



Discussion over debate: History, theory and practices in Adult Education

Discussion over debate: Scenari storici, teorici ed operativi nell'Educazione degli adulti

Andrea Bignardi

Department of Humanities; University of Ferrara (Italy); andrea.bignardi@unife.it
<https://orcid.org/0009-0005-3634-3616>



DOUBLE BLIND PEER REVIEW

ABSTRACT

The purpose of this essay is to demonstrate how discussion, as a teaching methodology, can prove decisive in the development of critical-reflective thinking and how it is preferable to debate. Some theoretical reflections and paradigmatic experiences from the early 20th century in the field of Adult Education will be presented. The peculiarity of discussion in contributing to the maximisation of engagement within classroom contexts will then be analysed. The correlation between the practice of discussion and the development of critical-reflective thinking in adult education programmes will therefore be highlighted. Finally, we will see how the renegotiation of worldviews and the integration of new knowledge can play a central role in the training of teachers and education professionals.

Scopo del saggio è quello di dimostrare come la *discussione*, quale metodologia didattica, possa rivelarsi determinante nello sviluppo del pensiero critico-riflessivo e di come sia essa da prediligere rispetto al *debate*. Verranno presentate alcune riflessioni teoriche ed esperienze paradigmatiche di inizio Novecento nel campo dell'*Educazione degli adulti*. Sarà poi analizzata la peculiarità della discussione nel contribuire alla massimizzazione dell'*engagement* all'interno dei contesti d'aula. Verrà dunque rilevata la correlazione tra la pratica della *discussione* e lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo nel novero dei programmi di istruzione degli adulti. Infine, si vedrà come la rinegoziazione di punti di vista sul mondo e l'integrazione di nuove conoscenze possano giocare un ruolo centrale nella formazione degli insegnanti e dei professionisti dell'educazione.

KEYWORDS

Discussion, Debate, Transformative learning, Adult Education, Critical thinking
Discussione, *Debate*, Apprendimento trasformativo, Educazione degli adulti, Riflessività critica

Citation: Bignardi, A. (2026). Discussion over debate: History, theory and practices in Adult Education. *Formazione & insegnamento*, 24(1), 18-23.
https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_03

Copyright: © 2026 Author(s).

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Conflicts of interest: The Author(s) declare(s) no conflicts of interest.

DOI: https://doi.org/10.7346/-fei-XXIV-01-26_03

Submitted: August 19, 2025 • Accepted: January 18, 2026 • Published on-line: February 10, 2026

Pensa MultiMedia: ISSN 2279-7505 (online)

1. Considerazioni preliminari e domande di ricerca

Il presente contributo si prefigge l'obiettivo di delimitare, seguendo una triplice traiettoria (che include aspetti *storici*, *teorici* ed *operativi* riconducibili all'Educazione degli adulti) quanto le peculiarità (procedurali e trasformativo) della *discussione* possano renderla una risorsa per lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo, specie se attuata nei contesti formativi di cui gli adulti fanno esperienza.

Nel determinare tre criteri essenziali che dovrebbero contraddistinguere ogni attività concepita per finalità educative, il filosofo dell'educazione britannico Richard Stanley Peters individua nella *trasmissione* degli elementi oggetto di interesse disciplinare, nell'acquisizione della conoscenza come *processo attivo* e nella *volontarietà* (Peters, 1966), quegli elementi che assumono una valenza particolare nella progettualità educativa. Nella fattispecie, per quanto concerne l'Educazione degli adulti, questa interpretazione riveste uno spessore di primaria rilevanza.

Nel rispondere all'esigenza di travalicare specifiche situazioni contingenti che caratterizzano l'adulto che apprende, questa pista di ricerca si è storicamente contraddistinta come foriera di innovatività e, attraverso l'identificazione di modelli teorici e metodologie operative, ha contribuito ad esplicitare il valore del coinvolgimento attivo del discente nei processi di insegnamento-apprendimento.

Riteniamo questa precisazione necessaria e doverosa, al fine di sgombrare il campo circa l'angolo visuale che assumeremo nell'occuparci di uno "specifico" del discorso pedagogico, che concerne quelle dimensioni in cui le professionalità educative (docenti, educatori, formatori) sono chiamate ad operare nei contesti di apprendimento.

