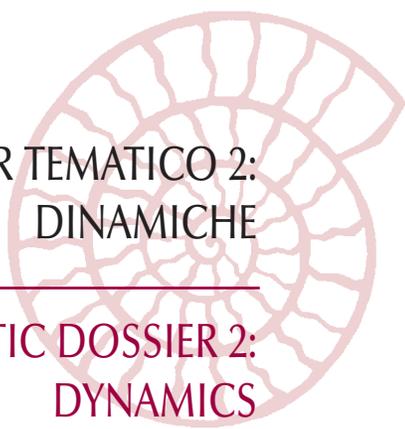


DOSSIER TEMATICO 2:
DINAMICHE

THEMATIC DOSSIER 2:
DYNAMICS





Il dibattito regolamentato come metodo per acquisire competenze di gestione dei conflitti nella scuola

Regulated debate: A method to obtain skills for conflict-management at school

Manuele De Conti

Università degli Studi di Padova
manueledeconti@hotmail.com

ABSTRACT

Debate and competitive debate have always been associated with an impartial assessment of opposed points of view and with the acquisition of valuable competences. However, some studies have shown that these debates can lead to polarization and, eventually, to the escalation of conflict. Drawing on the fact that, although competitive debate is a widespread methodology, it also has negative impacts, it is crucial to ask whether or not it is indeed an effective method for the acquisition of conflict-management skills—at least within the context in which it is proposed: school. Therefore, starting from the theoretical framework of dual concern, the main hypotheses involve attitude changes among the participants in regard to the adoption of dominant and cooperative communication strategies when they relate to their classmates. The outcomes of a quasi-experimental design have demonstrated that participation in competitive debates dissuades students from using a dominant communication strategy and promotes a strong tendency to adopt a cooperative strategy with respect to classmates.

Il dibattito e in particolare il dibattito regolamentato sono da sempre associati a una valutazione imparziale degli opposti punti di vista e all'acquisizione di importanti competenze. Alcuni studi hanno però dimostrato che conducono alla polarizzazione, ossia a radicarsi nelle proprie posizioni, tendenza a sua volta legata all'intensificazione dell'aggressività. Pertanto, poiché il dibattito regolamentato è una metodologia formativa in ampia diffusione ma presenta ricadute da deprecare, è fondamentale chiedersi se sia un metodo efficace per acquisire competenze di gestione dei conflitti almeno nel contesto in cui viene proposto: la scuola. Partendo dal framework teorico del dual concern, le ipotesi formulate riguardarono il cambiamento degli atteggiamenti dei partecipanti a questi progetti sull'adozione di strategie comunicative controversiali e cooperative verso i compagni di classe. Un disegno quasi-sperimentale permise di rilevare che la partecipazione a progetti di dibattito regolamentato rende più avversi all'impiego delle strategie comunicative controversiali e favorisce una forte tendenza ad adottare strategie cooperative verso i compagni di classe.

KEYWORDS

Competitive Debate, Conflict Management, Communication Strategies.
Dibattito Regolamentato, Gestione dei Conflitti, Strategie Comunicative.

Introduzione

Il dibattito regolamentato è un'attività coinvolgente per gli studenti. Teoricamente con «dibattito» si indica un confronto argomentativo in cui le parti tentano di convincere l'uditorio o la giuria avanzando, contestando e difendendo prove e argomenti rilevanti per la questione dibattuta (Branham, 1991; Cattani, 2012). Il *competitive debate* o *classroom debate* tra le altre denominazioni, d'ora in avanti *dibattito regolamentato*, si specifica rispetto alla definizione generale perché caratterizzato da rigide regole procedurali e condotto da istituzioni educative con lo scopo di fornire occasioni d'apprendimento.

