



L'influenza della pratica del dibattito regolamentato sull'abilità d'individuare le fallacie argomentative

Influence of competitive debate practice on the ability to identify fallacies

Manuele De Conti

Università degli Studi di Padova

manueledeconti@hotmail.com

ABSTRACT

Debate practice is often considered a sufficient condition for acquiring argument skills. However, this statement is supported only by anecdotal or irrelevant evidence, and it likely suffers from oversimplification of the learning-by-doing pedagogical perspective. Therefore, the purpose of the pre-experimental survey was to determine whether debate practice improves the ability to identify fallacies. To assure the outcomes were not influenced by other factors, students' attitudes on items topic were monitored. Results showed that mere debate practice did not improve the ability to identify argument fallacies and that this outcome was not dependent on the students' attitudes on items topic. Therefore, this survey suggests rethinking the ways in which this activity is designed in order to make debate practice more effective.

La pratica del dibattito è spesso ritenuta una condizione sufficiente per acquisire abilità argomentative. Tuttavia, tale affermazione trova solo il supporto di prove aneddotiche o scarsamente rilevanti e, con probabilità, risente di un semplicistico approccio educativo ispirato al learning-by-doing. Pertanto, l'obiettivo del pre-esperimento realizzato in questa indagine fu di rilevare se vi fosse un miglioramento dell'abilità d'individuare fallacie argomentative, nei partecipanti ai dibattiti. Contestualmente, per assicurare che i risultati non fossero influenzati da altri fattori, il grado di accordo degli studenti alle tematiche che componevano gli item venne monitorato. L'analisi dei risultati dei questionari mostrò che la sola partecipazione agli incontri di dibattito non migliorò l'abilità di individuare le fallacie argomentative e che tale risultato non fu dipendente dal grado di accordo degli studenti alle tematiche degli item. Tale indagine suggerisce pertanto di ripensare le forme in cui quest'attività viene progettata per rendere gli stessi dibattiti formativamente più incisivi.

KEYWORDS

Competitive Debate, Argumentation, Fallacies, Polarization.

Dibattito regolamentato, Argomentazione, Fallacie, Polarizzazione.

1. Introduzione

Il dibattito regolamentato, denominato anche *school debate* o *competitive debate*, è un metodo didattico, educativo e formativo che si configura come un confronto regolato, in cui due interlocutori o parti con punti di vista inconciliabili tentano di far aderire un uditorio alla propria posizione avanzando, contestando e difendendo argomenti rilevanti alla questione dibattuta (Branham, 1991). Adottata dalle istituzioni educative di tutto il mondo per fornire opportunità d'apprendimento a partire dai livelli d'istruzione secondari, questa attività è per lo più relizzata in forma torneale e sta trovando ampia diffusione anche negli istituti scolastici italiani (De Conti, 2013a; Nicolli & Cattani, 2008).

La stretta relazione tra il dibattito regolamentato e la pratica argomentativa, associata anche a prove aneddotiche ed empiriche che sottolineano miglioramenti dell'abilità di ragionamento critico nei partecipanti, supporta l'asserzione di molti ricercatori secondo cui la sola pratica del dibattito regolamentato sia sufficiente a migliorare l'abilità d'argomentare dei dibattenti (Allen, Berkowitz, Hunt & Loudon, 1999; Colbert, 1995; Meany & Schuster, 2003).

Tale asserzione, tuttavia, ad un'attenta analisi, si rivela controversa quando si considera che i) le prove aneddotiche possono essere soggette a distorsioni cognitive; ii) l'abilità di ragionamento critico non si identifica con l'abilità argomentativa — infatti, i test di ragionamento critico si focalizzano maggiormente sul carattere logico dei ragionamenti, piuttosto che sugli aspetti pragmatici, dialettici o retorici dell'attività argomentativa; iii) l'affermazione della proporzionalità diretta tra ore di pratica di dibattito e miglioramenti dell'abilità argomentativa è un'eccessiva semplificazione dell'impostazione pedagogica denominata *learning-by-doing*, che sostiene l'apprendimento attraverso il fare, l'operare (Dewey, 1916).

Pertanto, per far fronte alla carenza di ricerche empiriche sul rapporto tra la pratica del dibattito regolamentato e l'abilità argomentativa, fu ideato un pre-esperimento con l'obiettivo di monitorare, nei partecipanti a progetti dibattimentali, la variazione della loro abilità d'individuare alcune rilevanti fallacie argomentative.

2. Ipotesi formulata per il pre-esperimento

Saper argomentare è un'abilità complessa e l'identificazione di argomenti fallaci, ossia di quelle mosse o quei ragionamenti considerati validi ma che tali non sono, ricopre in essa un ruolo fondamentale (Cattani, 2011; Copi & Cohen, 1997; Eemeren, Grootendorst & Henkemans, 2002). Infatti, non solo le fallacie, intese come violazioni di regole dialogiche (Cantù & Testa, 2006), sono il concetto fondamentale di una delle più importanti teorie argomentative pragmatiche dell'ultimo decennio, ossia l'impostazione argomentativa *pragma-dialettica*, ma anche intese come violazioni delle regole inferenziali logico-formali, hanno assunto un ruolo centrale nella prospettiva epistemica, fin dalla nascita della logica.