Se consideriamo la *natura artefattuale* dell'insegnamento (Margiotta, 2014), appare evidente che, per il perseguimento del successo formativo, il docente sia chiamato a mettere in campo (e spesso a creare) una serie di strumenti finalizzati alla trasmissione delle *conoscenze*, volano per lo sviluppo contestuale di *abilità* e *competenze*. In particolare, per quanto concerne la dimensione adulta, tanto la *ri-negoziazione* di quelle *prospettive di significato* acquisite perlopiù in maniera acritica durante l'infanzia (Mezirow, 1990), quanto il processo di *ri-generazione* delle conoscenze pregresse (Margiotta, 2014), assumono un ruolo fondamentale per l'Educazione degli adulti.

Questo particolare settore del sapere pedagogico, infatti, si prefigge il compito di sostenere e condurre l'adulto verso mete di consapevolezza e riflessività in merito alle scelte di vita che compie, andando quindi oltre la sola traslazione di contenuti. Nel perseguimento di obiettivi formativi autenticamente trasformativi, Cranton (2002) sottolinea la capacità da parte dell'apprendente di entrare in relazione con punti di vista anche divergenti in ottica critico-riflessiva, per procedere ad una integrazione di prospettive di significato diverse dalla propria e così ampliare il proprio bagaglio di conoscenze, competenze, abilità.

Il compito del professionista dell'educazione si profila come quello di un *facilitatore del cambiamento*, chiamato ad individuare modalità di relazione formativa e metodologie specifiche da svolgersi in situazioni di apprendimento prevalentemente di tipo

collaborativo, nell'ottica di *potenziare* la significatività dell'esperienza educativa.

In questa cornice di senso, possiamo considerare dunque la *discussione* come un dispositivo formativo utile allo sviluppo del pensiero critico-riflessivo e generativo di apprendimento trasformativo in età adulta.

2. Albert Mansbridge, le University Tutorial Classes e il valore della discussione in Eduard C. Lindeman

Il ricorso alla *discussione* come prassi educativa è radicato nella storia dell'Educazione degli adulti. In modo particolare, prenderemo in esame alcune riflessioni sviluppatesi a partire dai primi decenni del Novecento in Inghilterra e negli Stati Uniti. L'esperienza di Albert Mansbridge (1876-1952), e nello specifico in relazione alle *University Tutorial Classes*, può essere, in questo senso, definita paradigmatica. Fondatore della *Workers' Educational Association* nel 1903, Mansbridge è considerato uno dei primi interpreti della moderna concezione dell'Educazione degli adulti. Più specificatamente, un grande contributo dell'educatore britannico è stato quello di aver evidenziato il bisogno di implementare la qualità delle iniziative di istruzione per adulti attraverso la creazione di una sinergia tra associazioni di lavoratori e formazione universitaria. Questa esigenza troverà effettivo riscontro a seguito dei lavori della conferenza dal titolo "What Oxford can do for work people", tenutasi nel 1907. La relazione che ne seguì sancirà il riconoscimento da parte del mondo accademico del progetto delle *University Tutorial Classes*, da poco avviato dalla *Workers' Educational Association* nelle città di Longton e Rochdale. Il sistema fu messo a regime a seguito di una sperimentazione decennale all'interno degli *extension courses*, programmi di istruzione per adulti già in essere nelle università britanniche a partire dal 1867, e che lo stesso Mansbridge, in qualità di studente, aveva frequentato.

L'impianto formativo delle *University Tutorial Classes* si basava sull'offerta di corsi di studio di durata triennale, con il proposito di fornire un'adeguata risposta alla crescente domanda di istruzione secondaria da parte di uomini e donne principalmente occupati nel settore industriale (Mansbridge, 1913). Il numero previsto dei partecipanti ad ogni gruppo-classe non doveva superare le 32 unità. Per ogni materia, i cui corsi duravano 24 settimane per anno accademico (Mansbridge, 1920), la prima ora di lezione era dedicata alla presentazione dei contenuti considerati essenziali al raggiungimento di uno standard qualitativo di livello universitario. La seconda ora era invece dedicata alla *discussione* sui contenuti, secondo il principio che "la ricerca della conoscenza non si basa solo sull'acquisizione di fatti, ma sul potere di considerare le cose da vari, ed anche opposti, punti di vista" (Mansbridge, 1913, p. 54, trad. nostra). La *discussione* era guidata da un *tutor*, un esperto qualificato che aveva frequentato le *University Tutorial Classes* da studente, e di cui Mansbridge riporta esempi eccellenti (Mansbridge, 1913).