Da sempre il dibattito ha ricoperto un ruolo fondamentale nella cultura occidentale. Per Aristotele e John Stuart Mill, il confronto delle diverse posizioni è stato associato a un più chiaro discernimento della verità. Per Karl Popper, il dibattito permette un'approfondita valutazione di punti di vista differenti ed è considerato rimedio al dogmatismo. Per i pedagogisti, il dibattito regolamentato, in particolare, favorisce importanti processi educativi e formativi. Esso sollecita gli studenti ad acquisire conoscenze (Scott, 2008; Vo & Morris, 1996), a ragionare in modo logico e critico (Colbert, 1995; Korcok, 1997) e a perfezionare la comunicazione verbale e non-verbale (Inoue, Nakano, 2011).

Nonostante l'importanza dei fini e delle competenze coinvolti nell'attività dibattimentale alcune ricerche (Budesheim e Lundquist, 1999; De Conti, 2013a) hanno dimostrato che il dibattito regolamentato conduce gli studenti alla *polarizzazione*, ossia a rafforzare i loro atteggiamenti e a radicarsi nelle loro posizioni (Lord, Ross, Lepper, 1979). Il dibattito condurrebbe a confermare o rafforzare la fiducia verso l'opinione difesa qualora già condivisa in precedenza (De Conti, 2013a). Questo preoccupante risultato per chi propone il dibattito regolamentato come metodo educativo sembra contraddire alcuni dei summenzionati benefici oltre a compromettere l'acquisizione della competenza sociale promossa spesso proprio con l'adozione del dibattito regolamentato. Infatti, non solo essere polarizzati è una caratteristica della rigidità mentale – mentre ragionare in modo critico indica flessibilità e imparzialità – ma la polarizzazione stessa, anziché favorire la gestione dei conflitti, conduce alla loro intensificazione. All'aumentare dell'incompatibilità tra i punti di vista degli interlocutori aumentano la tendenza a fraintendere quanto dice la controparte e la tendenza a considerare l'interlocutore prevenuto. Tale comportamento, a sua volta, conduce la controparte a considerare il proprio interlocutore fazioso, dando vita a un circolo vizioso che incrementa il livello d'aggressività della discussione (Kennedy, Pronin, 2008, 2012).

Pertanto, poiché il dibattito regolamentato è una metodologia educativa, formativa e didattica frequentemente impiegata a livello internazionale e in rapida diffusione anche in Italia, ma al medesimo tempo presenta ricadute da minimizzare o evitare soprattutto in riferimento alle situazioni conflittuali, risulta fondamentale chiedersi se il dibattito regolamentato sia un metodo efficace per acquisire competenze di gestione dei conflitti, soprattutto nel contesto in cui viene proposto: la scuola.

1. Background e ipotesi

Il *framework* teorico adottato in questa ricerca appartiene all'ambito disciplinare della negoziazione ed è denominato *dual concern*. Questa teoria, basata su intuizioni sviluppate negli anni '60 in ambito aziendale (Blake, Mouton, 1969), con-

dusse la ricerca sulla negoziazione a diventare empirica e, nei primi anni '80, a uno slittamento verso un nuovo paradigma. Per la prima volta il negoziatore anziché essere considerato un agente egoista venne inteso come interessato sia ai propri obiettivi sia agli obiettivi della controparte (Pruitt, Kim, 2004). In funzione dell'interesse che il negoziatore ha nel realizzare i propri obiettivi e quelli della controparte, egli può reagire o agire secondo cinque differenti stili o strategie comunicative (Figura 1): *controversiale* quando interessato solo ai propri obiettivi e quelli della controparte, *accomodante* se interessato più agli obiettivi della controparte che ai propri, *cooperativo* se interessato sia ai propri obiettivi sia agli obiettivi della controparte, *compromissorio* quando poco interessato sia ai propri obiettivi sia a quelli della controparte o *elusivo* quando non interessato né ai propri obiettivi né a quelli della controparte (Rahim, 1995).