Essere capaci d'individuare le fallacie ha anche un elevato ed intrinseco valore pedagogico. Infatti, permette di evitare di essere ingannati dagli altrui discorsi (Cattani, 2011), e di evitare l'autoinganno, come indicò già il filosofo ed economista britannico J.S. Mill (1846): “nella vita, ragionare in modo sbagliato è inevitabile e per salvaguardarsi da esso, è importante capire quali siano i tipi più comuni di ragionamento invalido” (p. 449). Inoltre, tale abilità favorisce il *fair play*, o comportamento leale, durante il dibattito (Griffin, 1997), garantisce la compren-

sione di cosa sia necessario affinché un argomento possa essere accettato da parte di una persona razionale (Facione, 1987), promuove la responsabilità etica (Baker & Martinson, 2001; Marietta-Brown, 2011), e rende le interazioni più efficaci (Vasilyeva, 2010).

Pertanto, vista la centralità delle fallacie per l'attività argomentativa e per l'educazione all'argomentazione, e dato come obiettivo il controllo dell'affermazione secondo cui la pratica del dibattito sarebbe sufficiente a migliorare l'abilità d'argomentare, è fondamentale mettere alla prova se la partecipazione ai dibattiti regolamentati influisca sull'abilità di individuare questi errori. L'ipotesi H_0 (a) formulata per questo pre-esperimento fu pertanto:

- a) la partecipazione ai dibattiti regolamentati non migliora l'abilità di individuare le fallacie argomentative.

Inoltre, una seconda ipotesi fu posta. Come emerge dalla letteratura (Budesheim & Lunquist, 1999; De Conti, 2013b) la partecipazione ai dibattiti può determinare in alcuni studenti polarizzazione, ossia un movimento nella direzione della propria iniziale tendenza o atteggiamento (Petty & Wegener, 1998) che rafforza la confidenza nella propria originaria posizione (Sears, Freedman, & O'Connor, 1964) e radica in essa (Lord, Lepper & Preston, 1984; Lord, Ross & Lepper, 1979).

Tale fenomeno si verifica quando una persona crede fortemente nella propria posizione (Lao & Kuhn, 1996; Pomerantz, Chaiken, & Tordesillas, 1995; Raden, 1985), e questa viene difesa oppure ne viene ascoltata la difesa (Budesheim & Lundquist, 1999; Lao & Kuhn, 1996; Sears, Freedman & O'Connor, 1964), e implica la svalutazione di prove e ragionamenti a sostegno delle posizioni incompatibili (Lord et al., 1979).

Pertanto, considerato sia che il dibattito può indurre a rafforzare la convinzione nella tesi che si condivide, sia che una forte convinzione nelle tesi in cui si crede può pregiudicare l'abilità di valutazione degli argomenti (Newstead, Pollard, Evans & Allen, 1992; Oakhill, Johnson-Laird & Garnham, 1989; Thouless, 1959), si rese necessario verificare che i risultati ottenuti con la somministrazione del questionario non fossero influenzati dal grado di adesione degli studenti ai temi degli scenari dibattimentali elaborati. A questo riguardo fu formulata l'ipotesi H_0 (b):

- b) l'abilità di individuare le fallacie non dipende dal grado di adesione degli studenti agli argomenti su cui gli scambi dibattimentali sono costruiti.

3. Metodo

3.1. Strumento

Il questionario adottato per l'indagine ricalcò, sebbene parzialmente, la forma del questionario predisposto da Y. Neuman (2003) e adottato anche da molti altri autori (Neuman, Glassner & Weinstock, 2004; Neuman & Weizman, 2003; Ricco, 2007; Weinstock et al., 2004; 2006) per valutare l'abilità di individuare le fallacie. Gli item rappresentarono scambi dibattimentali tra due soggetti, uno schierato a favore e l'altro contro un determinato tema. Tale elemento, assente in molti altri questionari inerenti alle fallacie d'impianto eminentemente logico, piuttosto che

dialogico (Black, Mills & Forde, 2009; Dreyfus & Yungwirth, 1980; Ennis et al., 1964; Hample, Sells & Velásquez, 2009), riproduce quanto più fedelmente possibile il contesto nel quale si ritiene che l'abilità valutata sia stata affinata, ossia quello dei dibattiti regolamentati.

Tuttavia, a differenza del questionario predisposto da Y. Neuman, che non include fallacie rilevanti per il contesto dibattimentale, il questionario somministrato incluse fallacie quali l'*ignoratio elenchi*, l'attacco al fantoccio e la falsa pista. Queste tre fallacie, che riguardano rispettivamente le funzioni *costruttiva*, *offensiva* e *difensiva*, sono in realtà tra le più pertinenti alla definizione di dibattito che richiede d'*avanzare*, *contestare* e *difendere* argomenti rilevanti alla questione dibattuta. Infatti, l'*ignoratio elenchi* consiste nell'argomentare una conclusione diversa e irrilevante rispetto a quella che si sarebbe dovuto; l'*attacco al fantoccio* occorre quando si attacca una posizione diversa e più debole di quella sostenuta dall'interlocutore distorcendola o facendola apparire implausibile; la *falsa pista*, invece, si presenta quando si distrae l'uditorio dalla vera questione, argomentando senza provare alcuna conclusione e quindi solo divagando.