L'educatore britannico ci fornisce una serie di resoconti riguardanti la conduzione e i risultati di apprendimento ottenuti attraverso la pratica della *discussione* in questi contesti, come quello di una

classe di Economia guidata dal *tutor* W. T. Layton nell'anno accademico 1909-1910. È lo stesso Layton a sottolineare come la *discussione* disveli i punti di forza e di debolezza dell'adulto che apprende (Mansbridge, 1913). Se da un lato l'adulto appare ancorato a pregiudizi personali su aspetti legati ai contenuti del corso, attraverso la partecipazione ad attività coinvolgenti come la *discussione* e la guida autorevole del *tutor*, egli può rileggere le proprie convinzioni, costruendo un patrimonio di nuove conoscenze che andranno a confluire nei *paperwork* [elaborati] oggetto di valutazione finale.

Il grande pregio della proposta educativa di Mansbridge risiede non solo nel riconoscimento del valore pedagogico della *discussione*, ma soprattutto nella messa a sistema di questa metodologia all'interno dei percorsi formali di istruzione secondaria e universitaria per adulti.

Figura altrettanto paradigmatica, per l'apporto teorico e pratico fornito all'Educazione degli adulti, è quella dello studioso statunitense Eduard Christian Lindeman (1885-1953). Nel 1924, lo stesso anno in cui viene nominato professore di *Social Philosophy* presso la *School of Social Work* della Columbia University di New York, Lindeman dà alle stampe il volume *Social Discovery: An Approach to The Study of Functional Groups*. In quest'opera, egli specifica l'esigenza di impostare un approccio improntato alla logica formale nella conduzione delle attività con discenti adulti in piccoli gruppi, le quali devono incorporare la *discussione*, in modo da poter avviare una riflessione condivisa e l'eventuale superamento di pregiudizi sui temi oggetto di apprendimento (Lindeman, 1924).

È però nell'opera in cui Lindeman si occupa degli aspetti più profondi che distinguono l'Educazione degli adulti, vale a dire *The Meaning of Adult Education* del 1926, che possiamo apprezzare il valore che il Nostro attribuisce alla *discussione*. L'approccio didattico di natura *situazionale*, ovvero legato a specifici contesti di vita e problemi che l'adulto esperisce proposto da Lindeman, diviene terreno ideale per la *discussione* e per il lavoro in piccoli gruppi. La *discussione* si configura nella visione studioso americano come "organized talk" (Lindeman, 1926, p. 187), e che l'insegnante-*chairman* deve mantenere all'interno di una serie di regole per promuovere l'integrazione dei diversi punti di vista dei partecipanti e relativi ad un problema o un contenuto d'insegnamento. Il fine è quello di generare una soluzione condivisa favorendo l'armonizzazione degli aspetti cognitivi ed emotivi che influenzano l'apprendimento. Lindeman vede dunque nella *discussione* uno strumento formativo, che, come altre esperienze di *workshop* "richiede sforzo, applicazione e disponibilità ad acquisire strumenti di interpretazione che passano anche attraverso momenti assimilativi e di confronto" (Marescotti, 2023, p. 115-116). Diversa invece, secondo Lindeman, (1926), la natura del *debate*, che, nel prevedere la sistematica esclusione di tutti i punti di vista ritenuti non vincenti, si rivela non inclusivo di prospettive alternative a quelle già maturate, tagliando fuori possibili argomentazioni e suggestioni utili alla generazione di nuova conoscenza.