La strategia *controversiale* è adottata per sopraffare la controparte ed è spesso espressione d'aggressività. In questa strategia rientrano minacce, promesse, avvertimenti – falsi o veri che essi siano –, l'umiliazione, l'offesa e l'interruzione dell'interlocutore. La strategia *accomodante* permette alla controparte di soddisfare i propri bisogni. Nella strategia accomodante ritroviamo l'offerta, la promessa e le scuse. Obiettivo della strategia *cooperativa* è d'esplorare ed espandere le possibilità d'azione, piuttosto che controllarle. In questa strategia s'annoverano l'incremento delle risorse disponibili, la compensazione, lo scambio interessato e le domande finalizzate a comprendere gli altrui interessi e obiettivi. La strategia *elusiva* è adottata per evitare il conflitto. Nella strategia elusiva rientrano l'interruzione della discussione o della relazione, la negazione dell'esistenza di un conflitto e il dirottamento della discussione verso una questione differente dalla principale. La strategia *compromissoria*, infine, sarebbe solamente una forma "pigra" della strategia cooperativa (De Conti, 2011).

Fig. 1 - Strategie comunicative in situazioni conflittuali



Pertanto, all'interno del quadro teorico qui tratteggiato emerge l'aspettativa per cui se il dibattito regolamentato conduce i partecipanti a polarizzarsi (Budesheim *et al.*, 1999; De Conti, 2013a) e conseguentemente a diventare più aggressivi (Kennedy *et al.*, 2008, 2012), allora i partecipanti a quest'attività dovrebbero sviluppare un atteggiamento favorevole all'impiego di strategie comunicative controversiali e sfavorevole rispetto alle strategie cooperative. Volendo valutare questi cambiamenti in relazione al contesto classe, le ipotesi H_0 messe alla prova da quest'indagine furono:

- i partecipanti a dibattiti regolamentati, nel rapporto con i loro compagni di classe, non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di strategie comunicative controversiali;
- i partecipanti a dibattiti regolamentati, nel rapporto con i loro compagni di classe, non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di strategie comunicative cooperative.

2. Metodo

2.1. Partecipanti

I gruppi coinvolti in quest'indagine quasi-sperimentale contavano 42 studenti, il gruppo di controllo, e 87 studenti, il gruppo sperimentale. Tutti gli studenti frequentavano il IV o V anno della scuola secondaria superiore; i componenti del gruppo di controllo appartenevano a tre differenti istituti, mentre quelli del gruppo sperimentale a dieci differenti istituti. La loro età, al momento della somministrazione pre-, era compresa tra i 16 e i 19 anni (Tabella 1).

Tabella 1 - Distribuzione Età

GRUPPO	ETÀ				Totale
	16	17	18	19	
CONTROLLO	2	32	3	5	42
	4,8%	76,2%	7,1%	11,9%	100,0%
SPERIMENTALE	18	48	18	0	84
	21,4%	57,1%	21,4%	,0%	100,0%

La distribuzione di genere tra i due gruppi era del 64% di femmine nel gruppo di controllo e del 63% nel gruppo sperimentale. Il gruppo sperimentale fu così definito rispetto al gruppo di controllo per aver partecipato al progetto di dibattito regolamentato *Palestra di Botta e Risposta*. *Palestra di Botta e Risposta* è il progetto di dibattito regolamentato che l'Università di Padova propone agli Istituti di Istruzione Secondaria Superiore della Regione Veneto. Tale progetto si compone di due fasi: la formazione e il torneo. La formazione viene svolta durante i mesi di novembre e dicembre. In questo periodo gli studenti seguono un percorso di formazione dibattimentale caratterizzato da diverse lezioni teoriche e una simulazione pratica di dibattito. Da gennaio a maggio, invece, le squadre composte dai vari istituti si confrontano in un vero e proprio torneo con vari incontri. Orientativamente ciascuna squadra, ogni mese, incontra in dibattito la squadra di un diverso istituto¹.