Ciascuno dei 18 item del questionario fu provvisto di due domande. Queste domande non avevano come obiettivo di rilevare quanto questi argomenti risultassero ragionevoli o meno (Eemeren, Garssen & Mueffels, 2009, 2012; Eemeren et al., 2000) ma di capire, mediante una domanda chiusa, se il partecipante considerasse quel particolare scambio dialogico problematico o non corretto — domanda di *identificazione* — e di comprendere, mediante una domanda aperta, se fosse stata effettivamente individuata la fallacia rappresentata dallo scambio dibattimentale — domanda di *chiarificazione*.

Il questionario così composto e integrato da una necessaria sezione socio-demografica fu validato, nella sezione riguardante gli scambi dibattimentali, prima della somministrazione. Questa scelta fu ritenuta opportuna perché nessun questionario in precedenza considerato riguardava le stesse fallacie selezionate per questa indagine. La validazione pertanto prevede la somministrazione di un questionario caratterizzato da 36 item, 18 scambi argomentativi fallaci e 18 corretti, a 83 studenti del IV e V anno del liceo e di età compresa tra i 15 e i 19 anni (M_2 16,75).

Dall'analisi dell' α di Cronbach sui dati così ottenuti fu possibile selezionare gli item per il questionario sperimentale. Tuttavia mentre per le scale riguardanti le fallacie dell'*attacco al fantoccio* (7 item, $\alpha = 0,8$) e della *falsa pista* (6 item, $\alpha = 0,76$) fu possibile raggiungere una buona affidabilità, per la scala relativa all'*ignoratio elenchi* questo non fu possibile (5 item, $\alpha = 0,44$). Ciononostante, nel questionario sperimentale furono inseriti item relativi anche a questa fallacia.

Per rilevare invece il grado di accordo o disaccordo che i soggetti dell'indagine avevano sulle tematiche trattate dagli scambi dibattimentali fu predisposta un'apposita sezione. Tale sezione, finalizzata a mettere alla prova l'ipotesi $H_0(b)$, riportava i temi su cui gli scambi dibattimentali erano costruiti, affiancati da una scala Likert a 5 modalità con estremi «In totale disaccordo» e «In totale accordo».

3.2. Partecipanti e procedura

Il questionario fu somministrato ad una parte degli studenti partecipanti al progetto di dibattito regolamentato proposto dall'Università di Padova prima e dopo gli incontri di dibattito del torneo. La somministrazione pre-torneo avvenne a dicembre, al termine della formazione, e raggiunse 40 studenti di tre differenti istituti ed età compresa tra i 16 e i 18 anni ($M_2 = 16,9$). Tuttavia, durante il progetto, un gruppo composto da 22 di questi studenti, tutti iscritti in uno stesso istitu-

to, espressero il desiderio di non procedere nell'attività perché ritennero ingiusto il verdetto del loro secondo dibattito. Sebbene questo gruppo fu successivamente, e non facilmente, indotto a svolgere gli ulteriori dibattiti del torneo, fu ritenuto inopportuno procedere la sperimentazione con loro. La somministrazione post-torneo, pertanto, avvenne a maggio per i soli soggetti rimanenti, ossia 18 (N = 18) studenti di due diversi istituti e di età media, al tempo della somministrazione *ex post*, di 18 anni.

4. Risultati

Per mettere alla prova l'ipotesi $H_0(a)$ fu effettuato un *t*-test per campioni appaiati secondo le scale predisposte dalla validazione del questionario. I risultati (Tab. 1) misero in evidenza come non ci fosse significatività tra la somministrazione *ex ante* e la somministrazione *ex post*. Infatti il test mostrò come per la fallacia d'*ignoratio elenchi* ($p = 0,871$), per quella dell'attacco al fantoccio ($p = 0,782$) e per quella della falsa pista ($p = 0,816$) non fosse possibile rigettare l'ipotesi $H_0(a)$. Pertanto, la sola partecipazione agli incontri di dibattito non sembrò aver migliorato l'abilità di individuare le fallacie argomentative negli studenti considerati¹.

Fallacia	\bar{x}	σ	Sig. (2-code)
<i>Ignoratio elenchi</i> PRE-POST	,00952	,24504	,871
Attacco al fantoccio PRE-POST	,00949	,14315	,782
Falsa pista PRE-POST	,00910	,16338	,816

Tab. 1: Significatività nell'individuazione delle fallacie

Anche analizzando solamente le domande di *identificazione* che componevano gli item, ossia le domande che chiedevano al rispondente se considerava il particolare scambio dibattimentale come problematico o non corretto, la probabilità che i cambiamenti avvenuti fossero determinati dal caso fu molto alta (Tab. 2).

Domanda di identificazione	\bar{x}	σ	Sig. (2-code)
<i>Ignoratio elenchi</i> PRE-POST	,04444	,25257	,466
Attacco al fantoccio PRE-POST	-,00794	,16596	,842
Falsa pista PRE-POST	-,00926	,16639	,816

Tab. 2: Significatività per le domande di identificazione

1 È fondamentale ricordare che la scala relativa alla fallacia di *ignoratio elenchi* non era comunque affidabile.