Scrivendo Lindeman:

"Chi di noi è intenzionato a far sì che l'esperienza conduca ad un contenuto intellettuale, deve necessariamente poter *discutere* la propria situazione con altre persone coinvolte, che ne potrebbero essere influenzate e ricavarne informazioni rilevanti ai fini dei loro bisogni" (Lindeman, 1926, p. 183, trad. nostra).

Fin qui emerge quanto l'Educazione degli adulti abbia, fin dalle sue prime teorizzazioni e pratiche moderne, privilegiato metodologie formative preminentemente a carattere partecipativo (e nel caso della *discussione*, mettendo a punto specifiche varianti operative, procedurali e propedeutiche alla valutazione), cogliendone quegli aspetti di *riflessività* che ne costituiscono l'intrinseca cifra inclusiva e trasformativa.

3. Aula, engagement e dialogo razionale

L'aula si presenta come il contesto *princeps* per l'inverarsi dei processi di trasmissione dei contenuti oggetto di interesse formativo. È il luogo dove il professionista dell'educazione può incoraggiare l'apprendimento dei partecipanti che, in forma *volontaria* (Cranton 2006), prendono parte ai processi educativi. Come sottolinea Bowen (1972), già nell'Atene del IV secolo a.C. erano previste, all'interno del *gymnasion*, le *esedre*, ovvero sale aperte dedicate all'attività di studio di retori e filosofi. Riscontriamo quindi già in età classica il bisogno di individuazione di uno spazio specificatamente dedicato all'attività di studio e all'attività intellettuale, e che per sua natura debba essere *aperto*, teatro del *confronto* e del *cambiamento*.

Per quanto nel nostro tempo l'aula abbia assunto una connotazione di ambiente circostanziato, delimitato quasi a volerlo proteggere dall'ambiente esterno, essa ha mantenuto la sua funzione di luogo deputato a favorire la circolazione delle idee e dei contenuti di insegnamento, questi ultimi decontestualizzati e perciò più facilmente mediabili dal docente. Nei contesti formativi, questo *setting* si presenta come un ambiente di apprendimento che si apre al possibile, "arena" di scambi relazionali che devono essere guidati dall'insegnante-facilitatore secondo modalità il più possibile significative e tendendo a mete educativamente auspicabili.

È nell'aula che si gioca la partita dell'*engagement*. Ambiente fisico popolato da soggetti in apprendimento, attivi elaboratori di informazioni e situati in una fitta trama di relazioni sociali (Santojanni e Striano, 2003), emerge quanto, nell'azione educativa e didattica, sia importante agire su questo *setting* per rendere l'interazione tra i soggetti coinvolti il più possibile partecipativo e collaborativo.

Il costrutto di *engagement* rimanda da un lato al coinvolgimento cognitivo e comportamentale del soggetto *nel* contesto e *sugli* oggetti di apprendimento, e dall'altro fa riferimento alla motivazione del discente e al senso di responsabilità attribuito da quest'ultimo al proprio sviluppo personale. In relazione a questo aspetto, Barkley (2010) sostiene che l'*engagement* possa essere innescato attraverso una sinergia tra strategie di apprendimento attivo unitamente alla motivazione e all'impegno profusi dal soggetto in apprendimento, il quale, come rimarca la studiosa ame-

ricana, può contribuire egli stesso con proposte metodologiche.

Si può dunque affermare che è possibile 'produrre' *engagement* attraverso metodologie didattiche come la *discussione*, promuovendo la motivazione attraverso il coinvolgimento attivo dell'apprendente.

Il dialogo può essere considerato "la manifestazione più macroscopica di ciò che chiamiamo educazione" (Genovesi, 2014, p. 78), in quanto permette di argomentare le informazioni acquisite, organizzandole e procedendo alla loro sistematica interpretazione. Lo scambio linguistico tra gli attori in scena prevederà, nelle sessioni di *discussione*, l'uso del *dialogo razionale* allo scopo di *argomentare, validare o confutare* le diverse prospettive offerte dai partecipanti. Un dialogo, che, come sostiene Mezirow (1997), è finalizzato ad esaminare criticamente le prove presentate a supporto di argomentazioni per giungere, attraverso l'analisi di punti di vista alternativi, a generare soluzioni condivise tra i partecipanti.

