternativa pratica di una scelta e di un rigetto, sia l'acquisizione di una verità e di una conoscenza» (*Topici*, 104b).

Al di fuori dalla cornice delle scienze già fondate, dove i principi sono assunti come postulati, ciò che è 'vero' non è altro quindi che ciò che da 'verosimile' viene effettivamente 'verificato' attraverso l'argomentazione. L'argomentazione come metodo di esame pervade e penetra tanto il dominio dell'agire pratico quanto quello della scienza, senza soluzione di continuità o cesura fra il campo

teorico-conoscitivo e quello pratico-deliberativo. In entrambi gli ambiti, l'argomentazione non è un atto puntuale, immediato, ma una procedura di scelta fra più alternative, di cui sono possibili solo esemplificazioni e non definizioni normative. Nel caso della prova del principio di non contraddizione, l'alternativa è deliberare di accettarlo oppure essere ridotti al silenzio, come una pianta. Evidenza immediata e verità pertanto non coincidono perfettamente in Aristotele: se ci si riferisce all'evidenza dei principi delle scienze, in quanto già provati dialetticamente, l'immediatezza è relativa al momento e alle circostanze pratiche della prova, non è cioè in sé stessa assolutamente immediata; se invece ci riferiamo all'evidenza dei principi prima di essere provati e inclusi nel corpus delle scienze, lo loro evidenza è realmente immediata ma non coincide con la certezza della loro verità (in quanto non sono ancora stati verificati). Ad eliminare la distanza fra verità ed evidenza immediata sarà piuttosto l'interpretazione scolastica delle tesi aristoteliche, la quale fa dipendere l'evidenza con cui cogliamo certi fatti dalla loro verità oggettiva e considera quest'ultima come una proprietà ontologica dell'ente in quanto causato da Dio.

3. L'argomentazione come processo deliberativo: le *Meditazioni* cartesiane

Riducendo la portata ontologica del pensiero di Aristotele, e considerando l'importanza che riveste il fattore temporale al suo interno, è possibile ritrovare anche nel pensiero di Cartesio una riformulazione del problema dell'evidenza conoscitiva di tipo schiettamente argomentativo-deliberativo. L'obiettivo di Cartesio è capovolgere l'assunto scolastico – più che strettamente aristotelico – per cui la verità oggettiva di certi fatti fonda l'evidenza con cui li cogliamo. In realtà, è l'evidenza interna della coscienza come autocoscienza che fonda la verità. Per produrre questo capovolgimento, Cartesio è nondimeno costretto ad attingere ad alcuni luoghi comuni dell'argomentario filosofico, ma anche al metodo che accompagna tradizionalmente il loro uso: creare un problema rispetto a questioni che destino imbarazzo non solo per i filosofi, ma per un uditorio potenzialmente universale, al quale viene richiesto di effettuare delle scelte, imboccare dei bivi, fondamentali per la conduzione della vita in generale.

Proponiamo qualche esempio. Per fondare l'evidenza del cogito è necessario sgomberare il campo da tutte le opinioni comuni e diffuse sulla realtà del mondo esterno. Ma come farlo senza realizzare una mera petizione di principio, per cui l'evidenza di un principio corrisponde alla mera forza psicologica, soggettiva, con cui lo avvertiamo? La prova meno compromettente avviene per assurdo, attivando un'idea contraria alla certezza, di carattere però ancora filosofico. Si tratta della tesi scettica per cui è saggio dubitare di tutto ciò che presenti anche la sola minima ombra di dubbio. L'adagio è che ciò che una sola volta mi ha ingannato potrebbe ingannarmi sempre e, d'altra parte, se si è veramente filosofi, o se si vuole imitare i filosofi, si ricerca una certezza assolutamente esente da errore.

All'obiezione di Gassendi che gli faceva notare il carattere contro-intuitivo, non degno «del candore di un filosofo», della posizione del dubbio metodico, Cartesio replica:

[...] dove dite che «non c'era bisogno di fingere un Dio ingannatore, né che io dormissi» un filosofo si sarebbe creduto obbligato ad aggiungere la ragione per cui ciò non può essere messo in dubbio; o, se non ne avesse avuto, come di fatto non ce ne sono, si sarebbe astenuto dal dirlo. Né avrebbe aggiunto neppure che bastava in quel luogo allegare come ragione della nostra diffidenza la poca luce dello spirito umano, o la debolezza della nostra natura; poiché a nulla serve, per correggere i nostri errori, dire che ci inganniamo perché il nostro spirito non è molto chiaroveggente o la nostra anima è inferma; perché è come dire che erriamo perché siamo soggetti all'errore (Cartesio 1967, 519-20).

La risposta fa leva sulla rivendicazione della qualità filosofica dell'Io delle meditazioni. Esso, specie nell'avvio della prima Meditazione, coincide con l'Io personale di Cartesio, il quale non cessa di essere filosofo nemmeno quando dubita su dettagli concreti, come la propria stanza, gli oggetti che la popolano, la vestaglia che indossa (Cartesio 1967, 200). L'argomento della qualità filosofica del ragionamento non costituisce quindi una premessa certa ed evidente di per sé, ma vale solo all'interno di una situazione dialogica concreta, dove l'acribia del filosofo può risaltare, brillare, per differenza con il senso dell'uomo comune⁶.

D'altra parte, per condurre a buon fine tutta l'argomentazione, e trovare un punto fermo che resista al dubbio, Cartesio si deve poi rimettere nei panni dell'uomo comune, «tuttavia debbo considerare che sono uomo» (Cartesio 1967, 200). L'«uomo» una volta persuaso di dubitare in modo radicale dal filosofo in vestaglia, metterà in dubbio non solo la certezza dei sensi con l'esperimento del sonno e della veglia, ma anche – cosa inedita per i filosofi – il carattere certo delle matematiche e l'esistenza di un Dio buono. L'ipotesi di un genio ingannatore è costruita mettendo al posto del dotto che saprebbe conciliare presenza dell'inganno e grazia superiore, l'«uomo» ordinario. Costui, privato ormai di tutte le certezze tranne quella di ingannarsi, deve ammettere l'esistenza di un genio malefico come nostro artefice (Cartesio 1967, 202-03).