L'assenza di significatività del *t*-test, inoltre, non fu attribuibile all'eccessiva facilità o difficoltà degli item componenti il questionario poiché, soprattutto per le scale affidabili — ossia quelle relative all'attacco al fantoccio e alla falsa pista — e relativamente alle domande di identificazione delle fallacie, la difficoltà² degli item, calcolata in fase di validazione del questionario, può essere considerata accettabile (Tab. 3).

Difficoltà item	<i>Ignoratio elenchi</i>	Attacco al fantoccio	Falsa Pista
1	86,52	80,72	39,68
2	72,86	77,78	86,21
3	95,18*	45,12	58,82
4	86,59	32	47,06
5	93,88*	76,54	62,96
6	-	89,92	86,76
7	-	92,59*	-

Tab. 3: Difficoltà degli item

Riguardo all'ipotesi $H_0(b)$ si poté osservare, dalle rispettive tavole di contingenza con residui standardizzati (Tabb. 4, 5, 6, 7, 8, 9), l'assenza di una generale influenza del grado di adesione al tema trattato.

Ignoratio elenchi somministrazione pre		Item 3		Item 4		Item 7		Item 9		Item 16	
		Libertà espr.		Quote rosa		Tortura		Globalizzazione		Eutanasia	
		Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto
Totale disaccordo	Cont.	4	4	0	1	5	2				
	Residui stnd.	,2	-,2	-,3	,1	1,7	-1,2				
Parziale disaccordo	Cont.	2	1	1	0	0	2	1	4		
	Residui stnd.	,6	-,5	2,6*	-,9	-,8	,6	,6	-,2		
Indeciso	Cont.	1	1	0	6	1	3	0	3	1	2
	Residui stnd.	,1	-,1	-,8	,3	-,3	,2	-,6	,2	1,2	-,4
Parziale accordo	Cont.	1	4	0	6	0	3	1	7	0	7
	Residui stnd.	-,8	,7	-,8	,3	-1,0	,7	,1	,0	-,9	,3
Totale accordo	Cont.			1	2	0	2	0	2	1	7
	Residui stnd.			1,1	-,4	-,8	,6	-,5	,2	,1	,0
	Cont.	8	10	2	15	6	12	2	16	2	16

Tab. 4: Tavola di contingenza ex ante della fallacia Ignoratio elenchi

- 2 L'indice di difficoltà degli item, ossia la percentuale degli studenti che hanno risposto correttamente all'item, permette di riconoscere quali item vadano eliminati e quali mantenuti affinché un questionario possa essere affidabile. Sebbene non ci sia pieno accordo su quali siano i margini entro cui gli item debbano attestarsi al fine di una rilevazione educativa gli item con indice di difficoltà compreso tra i 0,20 e i 0,90 possono essere considerati accettabili (Fotiu, n.d.; Shroeder, 1999).

Ignoratio elenchi sommministrazione post		Item 3		Item 4		Item 7		Item 9		Item 16	
		Espressione		Quote rosa		Tortura		Globalizzazione		Eutanasia	
		Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto
Totale disaccordo	Cont.	2	4			2	1	0	2		
	Residui stnd.	,0	,0			,8	-,6	-,6	,3		
Parziale disaccordo	Cont.	1	2	0	3	3	3	1	5	1	1
	Residui stnd.	,0	,0	-,6	,2	,4	-,3	,0	,0	,6	-,4
Indeciso	Cont.	1	1	1	6	2	3	1	2	2	1
	Residui stnd.	,4	-,3	,2	-,1	,0	,0	,7	-,3	1,3	-,8
Parziale accordo	Cont.	2	5	0	4	0	3	1	6	2	6
	Residui stnd.	-,2	,2	-,7	,3	-,1,1	,9	-,2	,1	-,1	,1
Totale accordo	Cont.			1	2	0	1			0	5
	Residui stnd.			1,1	-,4	-,6	,5			-,1,2	,7
	Cont.	6	12	2	15	7	11	3	15	5	13

Tab. 5: Tavola di contingenza ex post della fallacia Ignoratio elenchi

Attacco al fantoccio sommministrazione pre		Item 1		Item 2		Item 5		Item 6		Item 13		Item 14		Item 17	
		Canone		Diversità		Alcolici		Anarchia		Nucleare		Pena di morte		Domeniche s/auto	
		Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.
Totale disaccordo	Cont.	1	3	3	11	2	4	2	5	1	2	2	10	1	1
	Residui stnd.	,8	-,3	-,1	,0	,5	-,3	,4	-,2	,7	-,3	,0	,0	,1	-,1
Parziale disaccordo	Cont.	0	5	1	3	1	3	1	6	1	4	1	2	2	0
	Residui stnd.	-,7	,3	,1	-,1	,1	,0	-,4	,2	,2	-,1	,7	-,3	1,1	-,1,0
Indeciso	Cont.	1	3			1	1	1	0	0	4	0	1	0	1
	Residui stnd.	,8	-,3			,8	-,4	1,6	-,9	-,8	,4	-,4	,2	-,7	,6
Parziale accordo	Cont.	0	4			0	4	0	3	0	4	0	1	5	6
	Residui stnd.	-,7	,2			-,1,0	,5	-,8	,4	-,8	,4	-,4	,2	-,1	,1
Totale accordo	Cont.	0	1			0	1			1	1	0	1	0	1
	Residui stnd.	-,3	,1			-,5	,3			1,2	-,5	-,4	,2	-,7	,6
	Cont.	2	16	4	14	4	13	4	14	3	15	3	15	8	9