Attivare il confronto nei contesti d'aula significa, dunque, aprire alla possibilità di utilizzare la *discussione* e il *dialogo razionale* quali strumenti per: a) massimizzare l'*engagement* prevedendo la partecipazione attiva dei discenti; b) procedere all'interpretazione critica e alla riflessione su punti di vista alternativi, validandone o sconfessando il contenuto attraverso metodologie di lavoro comunicative e interattive e fondate sul dialogo razionale; c) apprendere nuove conoscenze su uno specifico oggetto, integrandole a quelle acquisite in precedenti occasioni formative. Chi apprende viene così reso collaboratore e co-creatore di quella trasformazione di cui il docente si deve fare iniziatore e facilitatore.

Scrivono infatti Mezirow:

"L'obiettivo dell'Educazione degli adulti è quello di sostenere gli adulti nel diventare criticamente riflessivi, nel poter partecipare in maniera piena e libera al dialogo razionale e all'azione, per poter sviluppare prospettive di significato il più possibile inclusive, permeabili e integranti l'esperienza pregressa" (Mezirow, 1991, pp. 224–225, trad. nostra).

I professionisti che si occupano di Educazione degli adulti, sia con compiti direzionali sia con compiti di natura principalmente didattica, devono quindi essere in grado di stabilire, fin dalla fase progettuale, obiettivi di apprendimento e strategie didattiche che possano stimolare, all'interno dei contesti d'aula, l'esercizio della *discussione* basata sul dialogo razionale per sostenere l'*engagement* e lo sviluppo del pensiero critico-riflessivo.

4. Discussione, sviluppo del pensiero critico e riflessività. Proposte metodologico-operative

A distanza di un secolo dalle riflessioni di Mansbridge e Lindeman, i contributi da loro offerti si riflettono nello scenario epistemologico contemporaneo (anche stavolta i riferimenti principali sono riconducibili all'*anglosfera*) circa l'impiego della *discussione* in ottica di acquisizione delle competenze critico-riflessive da parte dei soggetti in apprendimento.

Già Bruner (1966) sottolinea il peso, nella promozione dello sviluppo cognitivo e sociale, della pratica dialogica come occasione per internalizzare e veicolare il pensiero, e come esercizio per 'testare' in situazione le capacità comunicative del soggetto affinate all'interno dei processi formativi. Mezirow (1997) rileva che non può realizzarsi alcuna autentica processualità di carattere trasformativo nell'adulto se esso non è in grado di: a) dialogare razionalmente con altri soggetti in apprendimento, interagendo e integrando differenti significazioni e prospettive; b) operare una riflessione critica sulle proprie convinzioni e prospettive di significato. Ed è proprio all'interno di questo processo di riflessione, ed eventuale revisione di assunti di fondo dati per scontati, che si colloca la possibilità di sviluppo e generazione del *pensiero critico*, quale competenza chiave da potenziare all'interno dei programmi formativi per adulti, iniziative chiamate sempre di più ad agire in profondità sul modo in cui gli individui 'leggono' loro stessi e il mondo.

Il costrutto di pensiero critico, in cui riecheggiano le teorie di Freire (1970) e Mezirow, è stato ampiamente definito, nelle sue parti costitutive e generative, da parte dello studioso britannico Stephen D. Brookfield, a partire da una serie di ricerche teorico-empiriche iniziate fin dagli anni Settanta nell'ambito di corsi di specializzazione per insegnanti, nel Regno Unito, in Canada, negli Stati Uniti (tra cui presso il *Teachers College* della Columbia University di New York).

Sull'urgenza di impostare un modello di apprendimento in età adulta basato sulla capacità di sviluppare *riflessività critica*, Brookfield (1986) scrive:

"Un apprendimento individuale significativo comporta una trasformazione nei discenti, portandoli a ridefinire e reinterpretare il loro mondo personale, sociale e professionale. Nel processo, l'adulto arriva ad esplorare i propri domini affettivi, cognitivi e psicomotori secondo modalità fino a quel momento non ritenute rilevanti" (Brookfield, 1986, pp. 213–214, trad. nostra).