1 Per informazioni sul progetto *Palestra di Botta e Risposta*: <<http://www.istruzione.unipd.it/bottaerisposta/>>.

2.2. Strumento e procedura

Uno stesso questionario fu somministrato pre- e post- progetto di dibattito. Costituito da 28 item su scala Likert a 5 modalità, il questionario, denominato ROCI-II o *Rahim Organizational Conflict Inventory II*, permise di misurare gli atteggiamenti rispetto alle cinque strategie comunicative in precedenza illustrate. Tale questionario, validato negli Stati Uniti e successivamente tradotto, validato e reso disponibile anche in Italia (Rahim, 1995), permise di contestualizzare ciascun item a uno specifico tipo di relazione intrattenuta dal soggetto, ad esempio quella con i compagni di classe, con i professori o con i genitori. La scelta si orientò sui compagni di classe. Un item d'esempio per la strategia controversiale fu: "Generalmente sono irremovibile nell'affermare il mio punto di vista". Per la strategia cooperativa, invece: "Collaboro con i miei compagni di classe per prendere una decisione soddisfacente per tutti".

3. Risultati

In riferimento alle strategie rilevanti per quest'indagine, ossia quella controversiale e quella cooperativa, il test si dimostrò affidabile. Infatti, il valore dell' α di Cronbach della scala per misurare l'atteggiamento nei confronti della strategia controversiale fu pari a $\alpha = 0,725$, mentre per la scala cooperativa a $\alpha = 0,811$. Inoltre, i gruppi, all'analisi dell'uguaglianza delle varianze, risultarono identici rispetto sia alla strategia controversiale ($p = 0,949$) sia a quella cooperativa ($p = 0,425$).

L'analisi per campioni appaiati sulla strategia controversiale, fornì un risultato significativo ($p = 0,027$). L'ipotesi H_0 (a) secondo la quale i partecipanti a progetti di dibattito regolamentato non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di strategie comunicative controversiali, è da rigettare. Tuttavia, a una più approfondita analisi di questo risultato mediante la lettura delle medie e delle deviazioni standard, emerse che il cambiamento avvenuto non fu in direzione di un più favorevole atteggiamento verso l'impiego di strategie controversiali, bensì in direzione di un più avverso atteggiamento verso il loro impiego. Al termine del progetto di dibattito regolamentato il gruppo sperimentale era, nei confronti dei propri compagni di classe e in modo statisticamente significativo ($p = 0,027$), meno favorevole all'adozione della strategia comunicativa controversiale ($M = 3,22$; $\sigma = 0,78$) di quanto non fosse all'inizio del progetto ($M = 3,41$; $\sigma = 0,81$). Il cambiamento del gruppo di controllo, invece, pur mostrando anch'esso una direzionalità avversa all'impiego delle strategie controversiali ($\sigma_{pre} = 3,14$; $\sigma_{pre} = 0,86$; $\sigma_{post} = 2,97$; $\sigma_{post} = 0,75$), non fu significativo ($p = 0,125$).

Riguardo alla strategia cooperativa, l'analisi per campioni appaiati permise di rilevare che al termine del progetto di dibattito regolamentato, sebbene in modo non statisticamente significativo ma comunque come forte tendenza ($p = 0,064$), il gruppo sperimentale considerava l'adozione della strategia cooperativa con un atteggiamento più favorevole ($M = 4,21$; $\sigma = 0,53$) di quanto non facesse all'inizio del progetto ($M = 4,08$; $\sigma = 0,64$). Situazione diversa fu rilevata nel gruppo di controllo. L'analisi delle medie e delle deviazioni standard permise di capire che nel gruppo di controllo, tra pre- ($M = 4,12$; $\sigma = 0,53$) e post- ($M = 4,01$; $\sigma = 0,54$), diminuì il favore rispetto all'impiego della strategia cooperativa, anziché aumentare. Tale risultato, all'analisi per campioni appaiati, non fu comunque significativo ($p = 0,207$). In base a questi esiti l'ipotesi H_0 (b), secondo la quale i partecipanti a dibattiti regolamentati non modificano il loro atteggiamento rispetto all'impiego di

strategie comunicative cooperative, non può essere rigettata. Ciononostante è possibile rilevare una forte tendenza in direzione favorevole alle strategie cooperative nel gruppo sperimentale.