Tab. 6: Tavola di contingenza ex ante della fallacia Attacco al fantoccio

Attacco al fantoccio somministrazione post		Item 1		Item 2		Item 5		Item 6		Item 13		Item 14		Item 17	
		Canone		Diversità		Alcolici		Anarchia		Nucleare		Pena di morte		Domeniche s/auto	
		Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.
Totale disaccordo	Cont.	1	4	1	7	2	4	1	6	0	2	3	6	1	0
	Residui stnd.	,6	-,2	-,3	,1	1,0	-,4	-,4	,2	-,7	,4	,7	-,4	1,0	-,8
Parziale disaccordo	Cont.	1	5	1	6	1	3	2	4	1	3	0	3	0	1
	Residui stnd.	,4	-,1	-,2	,1	,4	-,2	,6	-,3	,1	,0	-,8	,4	-,6	,5
Indeciso	Cont.			1	1	0	2	0	2	0	5	1	0	2	1
	Residui stnd.			1,2	-,5	-,6	,3	-,7	,4	-,1,1	,6	1,6	-,9	,8	-,6
Parziale accordo	Cont.	0	7	0	1	0	4	1	1	1	3	0	4	2	6
	Residui stnd.	-,9	,3	-,4	,2	-,8	,4	,8	-,4	,1	,0	-,9	,5	-,6	,5
Totale accordo	Cont.					0	2	0	1	2	0	0	1	2	3
	Residui stnd.					-,6	,3	-,5	,3	2,2*	-,1,2	-,5	,3	,0	,0
	Cont.	2	16	3	15	3	15	4	14	4	13	4	14	7	11

Tab. 7: Tavola di contingenza ex post della fallacia Attacco al fantoccio

Falsa pista somministrazione pre		Item 8		Item 10		Item 11		Item 12		Item 15		Item 18	
		Marijuana		Riscatti		Giornalismo		Acqua		Sigarette		Scuola-lavoro	
		Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.	Errato	Corr.
Totale disaccordo	Cont.	3	1	2	1	0	3	1	5	2	5		
	Residui stnd.	,7	-,7	1,1	-,7	-,7	,3	,4	-,1	,4	-,2		
Parziale disaccordo	Cont.	1	2	1	4	0	2	1	4	1	4	1	7
	Residui stnd.	-,4	,4	-,5	,3	-,6	,3	,5	-,2	-,1	,1	-,4	,2
Indeciso	Cont.	2	0	2	3	0	3	0	2			0	1
	Residui stnd.	1,0	-,1,0	,4	-,2	-,7	,3	-,5	,2			-,4	,2
Parziale accordo	Cont.	3	2	0	2	2	3	0	4	0	4	2	5
	Residui stnd.	,3	-,3	-,8	,5	1,2	-,6	-,7	,3	-,9	,5	,6	-,3
Totale accordo	Cont.	0	4	0	1	1	3			1	1		
	Residui stnd.	-,1,4	1,4	-,6	,4	,4	-,2			,8	-,4		
	Cont.	9	9	5	11	3	14	2	15	4	14	3	13

Tab. 8: Tavola di contingenza ex ante della fallacia Falsa pista

Falsa pista somministrazione post		Item 8		Item 10		Item 11		Item 12		Item 15		Item 18	
		Marijuana		Riscatti		Giornalismo		Acqua		Sigarette		Scuola-lavoro	
		Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto	Errato	Corretto
Totale disaccordo	Cont.	2	0	2	3	1	0	3	1	6	1	0	
	Residui stnd.	,7	-,9	,8	-,4	1,6	-,9	-,4	,1	1,0	-,2	1,1	-,8
Parziale disaccordo	Cont.	2	1	2	2	1	5	1	8	0	3	2	4
	Residui stnd.	,1	-,2	1,1	-,6	-,3	,2	,6	-,2	-,4	,1	-,1	,1
Indeciso	Cont.	2	2	0	5	1	2	0	3	0	4	1	2
	Residui stnd.	-,3	,4	-,1,1	,6	,4	-,2	-,4	,1	-,5	,1	-,1	,0
Parziale accordo	Cont.	4	3	0	3	1	5	0	2	0	2	2	5
	Residui stnd.	-,1	,2	-,8	,5	-,3	,2	-,3	,1	-,3	,1	-,3	,2
Totale accordo	Cont.	1	1			0	2			0	2		
	Residui stnd.	-,2	,3			-,7	,4			-,3	,1		
Cont.		11	7	4	13	4	14	1	16	1	17	6	11

Tab. 9: Tavola di contingenza ex post della fallacia Falsa pista

Solamente in due circostanze, ossia sull'argomento delle *quote rosa* — nella somministrazione *ex ante*, ($s > 1,96$, cfr. Tabella 4) e in riferimento alla modalità «Parziale disaccordo» — e su quello del *nucleare* — nella somministrazione *ex post*, ($s > 1,96$, cfr. Tabella 7) e in riferimento alla modalità «Totale accordo» — tra grado di adesione al tema e abilità di individuare la fallacia del relativo item ci fu una relazione significativa. Tuttavia, poiché questi risultati sono isolati, presenti esclusivamente in una delle due somministrazioni, riferiti a modalità diverse, e nel caso del tema relativo alle *quote rosa* appartenenti alla scala della fallacia *ignotio elenchi*, già non affidabile, non si ritiene che questi risultati possano fornire dati utili a rigettare l'ipotesi posta. Pertanto l'ipotesi $H_0(b)$ non sarebbe rigettabile e il grado di adesione al tema su cui furono costruiti gli item non sembra influenzare l'abilità d'individuare le fallacie.