Lo sviluppo del pensiero critico è considerato dallo studioso britannico un obiettivo educativo primario, che deve essere perseguito dai sistemi di istruzione secondaria e universitaria. Brookfield (1987a) identifica nella capacità di rinegoziare le prospettive di significato date per scontate e nella prefigurazione di scenari alternativi le caratteristiche essenziali per lo sviluppo del pensiero critico, attraverso una costante integrazione di *prospettive divergenti* tramite la pratica dell'argomentazione *razionale*.

Questa cornice di senso apre conseguentemente anche alla *riflessività*, in quanto, grazie alla messa in campo di metodologie appropriate quali la *discussione*, l'apprendimento può potenzialmente investire anche la sfera della metacognizione, contribuendo alla ridefinizione delle strategie di apprendimento adottate acriticamente in precedenza dai soggetti. Su quest'ultimo aspetto si sono espressi vari studiosi (Shor 1980; King e Kitchener, 1994) e sull'importanza di condurre l'apprendente verso una progressiva astrazione dei contenuti di insegnamento, delle prospettive di significato proprie e altrui e delle strategie di apprendimento, e procedere successivamente ad

una profonda analisi critica. Capacità di *ascolto*, *analisi*, *astrazione* e *sintesi* giocano quindi un ruolo fondamentale nello sviluppo del pensiero critico.

Imparare a pensare criticamente può essere quindi efficacemente appreso e affinato. Brookfield pone l'accento sulla capacità del facilitatore di calare le attività per lo sviluppo del pensiero critico contestualizzando all'interno di *case studies* e scenari concreti, e nella scelta di tecniche didattiche basate sul lavoro in piccoli gruppi, dove "i partecipanti divengono specchio critico, gettando luce su prospettive mai prese in considerazione prima" (p. 156, trad. nostra). In questa ottica, la dimensione sociale dello sviluppo del pensiero critico risulta precipua, e compito fondamentale dell'insegnante diviene quello di progettare una sequenza di interventi dove l'uso della *discussione* assume uno spessore di fondamentale rilevanza per favorire l'*engagement* e il successo formativo.

Nella disamina degli aspetti più prettamente metodologici e operativi, l'Autore rimarca l'esigenza, in fase preliminare, di stabilire regole *generali* (es. contribuire con materiale inedito, parafrasare i contenuti delle prospettive offerte dai partecipanti in fase di commento, chiedere eventuali maggiori delucidazioni) e successivamente stabilire regole *specifiche*, negoziate dai partecipanti sulla base del loro bagaglio di esperienze (delineando le caratteristiche ideali di una *buona discussione* organizzata per scopi didattici). Come attività di *ice breaking*, l'Autore, nel volume *The Skillful Teacher* (2015), propone l'adozione di un approccio il più possibile provocativo, stimolando una forte reazione emotiva nei partecipanti attraverso l'uso di citazioni *ad hoc* volte a far emergere aspetti legati ai contenuti centrali del corso.

Brookfield passa in rassegna una serie di attività basate sulla *discussione* che possono essere utilizzate in contesti che prevedono la presenza di apprendenti adulti. Vengono presentati dall'Autore una pluralità di tecniche a comune matrice metodologica. Si passa dalla presentazione e integrazione di punti di vista (*Circle of Voices*), alla definizione di ruoli specifici all'interno dell'attività (*Conversational Roles*), all'utilizzo di *cards* per l'attribuzione di compiti interattivi (*Conversational Moves*), al commento di estratti da testi in esame (*Hatful of Quotes*).

Tra le attività proposte, il *Chalk Talk* merita una menzione particolare. L'originalità di questa tecnica risiede nel fatto che non prevede l'espressione orale. Il docente, dopo aver scritto alla lavagna una domanda di partenza, lascia accanto alcuni pezzetti di gesso invitando un partecipante, dopo una breve riflessione interiore, a commentare per iscritto e alla lavagna il contenuto, offrendo il proprio punto di vista in relazione ai contributi di altri partecipanti. A questa circolarità può prendere parte anche l'insegnante. Al termine di questa fase, rimarrà alla lavagna una rappresentazione grafica, una *mind map* prodotta dai partecipanti, come "fotografia" delle varie prospettive di significato emerse durante l'attività.