Di seguito, però, dovendo stabilire l'evidenza indiscutibile e immediata della proposizione «cogito ergo sum», Cartesio richiama di nuovo la figura del filosofo, maestro dei distinguo. Il filosofo chiarisce in che senso è da prendersi l'affermazione per cui l'io sarebbe una *res cogitans*. Occorre innanzitutto dare un supporto provvisorio, un soggetto linguistico, a tutti gli atti di pensiero, che se lasciati a sé stessi, potrebbero legarsi, tramite l'immaginazione, alla materia delle sensazioni rispetto alle quali non si è ancora stabilita alcuna evidenza (Cartesio 1967, 208-10). Polemizzando con Hobbes e con la sua celebre obiezione «Passeggio, sono una passeggiata», Cartesio evoca di nuovo la competenza

⁶ Gouhier fa notare come Cartesio, pur respingendo la retorica, assegni alla filosofia il compito non solo di dimostrare ma anche di persuadere i lettori legati a pregiudizi (Gouhier 1955); Canziani afferma che la ragione dell'uso cartesiano di tanti differenti generi letterari, dal trattato alla meditazione, dal dialogo all'epistola, sia da ricercare nella consapevolezza di dover cercare «the most adequate forms to “propose” the new knowlegde to interlocutors with quite different convinctions» (Canziani 1990).

del filosofo per ricacciare indietro ogni rischio di confusione e decostruzione dell'edificio appena innalzato:

E non vi è qui rapporto o convenienza fra la passeggiata e il pensiero, perché la passeggiata non è mai intesa altrimenti che come l'azione stessa; ma il pensiero si prende qualche volta per l'azione, qualche volta per la facoltà, e qualche volta per la cosa in cui risiede questa facoltà. E io non dico che siano una stessa cosa l'intellezione e la cosa che intende, e neppure la cosa che intende e l'intelletto, se l'intelletto è preso per una facoltà, ma solamente se è preso per la cosa stessa la quale intende. Ora, confesso francamente che, per significare una cosa o una sostanza, che io volevo spogliare di tutte le cose che non le appartengono, mi sono servito di termini semplici e astratti per quanto ho potuto, come, al contrario, questo filosofo, per significare la stessa sostanza, ne impiega altri assai concreti e composti, cioè quelli di soggetto, materia e di corpo, allo scopo di impedire, per quanto può, che si possa separare il pensiero dal corpo. E io non temo che il modo di cui egli si serve, che è di unire così parecchie cose insieme, sia trovato più adatto per giungere alla conoscenza della verità che il mio per mezzo del quale distinguo, per quanto posso, ogni cosa (Cartesio 1967, 347).

Globalmente, l'argomentazione assume in Cartesio il carattere di una procedura deliberativa che si svolge nel tempo, conosce fasi, pause e riprese, bivi e alternative di scelta, non è circoscrivibile né nell'atemporalità della dimostrazione, né nel qui e ora delle teorie della comunicazione. Essa si svolge nella durata qualitativa dell'esperienza vissuta (Bergson 2004), intesa come un continuo entrare e uscire dalle certezze che è la vita della filosofia, più che una filosofia della vita; vita come darsi progressivo di problemi, per cui ogni fase del ragionamento deve essere compitamente eseguita, il dubbio vissuto a proposito di oggetti specifici e nominati (la vestaglia, il fuoco, il camino, la matematica, Dio), per produrre l'effetto finale: la conversione della verità nell'evidenza immediata, e quindi incontestabile, dell'atto di pensiero che la coglie.

Astratta dal contesto deliberativo che l'ha prodotta, l'argomentazione di Cartesio ha ingenerato effetti durevoli nella cosiddetta «storia della filosofia», per molti versi contrari allo spirito di ricerca che l'ha alimentata, incentrato sulla richiesta di tempo per meditare e avanzare argomenti provvisori da sfidare. La tesi cartesiana dell'evidenza immediata del cogito è stata a sua volta superata, ma ciò che permane è l'idea che non vi è filosofia dove non vi è teoria, sistematicità analoga ad un sistema dimostrativo a-temporale, e non darsi di problemi. La comprensione dei passaggi argomentativi del ragionamento cartesiano resta, allora, importante per comprendere questo effetto saturante associato al progresso della filosofia come teoria e la validità dei vari tentativi di aggirarlo o sabotarlo. Un tentativo di messa fra parentesi di questa narrazione della filosofia come teoria è portato avanti con discreto successo dalla filosofia di ispirazione fenomenologica ed esistenzialista. Nel campo degli studi sull'argomentazione, accanto ai tentativi di produrre una teoria sistematica, si affiancano anche sviluppi, di segno opposto, tesi a comprendere l'argomentazione come strumento di risoluzione di problemi (van Eemeren e Grootendorst 2008; Mayer 2009).

Ai fini più ristretti e modesti della didattica scolastica, tornare a ragionare sui testi attualizzando il contesto problematico, deliberativo, che li ha prodotti, prima in sede di lettura e poi attraverso il dibattito, permette di associare tali testi al proprio vissuto e attivarne una comprensione più profonda.

4. Proposta di attività didattica: preparazione e attuazione di un dibattito deliberativo a partire dal testo delle *Meditazioni*

Questo paragrafo vuole descrivere le fasi dell'attività didattica condotta in classe, ovvero: lettura e analisi del testo; estrapolazione dei principali luoghi argomentativi e scelta del luogo oggetto del dibattito da svolgere in classe (topico); chiarimento del topico a cura dell'insegnante e costituzione delle squadre; svolgimento del dibattito e valutazione; discussione finale. Le fasi preparatorie al dibattito sono particolarmente sviluppate, in termini di tempo e di azioni intraprese. Riteniamo che, per avere un orizzonte deliberativo, un dibattito debba essere preliminarmente nutrito, sia con la varietà dei punti di vista disponibili, sia con l'indicazione di strategie per organizzarli in una linea argomentativa.