5. Discussione e conclusione

Per verificare che i dati relativi al rapporto tra pratica del dibattito e abilità argomentativa non fossero soggetti all'influenza di specifiche variabili legate alla pratica del dibattito, sulla scorta di precedenti indagini empiriche (Budesheim & Lunquist, 1999; De Conti, 2013b) la presente indagine propose di monitorare il grado di adesione dei rispondenti rispetto alle tematiche degli item che costituivano il questionario. Tuttavia, come mostrano le analisi dei dati (Tabelle 4, 5, 6, 7, 8, 9) il grado di assenso o dissenso nei confronti delle tematiche degli item non avrebbe influenzato la prestazione dei rispondenti, favorendo così un risultato non condizionato da tali, accidentali, fattori.

Ciononostante, e diversamente dalle aspettative, l'analisi dei dati raccolti non conduce ad alcun risultato statisticamente significativo. Mentre infatti si attendeva e auspicava un miglioramento dell'abilità d'individuazione delle fallacie argomentative — come peraltro sembrano attestare alcuni studi volti a rilevare l'abilità critica dei dibattenti (Allen et al. 1999; Colbert, 1995; Green & Klug, 1990; Greenstreet, 1993; Korcok, 1997; Semlak & Shield, 1977) — la pratica del dibattito, ossia la semplice partecipazione agli incontri di dibattito, non ha indotto tale miglioramento negli studenti presi in esame. Anche quando gli studenti risposero

correttamente alla domanda di identificazione delle fallacie, spesso non furono capaci, per l'item di chiarificazione, di vederne l'irrelevanza rispetto a quanto doveva essere sostenuto, contestato o difeso con tali argomenti, valutandoli solamente dal punto di vista dei contenuti. Questa tendenza è simile a quella riscontrata nello studio di A. Dreyfus e E. Jungwirth (1980) secondo il quale, fattori contestuali quali temi familiari agli studenti — e non il grado di adesione a tali argomenti che comunque non ha avuto un'influenza significativa — porterebbero a prestare maggior attenzione ai contenuti delle conclusioni piuttosto che alla forma logica degli argomenti.

Questo risultato induce pertanto a ridimensionare fermamente l'idea che la sola pratica del dibattito, secondo un semplicistico approccio educativo ispirato al *learning-by-doing*, conduca ad un miglioramento delle abilità critico-argomentative, come lo è l'individuazione delle fallacie. Sarebbe opportuno quindi ripensare le forme in cui quest'attività viene organizzata e progettata per rendere gli stessi dibattiti formativamente più incisivi. Ad esempio, alcune buone pratiche sarebbero la conduzione da parte di esperti di argomentazione, qualche giorno dopo ciascun dibattito, di una meta-discussione sul dibattito stesso in modo da rendere proficua la riflessione sull'esperienza e favorire l'acquisizione di nozioni integrative della formazione; oppure i giudici, che usualmente al termine di ciascun incontro forniscono agli studenti una restituzione del loro operato, potrebbero dedicare più tempo agli aspetti argomentativi dell'incontro, focalizzandosi in modo particolare sulle fallacie commesse; infine progettare la formazione al dibattito in modo che non si limiti a precedere il torneo, che dura diversi mesi, ma che si integri a esso, potrà accentuare la portata educativa e formativa della pratica dibattimentale stessa.

La smentita delle aspettative che hanno motivato quest'indagine sollecita inoltre un altro interessante interrogativo, ossia come sia possibile che alcune indagini rilevino dei miglioramenti nell'abilità indagata mentre la presente ricerca non conduca a risultati significativi. Trascurate alcune debolezze metodologiche della presente ricerca quale ad esempio il ristretto numero di partecipanti all'esperimento, l'assenza di un gruppo di controllo, la focalizzazione su tre sole fallacie, e la non affidabilità di una delle scale utilizzate, c'è un'ipotesi ragionevole capace di spiegare tale discordanza: i test adottati nelle altre indagini sui dibattenti non valutano un'abilità analoga a quella di questa indagine. Il *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test*, il test più diffuso nelle indagini indicate (Cfr. Allen et. al., 1999), non include infatti una sezione dedicata all'individuazione delle fallacie informali, come quelle incluse nella presente indagine. Infatti quando le domande avanzate nel questionario WGCTA riguardano la valutazione di deduzioni³ o la forza o debolezza delle ragioni presentate⁴, gli item rimandano