Diviene evidente, alla luce delle tecniche qui riportate, il riconoscimento della pianificazione e della preparazione da parte del docente dei momenti di pratica, basati su regole e protocolli, per permettere la massima adesione e l'eventuale supporto agli apprendenti più introversi o in difficoltà.

Per assicurare lo sviluppo di un *setting* d'aula il più democratico possibile e per garantire la massima egualità della partecipazione, Cranton (2006) individua alcune strategie comunicative che possano mettere gli apprendenti nelle migliori condizioni possibili per adattare la loro comunicazione alle istanze presentate da altri, argomentando le diverse prospettive. La studiosa canadese pone l'accento sulla necessità di assegnare ai partecipanti ruoli di co-direzione dell'attività e per il controllo del mantenimento del focus originario, e su quanto il facilitatore debba ricorrere alla comunicazione non verbale per sottolineare la correttezza della procedura, e infine di evitare di formulare giudizi arbitrari e sprezzanti.

5. Annotazioni conclusive

Nel tirare le fila del percorso fin qui tracciato, emerge quanto il ricorso alla *discussione* possa permettere a vissuti e mondi esperienziali di poter venire a contatto e dialogare all'interno dei contesti d'aula, fornendo un sostanziale impulso alla motivazione e aumentando le *chances* di realizzazione di apprendimento trasformativo.

Collocandoci nella prospettiva di Lindeman, riteniamo che il punto di forza di questa prassi didattica risieda nel fatto che non privilegi il punto di vista ritenuto maggiormente 'vincente' a discapito degli altri proposti, che vengono invece integrati con l'intenzione di generare una conoscenza co-costruita e condivisa. Questa visione della *discussione* presenta delle analogie procedurali ed organizzative con alcune tipologie di *debate* e ne condivide obiettivi pedagogici, come nel caso dei protocolli *British Parliamentary* e *World School Debate*, i quali prevedono la replica alle argomentazioni già introdotte da parte degli avversari (De Conti, 2013, p. 115); in questo senso, si rende necessaria una sessione preliminare di formazione alla pratica del *debate*, la quale, "non deve fornire solo nozioni logico-argomentative, ma anche nozioni retoriche inerenti all'organizzazione degli argomenti" (De Conti, 2013, p. 115).

Questa scelta metodologica permette inoltre la possibilità di mettere sotto la lente d'ingrandimento la qualità dell'*azione didattica*, che, come osserva Damiano (1993), non si esercita direttamente sul discente, ma sul *medium* e sugli oggetti culturali che scegliamo di privilegiare, valorizzando i *processi* di apprendimento e non i *prodotti*.

Fare luce su come l'insegnamento ad adulti (e non solo) dovrebbe 'accadere' innesca inevitabilmente una serie di considerazioni sull'importanza di includere la *discussione* all'interno dei percorsi di formazione (iniziale ed *in itinere*) dei docenti di ogni ordine e grado. La valorizzazione delle competenze dell'insegnante nel tradurre in strategie operative i principi e le teorie pedagogiche, combinata all'arte di utilizzo di metodologie e materiali, può incentivare un atteggiamento *riflessivo* circa l'agire professionale.

Formare i docenti *attraverso* la *discussione* e per il suo utilizzo nei contesti formativi significa supportare una riflessione sulle prassi educative, spingendo i professionisti a mettersi in gioco sul piano cognitivo, emotivo e socio-relazionale (Fabbri et al., 2008), e così

renderli capaci di rivedere e adattare le proprie scelte operative a seconda delle più disparate situazioni di apprendimento.

Come sottolinea Schön (1993), il *docente riflessivo*, nel rifiutare l'applicazione standardizzata del suo sapere tecnico, si deve porre costantemente in dialogo con la situazione sociale in cui si sta muovendo.

È solo attraverso lo sviluppo di una interconnessione tra competenze didattico-disciplinari e psicopedagogiche, e alla loro acquisizione secondo modalità riflessive, che il docente potrà *educare al pensiero critico*, anche all'interno di contesti scolastici contraddistinti da incertezza, instabilità e dalla necessità di integrare le eterogeneità presenti nei gruppi classe.