Per l'attività di dibattito si è scelto di adottare il protocollo *Patavina Libertas* della Palestra di Botta e risposta⁷. Di questo condividiamo soprattutto l'equilibrio fra la parte ideativa, di costruzione-esposizione degli argomenti, nelle sezioni del prologo, dell'epilogo e dell'argomentazione vera e propria, e la parte tecnico-operativa, nelle sezioni della replica, della controreplica e del dialogo socratico. Senza indulgere troppo nelle perorazioni retoriche, il modello non pecca nell'estremo opposto di un serrato logicismo tipico della disputa.

A) Lettura e analisi: 6 ore di lezione.

La lettura è stata guidata dall'insegnante con la finalità di sensibilizzare gli studenti a cogliere certi elementi dell'argomentazione del filosofo: a quale uditorio si sta rivolgendo, con quali finalità, quali argomenti vengono dati a sostegno delle tesi di volta in volta avanzate, con quali forme logiche gli argomenti vengono sviluppati (deduzione, induzione, analogia, ragionamento per assurdo). Con 'Luoghi argomentativi', 'topici', 'premesse', o più semplicemente 'argomenti', ci riferiamo unitamente agli elementi di forma e contenuto, espliciti e impliciti, che Cartesio adduce a sostegno delle proprie tesi. Dal momento che abbiamo sostenuto il carattere deliberativo dell'argomentazione di Cartesio, abbiamo scelto di far emergere la struttura di questi luoghi, intesi come snodi e alternative pratico-discorsive, creando delle mappe deliberative per ogni meditazione studiata⁸. La specificità di mappe di questo tipo è quella di tracciare non solo gli argomenti

⁷ Cfr. per una descrizione: <<https://bottaerisposta.fisppa.unipd.it/le-attivita/il-protocollo-lpatavina-libertasr/>> (2021-01-25).

⁸ Un valido esempio di mappe deliberative applicate alla pratica del dibattito si trova in P. Alotto, *Mappe per argomentare, per deliberare, e prendere decisioni* in <https://medium.com/la-scuola-che-non-c%C3%A8/mappe-per-argomentare-deliberare-e-prendere-decisioni-e003bf6df1e7> (2021-01-25).

a supporto di una tesi, ma anche le domande di partenza dalle quali emerge la pertinenza della stessa, il contesto e gli intenti della sua formulazione, nonché i destinatari, le eventuali premesse e assunzioni implicite e le evidenze dichiarate. Nel caso della prima *Meditazione* una mappa deliberativa tenderà a mostrare come una delle assunzioni implicate dalla questione che avvia procedimento del dubbio metodico – è opportuno dubitare in modo radicale? – è che l'inganno, inteso come l'atto stesso di ingannare ed essere ingannati (non la mera situazione ingannevole contro la quale non avrebbe più senso deliberare) sia sempre un male un'imperfezione da evitare: per questo il filosofo, che ricerca la perfezione, deve emendare la sua ragione dall'errore in modo radicale. Ponendosi in un'ottica deliberativa, appare chiaramente l'inscindibilità fra il contesto di formulazione della domanda e la forza argomentativa dell'assunzione che viene formulata in risposta: «se si vuole essere filosofi», occorre dubitare in modo radicale.

B) Eucleazione dei principali argomenti: 1 ora di lezione

Sempre sotto la guida dell'insegnante gli studenti sono condotti a riprendere e riesaminare i principali luoghi argomentativi del testo, ripercorrendo le mappe deliberative. Uno di questi argomenti diventerà la tesi da discutere nel corso dell'attività.

Nella scelta della tesi da discutere, l'insegnante ha ritenuto di lasciare libertà di opzione agli studenti, sia nel selezionare un argomento fra quelli presenti nel testo di Cartesio, sia, successivamente, nella formazione delle squadre pro e contro l'argomento. Da un lato, il contesto ristretto della classe permette quest'operazione perché non vi è la necessità di gestire e coordinare grandi gruppi, dall'altro, una maggiore libertà nella scelta delle tesi da discutere ci appare raccomandabile anche per una ragione di fondo. Un dibattito costruito *ad hoc* su tesi predefinite e attribuite dall'alto ci sembra atto a potenziare solo le competenze comunicative-relazionali degli studenti – l'allenamento a discutere e a persuadere di cui parla Aristotele – e non anche le competenze più latamente filosofiche, consistenti nel saper deliberare su questioni pratiche. Per potenziare queste competenze filosofiche e impostare il dibattito come una deliberazione in vista di una possibile soluzione pratica, occorre fornire agli studenti i moventi per impegnarsi realmente nel dibattito, cioè lasciare spazio alle loro inclinazioni. Ciò non significa che gli aspetti comunicativi debbano essere svalutati; intendiamo, piuttosto, suggerire l'idea che quanto più si è intimamente convinti di una tesi, tanto più si tende ad argomentarla meglio, con effetti persuasivi sull'uditorio. Sarebbe auspicabile portare l'elemento di esame e scelta anche all'interno delle esperienze di dibattito realizzate in contesti più ampi e limitare il più possibile l'introduzione di forzature adottate ai soli fini organizzativi dell'attività.

Nel caso qui presentato, gli studenti hanno scelto come topicum la tesi «L'inganno è sempre un male?», adducendo, da un lato, il carattere apicale di questo assunto per tutta l'argomentazione di Cartesio nelle *Meditazioni*, dall'altro, la maggior risonanza che il problema dell'inganno ha nelle loro vite, rispetto ad altre questioni affrontate dalle *Meditazioni*.

C) Fase preliminare al dibattito: 1 ora

In questa fase l'insegnante si occupa di chiarire il senso della tesi e di coordinare le operazioni di costituzione delle squadre. All'interno di una classe formata da 23 studenti, si sono costituite due squadre di dibattito. Gli studenti che hanno scelto di non dibattere sono andati a costituire la giuria, in numero dispari. Per quanto riguarda la chiarificazione della tesi, l'insegnante ha esplicitato come la confutazione della tesi «L'inganno è sempre un male» coincida logicamente con la sua contraria «esiste uno e almeno un caso in cui ingannare non è un male, ovvero è un bene». È stato inoltre chiarito che 'inganno' è da intendersi come l'azione intenzionale di ingannare e non come la semplice situazione del trovarsi ingannati. Da un lato, è in questa accezione che ragiona Cartesio domandandosi se esista un genio ingannatore da cui dovremmo guardarci, dall'altro, solo un'azione intenzionale sembra essere oggetto di un possibile giudizio in termini di 'bene' o 'male'.