- 3 Un esempio di valutazione delle deduzioni tratto dalla versione del test per la Gran Bretagna è il seguente: dalle affermazioni «Alcune vacanze sono piovose» e «Tutti i giorni piovosi sono noiosi» deriva: a) «I giorni limpidi non sono noiosi»; b) «Alcune vacanze sono noiose» o c) «Alcune vacanze non sono noiose» (Watson-Glaser Practice Test, p. 6).
- 4 Un esempio di valutazione della forza di un argomento è invece: qual è l'argomento più forte dato l'interrogativo «Tutti i giovani in Gran Bretagna dovrebbero iscriversi all'Università?»: a) Sì perché così avrebbero la possibilità d'indossare le sciarpe della loro università; b) No perché una gran parte dei giovani non ha le abilità o non è interessata a ricavare beneficio dall'istruzione universitaria; c) No perché lo studio eccessivo danneggia permanentemente la personalità (Watson-Glaser Practice Test, p. 10).

al massimo all'individuazione di fallacie strettamente logiche oppure alla valutazione della verità di alcune premesse (*Watson-Glaser Practice Test*).

Pertanto l'osservazione qui mossa si avvicina a quella già avanzata da H. Bill (1993) secondo la quale, per quanto affidabile, il WGCTA valuta aspetti limitati dell'abilità critico-argomentativa. Posta la validità di questa obiezione, aver riconosciuto la specifica e limitata prospettiva argomentativa, ossia quella *logico-formale*, entro cui si manifesta parte della portata pedagogica attribuita in generale al *dibattito regolamentato*, è un risultato positivo di questa indagine che incrementa la consapevolezza dei limiti raggiunti dalla ricerca finora realizzata dalla comunità scientifica e che permetterà di integrare adeguatamente la didattica dibattimentale.

Riferimenti bibliografici

- Allen M., Berkowitz S., Hunt S. & Louden, A. (1999). A Meta-analysis of the Impact of Forensics and Communication Education on Critical Thinking. *Communication Education*, 48(1), 18-30.
- Baker, S., & Martinson, D. L. (2001). The TARES Test: Five Principles for Ethical Persuasion. *Journal of Mass Media Ethics*, 16, 148-175.
- Bill, H. (1993). The value of competitive debate as a vehicle for promoting development of critical thinking ability. *Contemporary Argumentation and Debate*, 14, 1-22.
- Black, N. C., Mills, P. R., & Forde, D. R. (2009). An Assessment of University of Alabama Students' Reasoning about Social Problems. *The University of Alabama McNair Journal*. Retrieved from <http://graduate.ua.edu/mcnair/journals/2009/Black.pdf>.
- Branham R. (1991). *Debate and Critical Analysis: the Harmony of Conflict*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Budesheim T. L., & Lundquist A. R. (1999). Consider the Opposite: Opening Minds Through In-Class Debates on Course-Related Controversies. *Teaching of Psychology*, 26(2), 106-110.
- Cantù, P. & Testa, I. (2006). *Teorie dell'argomentazione. Un'introduzione alle logiche del dialogo*. Milano: Mondadori.
- Cattani, A. (2011). *Discorsi ingannevoli. Argomenti per difendersi, attaccare, divertirsi*. Padova: Edizioni GB.
- Colbert K. R. (1995). Enhancing Critical Thinking Ability Through Academic Debate. *Contemporary Argumentation and Debate*, 16, 52-72.
- Copi, M. I., & Cohen, C. (1997). *Introduzione alla logica*. Bologna: Il Mulino.
- De Conti, M. (2013a). Dibattere a scuola: scegliere il proprio percorso educativo. *Studi sulla formazione*, 16(1), 111-120.
- De Conti, M. (2013b). Dibattito regolamentato e sua influenza sugli atteggiamenti dei partecipanti. *Psicologia dell'Educazione*, 7(3), 77-95.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, NY: Macmillan.
- Dreyfus, A., & Jungwirth, E. (1980). A Comparison of the 'Prompting Effect' of Out-of-School with that of In-School Contexts on Certain Aspects of Critical Thinking. *European Journal of Science Education*, 2(3), 301-310.
- Eemeren van, H. F., Garssen, B., & Meuffels, B. (2009). *Fallacies and Judgments of Reasonableness. Empirical Research Concerning the Pragma-Dialectical Discussion Rules*. Dordrecht: Springer.
- Eemeren van, H. F., Garssen, B., & Meuffels, B. (2012). The Disguised Abusive Ad Hominem Empirically Investigated: Strategic Manoeuvring with Direct Personal Attacks. *Thinking & Reasoning*, 18(3), 344-364.
- Eemeren, van F., Grootendorst, R. & Henkemans, F. S. (2002). *Argumentation. Analysis, Evaluation, Presentation*. London: Mahwah.
- Ennis, R. H., Gardier, W. L., Morrow, R., Paulus, D., & Ringel, L. (1964). *The Cornell Class Rea-*