Occorre, dunque, prevedere un rafforzamento del ricorso alla *discussione* come *medium* all'interno dei percorsi iniziali, abilitanti o di formazione continua dedicati ai professionisti dell'educazione e agli insegnanti nella fattispecie. Se consideriamo il primato dell'interpretazione nello sviluppo della *forma mentis* del docente e del formatore (Cambi, 2013), appare chiaro come il *sapere in situazione*, lo *studio di casi* e la *disposizione al dialogo*, rappresentino elementi imprescindibili nella guida dell'educando verso orizzonti di libertà ed emancipazione.

Inoltre, è necessario evidenziare, alla luce dell'attuale scenario culturale dominato da una martellante offerta di prodotti multimediali ad uso informativo, le possibili ricadute sui soggetti in formazione per lo sviluppo della *critical literacy* (Shor, 1999). Se qualsiasi rappresentazione della realtà (e quindi anche dei rapporti di potere che regolano la vita della società) viene operata a cominciare dalle scelte linguistiche che utilizziamo per esprimere giudizi e opinioni, un'azione educativa basata sull'argomentazione e sulla riflessione critica non può non influire sullo sviluppo della capacità del soggetto di scrutinare eventuali immagini falsificatorie e fuorvianti della realtà, e che possono influenzare la possibilità di immaginare una progettualità futura fondata su elementi di democrazia e pluralità.

Riferimenti bibliografici

- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: Handbook for college faculty*. Jossey-Bass.
- Bowen, J. (1972). *A history of Western education*. Methuen & Co. Ltd.
- Brookfield, S. D. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. D. (1987a). *Developing critical thinkers: Challenging adults to explore alternative way of thinking and acting*. Open University Press.
- Brookfield, S. D. (1987b). Eduard Lindeman. In P. Jarvis (Ed.), *Twentieth century thinkers in adult education* (pp. 119–143). Croom Helm.
- Brookfield, S. D. (2015). *The skillful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. Jossey-Bass.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Cambi, F. (2013). Una professione tra competenze e riflessività. In F. Cambi, E. Catarsi, E. Colicchi, C. Fratini, & M. Muzi, *Le professionalità educative: Tipologia, interpretazione e modello* (pp. 39–64). Carocci.
- Cranton, P. (2002). Teaching for transformation. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93, 63–71. <https://doi.org/10.1002/ace.50>
- Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults*. Jossey-Bass.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica: Per una teoria dell'insegnamento*. Armando Editore.
- De Conti, M. (2013). Dibattere a scuola: Scegliere il proprio percorso educativo. *Studi sulla Formazione*, 16(1), 111–120. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-13488
- Fabbri, L., Striano, M., & Melacarne, C. (2014). *L'insegnante riflessivo: Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*. FrancoAngeli.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. The Seabury Press.
- Genovesi, G. (2014). *Io la penso così: Pensieri sull'educazione e sulla scuola*. Anicia.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment*. Jossey-Bass.
- Lindeman, E. C. (1924). *Social discovery: An approach to the study of functional groups*. Republic Publishing Company.
- Lindeman, E. C. (1926). *The meaning of adult education*. The New Republic.
- Mansbridge, A. (1913). *University tutorial classes: A study in the development of higher education among working men and women*. Longman, Green & Co.
- Mansbridge, A. (1920). *An adventure in working-class education*. Longman, Green & Co.
- Marescotti, E. (2023). Come la vita stessa: Perché il workshop è la via didattica privilegiata (ma non esclusiva) per l'educazione degli adulti. *Educazione aperta*, 14, 99–118. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8215044>
- Margiotta, U. (2014). *Teorie dell'istruzione: Finalità e modelli*. Anicia.
- Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transforming and emancipatory learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimension of adult learning*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. Unwin University Books.
- Santojanni, F., & Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Laterza.
- Schön, D. (1993). *Il professionista riflessivo: Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Shor, I. (1980). *Critical teaching and everyday life*. South End Press.
- Shor, I. (1999). What is critical literacy. *Journal of Pedagogy, Pluralism and Practice*, 1, 1–30. <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol1/iss4/2>