D) Svolgimento del dibattito e valutazione: 1 ora

Lo svolgimento del dibattito in classe è la tappa conclusiva di un lavoro di approfondimento della tesi che si sviluppa essenzialmente, per ogni squadra, fuori dall'aula. Fondamentale per la sua preparazione è la costruzione da parte di ogni squadra di una linea argomentativa attraverso la realizzazione di mappe per la deliberazione (figura 1 e *infra*). Le due squadre sono partite da una definizione condivisa di inganno sulla base delle indicazioni dell'insegnante: «Parvenza di vero creata ad arte per far cadere in errore qualcuno». Entrambe le squadre, nel prologo o nell'argomentazione, hanno richiamato questa definizione, sottolineando l'elemento della manipolazione psicologica dell'inganno preso in questa accezione. La squadra che difende la tesi contra ha posto come argomento che esistono casi in cui ingannare è lecito per realizzare un bene di ordine superiore alla preservazione della libertà interiore di non essere manipolati, ovvero la conservazione della vita. È stata richiamata implicitamente l'idea di una gerarchia di mezzi e fini all'interno della quale si colloca la comprensione umana del bene, senza tuttavia riferirsi ad alcuna teoria filosofica in merito, ma riportando piuttosto esempi concreti, come l'inganno a danno delle autorità naziste architettato da Oskar Schindler per salvare una comunità di ebrei. La squadra pro ha scelto invece di lavorare sul piano dei principi filosofici, e di problematizzare che cosa sia il bene in generale: il bene non è mai il fine di un'azione, ma concerne un carattere puramente formale dell'azione stessa, in quanto libera e non manipolata dall'inganno. In questa prospettiva l'inganno può essere necessario, ma sempre e solo come un male minore e non come un bene in sé, da ricercare in modo pianificato, come nell'esempio di Schindler. La replica della squadra pro è che questo sarebbe argomento 'da filosofi', non diverso da quelli avanzati da Cartesio, mentre nella realtà, specie quella contemporanea, segnata da eventi tragici come i genocidi, il ragionamento esige delle priorità sostanziali, chiaramente identificabili, di scelta. La contro-replica accetta la qualifica del carattere filosofico dell'argomentazione, ma rilancia sostenendo che la non manipolazione è la condizione stessa per poter deliberare razionalmente attorno a qualsiasi argomento, mentre l'inganno non può mai essere provato come un bene in sé, ma

solo al limite come male minore o necessario. In questo caso, è il rinfacciarsi o il prendersi l'etichetta di filosofi che struttura lo scambio discorsivo, e determina la capacità di replica e controreplica, al di là degli argomenti di merito avanzati.

Per quanto attiene la valutazione del dibattito rimandiamo la trattazione all'ultimo paragrafo, dove verranno esplicitati i criteri di valutazione, le competenze attivabili, e le componenti della griglia di valutazione. In questa sede, esplicitiamo che la griglia è stata predisposta anticipatamente dall'insegnante e assegnata alla giuria degli studenti qualche giorno prima dello svolgimento del dibattito in classe, senza però fornire direttamente agli studenti delle indicazioni in merito al suo uso. La scelta di assegnare la valutazione agli studenti si collega a due argomenti, un motivo e un fine. Da un lato, riteniamo che l'approfondimento della natura argomentativa del testo di Cartesio, con la mappatura del processo deliberativo, abbia fornito agli studenti degli strumenti di costruzione delle argomentazioni, e quindi, indirettamente, di valutazione delle stesse; dall'altro, riteniamo che l'esperienza della valutazione possa essere di per sé formativa per gli studenti, rendendoli consapevoli degli aspetti che vengono valutati anche nel contesto delle normali interrogazioni scolastiche, e più in generale nella comunicazione ordinaria.

E) Restituzione della valutazione e discussione conclusiva: 1 ora

In questa fase la giuria emana il verdetto e lo motiva collegandolo agli indicatori della griglia. Anche quest'attività fuoriesce dalle consuete esperienze di dibattito strutturato, dove non solo la giuria è composta da membri esterni alla componente studentesca, ma non condivide nemmeno con i dibattenti i motivi della valutazione. La valutazione in modalità *peer to peer* si giustifica, da un lato, con la necessità di coinvolgere tutta la classe nell'attività valutativa, dall'altro, con la necessità di saggiare la validità e la funzionalità della griglia rispetto ai soggetti cui è destinata l'attività, ascoltando le motivazioni della giuria. Per l'esplicitazione di un giudizio di merito sulla griglia di valutazione rimandiamo alla sezione conclusiva.

5. Competenze attivabili e griglia di valutazione

In questa sezione si tratta di contestualizzare l'attività svolta nel quadro delle competenze che la normativa scolastica assegna all'insegnamento della filosofia e quindi, su questa base, elaborare una proposta di griglia di valutazione. Nell'ambito della normativa italiana, all'insegnamento della filosofia vengono assegnate diverse competenze da sviluppare: alcune, strettamente disciplinari, sono richiamate in modo esplicito; altre, trasversali e afferenti all'area dell'educazione alla cittadinanza, sono attribuite all'insegnamento della filosofia per abitudine invalsa ad associare i temi affrontati nel suo insegnamento con i valori della cittadinanza democratica. Nel primo caso la normativa di riferimento è contenuta nell'indicazione degli obiettivi specifici di apprendimento (OSA) all'interno delle ultime Indicazioni Nazionali (2013); nel secondo caso, nel DM 139/2007, che recepisce la direttiva europea sulle