Sebbene non pertinente alla presente indagine, il questionario somministrato prevedeva la rilevazione dell'atteggiamento rispetto anche ad altre tre strategie comunicative oltre a quelle controversiale e cooperativa. I dati relativi alle strategie elusiva, accomodante e compromissoria tuttavia, quando affidabili – le scale relative alle strategie compromissoria e accomodante presentano una bassa affidabilità, rispettivamente, di $\alpha = 0,68$ e $\alpha = 0,65$ – non presentano risultati significativi (Tabella 2).

Tabella 2 - Sintesi Risultati

STRATEGIA	GRUPPO DI CONTROLLO			GRUPPO SPERIMENTALE		
	\bar{M}	σ	Sig. (doppia coda)	\bar{M}	σ	Sig. (doppia coda)
CONTROVERS. PRE	3,14	,86	,125	3,41	,81	,027*
CONTROVERS. POST	2,97	,75		3,22	,78	
COOPERAT. PRE	4,12	,53	,207	4,08	,64	,064**
COOPERAT. POST	4,01	,54		4,21	,53	
ELUSIVA PRE	3,08	,81	,506	2,89	,92	,435
ELUSIVA POST	3,16	,79		2,96	,86	
ACCOMOD. PRE	3,34	,44	,533	3,10	,64	,353
ACCOMOD. POST	3,39	,46		3,16	,59	
COMPROMIS. PRE	3,73	,56	,220	3,74	,72	,166
COMPROMIS. POST	3,86	,71		3,86	,68	

4. Discussione e conclusione

La partecipazione a progetti di dibattito regolamentato promuove, in rapporto ai compagni di classe, avversione verso la modalità comunicativa controversiale, e, sebbene solo come forte tendenza, un atteggiamento favorevole verso la strategia cooperativa. Letti nel quadro teorico che informa quest'indagine, tali risultati permettono di rafforzare una conclusione generale: la partecipazione a dibattiti regolamentati favorisce l'acquisizione di competenze di gestione dei conflitti. Atteggiamenti favorevoli a strategie comunicative cooperative e avversi a quelle controversiali sono infatti vantaggiosi per la gestione delle situazioni conflittuali, e in riferimento al contesto classe contribuiscono a un miglior ambiente per l'apprendimento.

Assieme agli esiti di indagini già citate e che espongono la miglior capacità critica, argomentativa e comunicativa acquisita dai partecipanti a progetti di dibattito (Colbert, 1995; Inoue *et al.*, 2011; Korcok, 1997), i risultati ottenuti da questo studio permettono una seria critica alla posizione che attribuisce rigidità mentale e aggressività ai partecipanti ai progetti dibattimentali. Se infatti chi par-

tecipa a tali attività diventa meno aggressivo e più critico, la critica avanzata è errata. Non raramente, infatti, chi sostiene questa posizione generalizza comportamenti isolati o confonde il comportamento determinato dal rispetto delle regole del gioco-dibattito con le ricadute della sua partecipazione (Cfr. De Conti, 2013b). Viene trascurato però che mentre il dibattito dura un'ora, gli studenti cooperano per la sua preparazione più di due settimane per ciascun incontro. Potrebbe essere questa circostanza a condurre gli studenti a sviluppare un atteggiamento positivo verso una strategia di comunicazione cooperativa e a mantenere un atteggiamento sorvegliato nei confronti della strategia controversiale. Capire quale aspetto della partecipazione a progetti dibattimentali – formazione, preparazione dei dibattiti o dibattiti – conduce a questi risultati, in funzione di un loro maggior rafforzamento, potrà essere oggetto d'ulteriori indagini.