- soning Text. Retrieved from <http://faculty.education.illinois.edu/rhennis/cornellclass-reas.pdf>.
- Facione, P. A. (1987). Teaching About Fallacies. *Teaching Philosophy*, 10(3), 211-217.
- Fotiu, R. (n.d.). *Item Analysis*. Retrieved from: <https://www.msu.edu/dept/soweb/itanhand.html>.
- Green, C. S. & Klug, H. G. (1990). Teaching critical Thinking and Writing Through Debates: An Experimental Evaluation. *Teaching Sociology*, 18(4), 462-471.
- Greenstreet, R (1993). Academic Debate and Critical Thinking: A Look at the Evidence. *The National Forensic Journal*, 11, 13-28.
- Griffin, S. (1997). *Fair Play: Teaching the Logical Fallacies*. Articolo presentato all'Annual Meeting of the Conference on College Composition and Communication, Phoenix, AZ.
- Hample, D., Sells, A. & Velásquez, A. L. I. (2009). The Effect of Topic Type and Personalization of Conflict on Assessments of Fallacies. *Communication Reports*, 22(2), 74-88.
- Korcok, M. (1997). *The Effects of Intercollegiate Debating on Critical Thinking Ability*. Florida State University. Retrieved from <https://web.archive.org/web/20080405235256/http://mail-er.fsu.edu/~ewotring/com5312/critical.html>.
- Lao, J., & Kuhn, D., (1996). *Effects of Evidence on Attitudes: Is Polarization the Norm?* *Psychological Science*, 7(2), 115-120.
- Lord G. C., Ross L. & Lepper R. M. (1979). Biased Assimilation and Attitude Polarization: the Effects of Prior Theories on Subsequently Considered Evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(11), 2098-2109.
- Lord, G. C., Lepper, R. M., & Preston, E. (1984). Considering the Opposite: A Corrective Strategy for Social Judgment. *Journal of Personality and social Psychology*, 46(6), 1231-1243.
- Marietta-Brown, A. (2011). As Seen on TV: Teaching Fallacies Through Infomercials. *Communication Teacher*, 25(3), 127-130.
- Meany, J. & Shuster K. (2003). *On That Point! An Introduction to Parliamentary Debate*. New York, NY: IDEA.
- Mill, J. S. (1846). *A System of Logic*. New York, NY: Harper & Brothers.
- Neuman, Y. (2003). Go Ahead, Prove that God Does not Exist! On High School Students' Ability to Deal With Fallacious Arguments. *Learning and Instruction*, 13, 367-380.
- Neuman, Y., & Weizman, E. (2003). The Role of Text Representation in Students' Ability to Identify Fallacious Arguments. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 56(A), 33-60.
- Neuman, Y., Glassner, A., & Weinstock, M. (2004). The effect of a reason's truth-value on the judgment of a fallacious argument. *Achta Psychologica*, 116, 173-184.
- Newstead, S. E., Pollard, P., Evans, J. St. B. T., & Allen, J. L. (1992). The Source of Belief Bias Effects in Syllogistic Reasoning. *Cognition*, 45(3), 257-248.
- Nicolli, S., & Cattani, A. (Eds.) (2008). *Palestra di botta e risposta. La disputa filosofica come formazione al dibattito nella scuola*. Padova: CLEUP.
- Oakhill, J. V., Johnson-Laird P. N., & Garnham A. (1989). Believability and syllogistic reasoning. *Cognition*, 31, 117-140.
- Petty, R. E. & Wegener D. T. (1998). Attitude change: Multiple roles for persuasion variables. In D., Gilbert, S. Fiske, & G., Lindzey (Eds.), *The Handbook of Social Psychology* (pp. 323-390). New York, NY: McGraw-Hill.
- Pomerantz E., Chaiken S. & Tordesillas R. (1995). Attitude Strength and Resistance Processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 408-419.
- Raden, D. (1985). Strength-Related Attitude Dimensions. *Social Psychology Quarterly*, 48(4), 312-330.
- Ricco, R. B. (2007). Individual Differences in the Analysis of Informal Reasoning Fallacies. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 459-484.
- Schroeder, D. (1999). *Optimal Item Difficulty*. Retrieved from <http://www.uwosh.edu/testing/faculty-information/test-scoring/score-report-interpretation/item-analysis-1/item-difficulty>.
- Sears, D. O., Freedman, J. L., & O'Connor, E. F. (1964). The Effects of Anticipated Debate and Commitment on the Polarization of Audience Opinion. *Public Opinion Quarterly*, 28(4), 615-627.

- Semlak W. D. & Shields D. (1977). The Effect of Debate Training on Students Participation in the Bicentennial Youth Debates. *Journal of the American Forensic Association*, 13, 192-196
- Thouless, H. R. (1959). Effect of Prejudice on Reasoning. *British Journal of Psychology*, 50(4), 289-293.
- Vasilyeva, A. L. (2010). The Treatment of Fallacies in Argumentative Situations During Mediation Sessions. *Argumentation and Advocacy*, 46(4), 173-192.
- Watson-Glaser Practice Test, Pearson. Retrieved from http://www.pearsonvue.com/nph-str/wg_practice.pdf.
- Weinstock, M., Neuman, Y., & Glassner, A. (2006). Identification of Informal Reasoning Fallacies as a Function of Epistemological Level, Grade Level, and Cognitive Ability. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 327-341.
- Weinstock, M., Neuman, Y., & Tabak, I. (2004). Missing the Point or Missing the Norm? Epistemological Norms as Predictors of Students' Ability to Identify Fallacious Arguments. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 77-94.