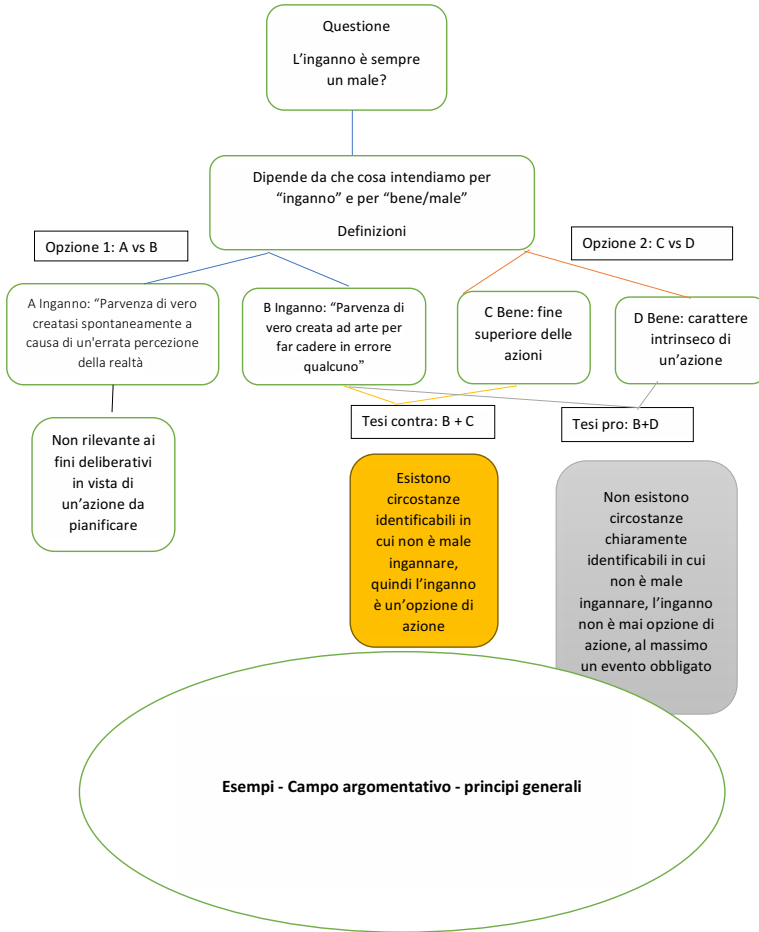


Figura 1.

«competenze di cittadinanza» e le sdoppia nelle cosiddette «competenze di base», di pertinenza delle singole discipline, e nelle «competenze chiave di cittadinanza», generali e oggetto di valutazione e certificazione formale a scadenze periodiche. Riteniamo che un'attività come il dibattito, costruita avendo in mente l'orizzonte deliberativo, possa contribuire a motivare e rinsaldare il legame fra filosofia ed educazione alla cittadinanza: non solo dal punto di vista della contiguità tematica, che pur sussiste, ma anche dal punto di vista della coerenza esistente fra le cosiddette «competenze disciplinari» e quelle «trasversali».

Fra le competenze disciplinari pertinenti con le attività di dibattito, sia in aula che in versione allargata, indichiamo:

- Saper sostenere una tesi e saper ascoltare e valutare le argomentazioni altrui.

- Leggere e interpretare criticamente un testo filosofico.
 - Saper riorganizzare le conoscenze per temi e problemi, in modo sincronico.
 - Applicare strumenti e metodi filosofici alla comprensione dei problemi esistenziali della società contemporanea.
- Fra le competenze chiave di cittadinanza:
- Acquisire e interpretare l'informazione, utilizzando diverse fonti, distinguendo fatti e opinioni.
 - Individuare collegamenti e relazioni, cogliendo ed elaborando argomentazioni coerenti, collegamenti fra fenomeni e concetti, anche appartenenti ad ambiti diversi ed epoche differenti.
 - Comunicare, comprendere messaggi di vario genere e conoscenze disciplinari.
 - Collaborare e partecipare comprendendo diversi punti di vista, nel riconoscimento dei diritti fondamentali degli altri.

Da queste enumerazioni, emerge la sovrapposizione di obiettivi formativi fra la filosofia e l'educazione alla cittadinanza. In entrambi i casi, ciò che si richiede di sviluppare attraverso la collaborazione di più competenze è precisamente il tipo di attitudine deliberativa implicata nell'attività che abbiamo descritto: una capacità di riorganizzare le conoscenze, non solo in chiave storica o puramente logica, ma anche per pertinenza e importanza tematica, avendo particolare cura nella selezione e interpretazione delle informazioni in vista della costruzione di linee argomentative.

Volendo trasporre queste competenze in una griglia di valutazione che tenga conto della priorità e della ridondanza di certe competenze nelle due liste, si potrebbe realizzare un sistema valutativo del tipo di quello dettagliato nelle tabelle che seguono. La griglia è unica e non distinta per le diverse parti del dibattito (e per dibattenti) perché assumiamo che il dibattito, come procedura deliberativa, sia un procedimento solidale nelle sue parti e continuo.

Indicatori per Forza della tesi	Descrittori 0-4 punti	Descrittori 5-10 punti	Descrittori 11-15 punti	Descrittori 16-20 punti	Descrittori 21-25 punti
Pertinenza e attendibilità dei contenuti	Insufficiente ricognizione delle fonti e selezione di dati pertinenti	Sufficiente ricognizione delle fonti e dei dati pertinenti	Discreta ricognizione dei dati pertinenti	Buona ricognizione delle fonti e dei dati pertinenti	Ottima ricognizione delle fonti e dei dati pertinenti
Ricchezza e originalità dei contenuti	Insufficiente elaborazione della materia e assenza di originalità	Sufficiente elaborazione della materia, scarsa originalità	Discreta elaborazione della materia e originalità	Buona elaborazione della materia e originalità	Ottima elaborazione della materia e originalità
Articolazione e collegamenti fra dati e opinioni sostenute	Insufficiente articolazione fra dati e opinioni di contesto	Sufficiente articolazione fra dati e opinioni di contesto	Discreta articolazione fra dati e opinioni di contesto	Buona articolazione fra dati e opinioni di contesto	Ottima articolazione fra dati e opinioni