Quest'indagine raggiunge anche un altro risultato, ossia quello di precisare il rapporto tra polarizzazione e intensificazione dell'aggressività nelle situazioni conflittuali. Se è dato per assodato che partecipare a dibattiti regolamentati conduce a polarizzarsi (Budesheim et al., 1999; De Conti, 2013a), ma non a intensificare l'aggressività, la polarizzazione non può essere considerata una condizione sufficiente per l'intensificazione dei conflitti come invece sembrano suggerire gli studi di Pronin et al. (2008, 2012). A questo riguardo i progetti di dibattito regolamentato potrebbero offrire un'occasione per comprendere quali elementi dell'attività dibattimentale influiscono positivamente sulla gestione della polarizzazione.

Infine, è opportuno sottolineare un punto di debolezza di questa ricerca che caratterizza più in generale qualsiasi indagine sul dibattito regolamentato: la diversità dei progetti di dibattito stessi. Sebbene qualsiasi progetto sia costituito da una fase di formazione, una di preparazione degli incontri e una dai dibattiti stessi, l'estensione che queste hanno può variare notevolmente da progetto a progetto. Basti pensare ai progetti intensivi i quali riducono il periodo di preparazione di ciascun incontro a pochi minuti, anziché a settimane. Tale caratteristica conduce pertanto ogni generalizzazione alle opportune precisazioni.

Riferimenti

- Blake, R. R., Mouton, J. S. (1969). *The Managerial Grid*. Huston: Gulf Publishing Company, trad. it., *Gli stili di direzione*. Milano: Etas Kompass.
- Branham, R. (1991). *Debate and Critical Analysis: the Harmony of Conflict*. Hillsdale: L. E. A.
- Budesheim, T. L., Lundquist A. R. (1999). Consider the Opposite: Opening Minds Through In-Class Debates on Course-Related Controversies. *Teaching of Psychology*, 2, 106-110.
- Cattani, A. (2012). *Dibattito. Diritti e doveri, regole e mosse*. Casoria: Loffredo Editore University Press.
- Colbert, K. R. (1995). Enhancing Critical Thinking Ability Through Academic Debate. *Contemporary Argumentation and Debate*, 16, 52-72.
- De Conti, M. (2011). La gestione comunicativa del conflitto interpersonale: stili e strategie. *Rivista italiana di conflittologia*, 14, 33-56.
- De Conti, M. (2013a). Dibattito regolamentato e sua influenza sull'atteggiamento dei partecipanti. *Psicologia dell'educazione*, 1, 77-95.
- De Conti, M. (2013b). Debate, Education, and Polarization: Why Polarization is not a Debate Side Effect. *Cogency*, 1, 35-59.
- Inoue, N., & Nakano, M. (2011). The Benefits and Costs of Participating in Competitive Debate Activities. In J. Zoppietti (A cura di), *Reasoned Rationale. Exploring the Educational Value of Debate* (pp. 123-140). New York: IDEA.
- Kennedy, K. A., Pronin, E. (2008). When Disagreement Gets Ugly: Perceptions of Bias and the Escalation of Conflict. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6, 833-848.

- Kennedy, K. A., Pronin, E. (2012). Bias Perception and the Spiral of Conflict. In J. Hanson (A cura di), *Ideology, Psychology and Law. Series in Political Psychology* (pp. 410-446). New York: Oxford University Press.
- Korcok, M. (1997). *The Effects of Intercollegiate Debating on Critical Thinking Ability*. Disponibile in: <<http://mailer.fsu.edu/~ewotring/com5312/critical.html>>. Accesso giugno 2013.
- 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*, 11, 2098-2109.
- Pruitt, D. G., Kim, S. H. (2004). *Social Conflict. Escalation, Stalemate, and Settlement*. New York: McGraw-Hill.
- Rahim, M. A. (1995). *ROCI – Rahim Organizational Conflict Inventories*. Firenze: Organizzazioni speciali.
- Scott, S. (2008). Perceptions of Students' Learning Critical Thinking through Debate in a Technology Classroom: A Case Study. *The Journal of Technology Studies*, 1, 39- 44.
- Vo, H. X., Morris, R. L. (1996). Debate as a Tool in Teaching Economics: Rationale, Technique, and Some Evidence. *Journal of Education for Business* , 6, 315-320.