Indicatori per strategia argomentativa	Descrittori 0-3	Descrittori 4-7	Descrittori 8-11	Descrittori 12-15	Descrittori 16-19
Coerenza logica (deduzione, induzione, esempio, analogia et alii)	Scarso utilizzo di schemi argomentativi; mancata corrispondenza fra premesse e conclusioni di un argomento	Sufficiente utilizzo di schemi argomentativi e corrispondenza fra premesse e conclusioni	Discreto utilizzo di schemi argomentativi e corrispondenza fra premesse e conclusioni	Buon utilizzo di schemi argomentativi e puntuale corrispondenza fra premesse e conclusioni	Utilizzo vario e diversificato di schemi argomentativi e ottima corrispondenza fra premesse e conclusioni
Corretta relazione fra il tempo impiegato e la rilevanza degli argomenti per il dibattito	Inadeguata relazione fra tempo impiegato e rilevanza	Sufficiente relazione fra tempo impiegato e rilevanza	Discreta relazione fra tempo impiegato e rilevanza	Buona relazione fra tempo impiegato e rilevanza	Perfetta relazione fra tempo impiegato e rilevanza degli argomenti nell'economia globale del dibattito
Capacità di replica	Replica assente o fuori tema	Replica sufficiente, limitata agli argomenti secondari	Replica discreta, concentrata sugli argomenti primari	Replica completa, concentrata sugli argomenti primari e su quelli secondari	Replica perfetta, volta a demolire l'intero edificio dimostrativo sciogliendo nesso il fra argomenti, primari e secondari
Indicatori per forza di persuasione	Descrittori 0-2	Descrittori 3-5	Descrittori 5-7	Descrittori 8-10	Descrittori 11-13
Ricchezza espressiva e lessicale	Insufficiente ricchezza espressiva e lessicale	Sufficiente ricchezza lessicale ed espressiva, anche se non sempre adeguata al contesto	Discreta ricchezza lessicale ed espressiva, adeguata al contesto	Buona ricchezza lessicale ed espressiva, adeguata al contesto	Ottima ricchezza lessicale ed espressiva, adeguata al contesto e consapevole della polivocità dei termini
Stile comunicativo, intonazione e gestualità	Assenza di uno stile comunicativo identificabile	Stile comunicativo incerto e ondivago	Discreto stile comunicativo, coerente nelle sue manifestazioni	Buono stile comunicativo, coerente ed efficace nel captare l'attenzione dell'uditorio	Ottimo stile comunicativo coerente, efficace e capace di suscitare reazioni verbali o di altra natura nell'uditorio

Attivazione delle emozioni dell'uditorio	Nessuna attivazione emozionale	Sufficiente attivazione emozionale, limitata agli aspetti criticati nella controparte	Discreta attivazione emozionale, estesa anche agli aspetti proposti dalla squadra, ma estemporanea	Buona attivazione emozionale, relativa ai pro e contro delle varie posizioni e inserita nella strategia argomentativa complessiva della squadra	Ottima attivazione emozionale relativa ai pro e ai contro delle varie posizioni, inserita nella strategia argomentativa complessiva, e accompagnata da elementi di metacognizione sul ruolo delle emozioni nei processi deliberativi
--	--------------------------------	---	--	---	--

6. Conclusioni

Nelle conclusioni di questo saggio riportiamo qualche osservazione relativa all'applicazione e funzionalità della griglia qui proposta. Nell'applicarla alla valutazione del dibattito in oggetto si è accordata la vittoria alla squadra pro, per la capacità di trovare argomenti pertinenti che motivassero l'adozione della propria tesi, non solo in astratto, ma anche in un contesto pratico. Ingannare è sempre un male, proprio perché non sarebbe praticamente possibile deliberare in modo buono un'azione ingannevole, non essendo chiari quali sono i beni oggettivi in vista di cui sarebbe deciso l'inganno. Meglio considerare l'inganno come l'*extrema ratio*, come un male minore, quando ogni spazio di discussione è venuto meno.

Dal punto vista della funzionalità della griglia, è stato invece fatto notare come la ricchezza degli indicatori e l'articolazione dei descrittori, unita alla presentazione sintetica e non per singolo dibattente, renda l'uso della griglia non immediato. Occorre stendere preventivamente un report dettagliato del dibattito che segua i suoi snodi argomentativi e solo successivamente procedere all'applicazione della griglia ai vari interventi. La non immediatezza della valutazione presenta un pro e un contro. Il vantaggio consiste nello spingere il giudice a documentare e ponderare le sue scelte, prima di valutare effettivamente, facendo convergere la stessa valutazione verso un ragionamento di tipo deliberativo. Il contro è che questo tipo di attitudine valutativa andrebbe a sua volta formata e preparata da precise indicazioni fornite dall'insegnante, e più fundamentalmente nutrita dalla conoscenza degli argomenti di partenza proposti da Cartesio in materia di conoscenza e inganno. Nel caso in oggetto, il pubblico giudicante si è diviso in due campi: ha spontaneamente realizzato o meno il report preliminare, a seconda di quanto ha avvertito come stimolante l'argomento del dibattito e le teorie proposte dai compagni in merito.

Queste indicazioni, tratte da un'esperienza pratica di dibattito, non risolvono la questione di sapere quale sia, *in assoluto*, il tipo di sistema valutativo da privilegiare per la valutazione di un dibattito, e nemmeno quale sia, in generale, la forma dibattimentale da prediligere, quella controversiale-polemica o quella deliberativo-filosofica. Suggestiscono però una concordanza tendenziale fra il procedimento valutativo e l'oggetto della valutazione, e più in generale il fatto che un procedimento argomentativo è e viene avvertito tanto più deliberativo quanto più integra delle posizioni percepite come sfidanti, cruciali; posizioni che appaiono filosofiche per differenza con altre, più che per mera virtù intrinseca. La versione deliberativa del dibattito, incentrata sulla selezione autonoma e ragionata dei temi da dibattere, è potenzialmente in grado di mobilitare le conoscenze non solo degli attori del dibattito, ma anche del pubblico che lo valuterà, realizzando una più completa inclusione di vari punti di vista, nel solco di quel pluralismo di prospettive che definisce lo spazio della cittadinanza. Solo da questa specifica prospettiva il dibattito deliberativo appare preferibile rispetto ad altre forme dibattimentali. Al suo interno appare raccomandabile inserire anche argomenti tratti da testi che nel tempo sono stati studiati, dibattuti, combattuti, come esempi tangibili di originalità argomentativa e che possono effettivamente nutrire le capacità di esame critico e scelta degli studenti. In molti casi, almeno fino a Cartesio, questi testi assommano fortunatamente molti di quelli che ritroviamo citati e spiegati nei manuali di storia della filosofia.

References

- Aristotele. 1994. *Opere*. Roma-Bari: Laterza.
- Bergson, H. 1967 (1925). *La teoria dell'istituzione e della fondazione*. Torino: Giuffrè.
- Bergson, H. 2004 (1922). *Durata e simultaneità*. Roma: Raffaello Cortina.
- Berti, E. 2001. *Aristotelismo*. Bologna: Il Mulino.
- Biscuso, M. 2015. "Descartes e la trasformazione della meditatio in genere letterario." *Lo Sguardo* 17 (1): 59-88.
- Canziani, G. 1990. "Some Aspects of Eloquence in Descartes's Works." *Argumentation* 4: 53-68.
- Cartesio. 1967. *Meditazioni metafisiche. Risposte alle Quinte Obiezioni*. In Cartesio. *Opere*. Roma-Bari: Laterza.
- Cattani, A. 1994. *Forme dell'argomentare*. Padova: Edizioni GB.
- Danto, A. C. 1984. "Philosophy as/and/of Literature." *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association* LVIII, 1: 5-20.
- van Eemeren F., e R. Grootendorst. 2008. *Una teoria sistematica dell'argomentazione*. Milano: Mimesis.
- Gilson, E. 1930. *Etudes sur le rôle de la pensée médiévale dans la formation du système cartésien*. Paris: Vrin.
- Gouhier, H. 1955. "La résistance au vrai et le problème cartésien d'une philosophie sans rhétorique." In *Retorica e barocco*. Atti del III Congresso Internazionale di Studi Umanistici, Venezia 15-18 giugno 1954, a cura di Enrico Cattanei, 85-98. Roma: Bocca.

- Hadot, P. 2008. *La filosofia come modo di vivere. Conversazioni con J. Carlier e Arnold I. Davidson*. Torino: Einaudi (*La Philosophie comme manière de vivre*. Paris: Albin Michel, 2001).
- Mayer, M. 2009. *La problematologia, filosofia, scienza e linguaggio*. Ariccia (RM): Aracne editrice.
- Perelman, C., e L. Olbrechts-Tyteca. 1976. *Trattato dell'argomentazione. La Nuova Retorica*. Torino: Einaudi.
- Rorty, A. O. 1983. "Experiments in Philosophic Genre: Descartes' Meditations." *Critical Inquiry* 9: 545-64.
- Rée, J. 1984. "Descartes's Comedy." *Philosophy and Literature* 8: 151-66.
- Trabattoni, F. 1997. "Platone e la comunicazione." In *Associazione italiana di cultura classica*, Delegazione della Brianza, vol. VII (8), a cura di K. Syggelasai, 7-25.

Ringraziamenti

Grazie a Benedetta Baldi e Roberta Lanfredini che hanno creduto in questo progetto, hanno permesso che si realizzasse e lo hanno seguito in tutte le sue fasi.

Grazie ai revisori che con le loro osservazioni hanno permesso di migliorare questo volume.

Grazie a Maurice A. Finocchiaro e Giovanni Tridente per le loro riletture attente e per i loro consigli preziosi.

Grazie a Stejsi Karoqja e Valentina Lombardi per il loro lavoro non solo di traduzione, ma di interpretazione ed elaborazione di concetti complessi.

Grazie alla Firenze University Press per il supporto, per il grande lavoro editoriale e per l'attenzione ai particolari.

Questo volume è nato da un'iniziativa che si è svolta allo scoppio della pandemia globale costringendo gli autori a interagire esclusivamente in forme digitali. Il loro impegno e la loro dedizione al progetto hanno però avuto la capacità di accorciare le distanze e produrre un autentico lavoro di squadra e di confronto. Per questo siamo loro grati.

Indice analitico

- Actio 13, 21, 132, 137-38, 140
Ad hominem 28-9, 31-2, 36
Akademickie mistrzostwa polski debat
oksfordzkich 58, 64
Argomentazione 19, 21, 58-60, 62-4, 119-
123, 125-26, 133, 136, 138, 141-42,
146-157
Arguer, argomentatore 7-11, 25-6, 28-39,
77-80, 88-9
Aristotele 26, 28, 35, 37, 39-40, 105, 121,
126, 145, 147-49, 153, 160
Arousal 122-23
Assessment 44, 52, 71-2, 105, 109, 116-8

Cartesio (René Descartes) 13, 21, 145-160
Change my view 12, 21, 121, 125-6
Cognitive compathy 33, 39
Competenza 19-21, 59-61, 130, 134, 142,
146-7, 150, 153, 155-7
Competizione 19-20, 59
Comunicazione 17, 40, 56, 60-3, 120, 132,
151, 155,
Concreteness 123
Confutazione 120-1, 136, 154
Contemplation of difference 9, 11, 19, 26,
38-9

Convinzione 131, 147
Cooperazione, cooperation 7-9, 11, 15-17,
19, 26, 31-2, 36-8, 91-2, 95
Criteri di valutazione, valutazione di un
dibattito 16, 17, 58, 64, 152, 154-7,
159-160
Critical debate model 5, 12, 20, 69, 71-2,
75-7, 80-1, 84

Debate (see also: duel, duet, game, labyrinth,
scientific) 5-6, 8-9, 11-12, 20-1, 44-8, 50-
2, 69, 71-2, 75-7, 79-81, 83-4, 87-8, 92-4,
96, 99, 103-4, 117, 140-1, 143
Debate public forum 12, 21, 103-4
Decisione, decidere 17-18, 46-53, 64, 70-
87, 97, 101, 117
Deliberation, deliberative 5, 8-13, 16-21,
26, 29, 39, 45-6, 69-72, 74-7, 80, 82-5
Deliberative debate 9, 11, 12, 20, 87-8,
92-4, 96
Design a discussion yourself 96
Dialogo, dialogue 8, 12, 16, 20, 36, 40, 56,
63-4, 71-4, 81, 86-100, 120, 142, 146-
7, 150-2
Dialogue of persuasion, dialogue of
negotiation 91-3, 95

FUP Best Practice in Scholarly Publishing (DOI 10.36253/fup_best_practice)

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

- Dibattito come duello o come duetto 33, 37
- Dimostrazione 15, 121n, 136, 145, 147, 151
- Discussione 15, 18, 55-64, 121-2, 136-40, 147, 152-9
- Dispositio 13, 21, 132, 137-8, 140
- Disputa 15-19, 28, 31, 38, 40, 57, 64, 152
- Disputa felice, happy dispute 10-11, 19, 25
- Disputator cortese 16, 19
- Documentazione 137-141
- Dominance 40, 122-3
- Duello, duel 33, 37
- Duetto, duet 33
- Educativo, educazione 55-64, 129, 142, 155-7
- Elocutio 13, 21, 132, 137-40
- Emozione 123-4, 141
- Engagement 21, 35, 45, 70-2, 125-6
- Esercitazioni 6, 129
- Evidence 80, 105
- Fallacia, fallacy 31, 35, 38, 87, 97, 99
- Filosofia 6, 18, 55, 61, 145-7, 151, 155-7, 160
- Game 11, 13, 44-52
- Gioco 19, 21, 59, 120-32, 142
- Giudice 17, 19, 159
- Guerra, war 7, 10, 15, 18
- IDEAM (Inventio, Dispositio, Elocutio, Actio, Memoria) 13, 21, 132-3, 137-42
- Inventio 13, 21, 64, 132, 137-40
- Justification 79-82, 98
- Labyrinth 11, 44, 47-52
- Learnification 11, 20, 55-7, 62
- Logic, logical 8, 10, 18, 20, 30, 33, 40, 59, 61, 81-3, 88-101, 120, 126, 133, 157
- Ludico 125-6
- Luogo comune 136
- Meditazioni 6, 21, 145-7, 149, 152-3, 160
- Memoria 13, 21, 132, 137, 139-40
- Meta-dibattito 62-3
- Metaphysical meditations 13
- Middle ground 95
- Move of the kitten 32
- Negotiation 93
- Odyssey scientific debate 12, 103-5
- Oxford debate 11, 20
- Palestra di botta e risposta 8, 13, 16, 22, 40, 64, 152
- Pedagogia, pedagogical 25, 34-5, 44-8, 65, 78, 84-5, 117, 129-130
- Peer education 130
- Persuasione, persuasion 50, 59, 63, 88, 91-95, 104-5, 119-121, 126, 137, 146-8, 158
- Philosophy 9, 40-1, 53-4, 86, 97-8, 160-1
- Polemica 6, 160
- Progymnasmata 13, 21, 134-6, 141-2
- Qualification 11, 34, 57
- Ragione, bilancia della ragione, balance of reason 16-17, 26, 30, 37, 91, 92n
- RApP (Ragazzi e Ragazze Apprendono tra Pari) 13, 21, 130-4, 136-42
- Regole 17, 21, 59, 60, 126, 131, 148
- Retorica 15, 21, 40, 56, 61-5, 129-37, 141-50, 160-1
- Rhetoric 6-7, 50, 53-4, 64-5, 99, 116, 142
- Rhetorical model of debate 5, 11, 43-54
- Rischio educativo 20, 55-64
- Scientific 85-6, 99-102, 116-8
- Skill 11-13, 26, 34-8, 45-7, 56, 76, 87-8, 99-101, 103-6, 109-116
- Socialization 11, 57
- Social media 12-13, 21, 119-121, 126
- Società 13, 19, 22, 40, 59, 157
- STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) 12, 20, 99, 100, 102-3, 106-112, 114-6
- Subjectivation 11, 57, 60
- Tenemos que hablar de Chile, we have to talk about Chile 9, 12, 20, 40, 69, 71-5, 84, 86
- Training 35
- VAT (Virtue Argumentation Theory) 11, 25-6, 29, 34-5, 38

COMMUNICATION AND PHILOSOPHICAL CULTURES.
RESEARCHES AND INSTRUMENTS

TITOLI PUBBLICATI

1. Adelino Cattani, Bruno Mastroianni (edited by), *Competing, cooperating, deciding: towards a model of deliberative debate*, 2021

Communication and Philosophical Cultures

Researches and Instruments

Tornerà un giorno la 'disputa felice'? Un dibattito tra persone con opinioni differenti in cui il finale non sia la riproposizione dell'idea iniziale, ma il miglioramento del proprio pensiero e di quello altrui? Una strada da percorrere non può che essere quella educativa, attraverso pratiche di formazione al dibattito deliberativo che facciano maturare abilità retoriche e dialettiche (il saper convincere, la competizione) tanto quanto le attitudini al pensiero critico e all'apertura mentale (il convivere, la cooperazione). Alcuni studiosi provenienti da diverse parti del mondo riflettono sul tema sia dal punto di vista teorico del significato oggi del dibattito nella società iperconnessa, che da quello pratico dell'applicazione di modelli educativi e di strumenti per la misura della loro efficacia.

ADELINO CATTANI, Professore di Teoria dell'argomentazione nell'Università di Padova. Presidente dell'*Associazione per una Cultura e la Promozione del Dibattito* – ACPD, ha ideato e conduce dal 2006 una *Palestra di Botta e Risposta*, per la formazione di disputanti e valutatori-giudici, anche in tornei regionali e nazionali di dibattito argomentato e regolamentato.

BRUNO MASTROIANNI, Filosofo, giornalista, consulente di comunicazione. Assegnista di ricerca presso l'Università di Firenze, insegna come docente esterno al Master in Pubblicità istituzionale, comunicazione e creazione di eventi. Ha scritto *La disputa felice* (Cesati, 2017) e *Litigando si impara* (Cesati, 2020).

ISBN 978-88-5518-328-4 (print)
ISBN 978-88-5518-329-1 (PDF)
ISBN 978-88-5518-330-7 (XML)
DOI 10.36253/978-88-5518-329-1

www.fupress.com