

N. 674

Collana diretta da *Pierre Dalla Vigna* (Università “Insubria”, Varese)

COMITATO SCIENTIFICO

Paolo Bellini (*Università degli Studi dell’Insubria, Varese-Como*), Claudio Bonvecchio (*Università degli Studi dell’Insubria, Varese-Como*), Mauro Carbone (*Université Jean-Moulin, Lyon 3*), Antonio De Simone (*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*), Morris L. Ghezzi (†, *Università degli Studi di Milano*), Giuseppe Di Giacomo (*Università di Roma La Sapienza*), Giovanni Invitto (*Università degli Studi di Lecce*), Micaela Latini (*Università degli Studi di Cassino*), Enrica Lisciani-Petrini (*Università degli Studi di Salerno*), Luca Marchetti (*Università Sapienza di Roma*), Antonio Panaino (*Università degli Studi di Bologna, sede di Ravenna*), Paolo Peticari (†, *Università degli Studi di Bergamo*), Susan Petrilli (*Università degli Studi di Bari*), Augusto Ponzio (*Università degli Studi di Bari*), Riccardo Roni (*Università di Urbino*), Viviana Segreto (*Università degli Studi di Palermo*), Valentina Tirloni (*Université Nice Sophia Antipolis*), Tommaso Tuppini (*Università degli Studi di Verona*), Antonio Valentini (*Università di Roma La Sapienza*), Jean-Jacques Wunenburger (*Université Jean-Moulin Lyon 3*)

A SUON DI PAROLE IL GIOCO DEL CONTRADDITTORIO

Il format trentino del dibattito per
l'innovazione della didattica

A cura di
Paolo Sommaggio e Chiara Tamanini

La pubblicazione di questo volume è stata promossa dall'Istituto di ricerca e sperimentazione della Provincia di Trento (IPRASE), d'intesa con la Facoltà di Giurisprudenza dell'Università di Trento, nell'ambito dei propri progetti di ricerca e formazione. Al progetto "A suon di parole - Il gioco del contraddittorio" partecipano il Comune di Trento, il Comune di Rovereto e la SFI del Trentino-Alto Adige.

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Collana: *Filosofie*, n. 674
Isbn: 9788857555799

© 2020 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383

INDICE

PREFAZIONE <i>di Luciano Covi</i>	9
INTRODUZIONE <i>di Fulvio Cortese</i>	13
SINERGIE TRA SCUOLA E UNIVERSITÀ PER DIFFONDERE L'ARTE DEL DIBATTITO <i>di Gianni Santucci</i>	15
CITTADINI DI DOMANI <i>di Cristina Azzolini</i>	17
A SUON DI PAROLE: GIOVANI E ATTUALITÀ TRA SCUOLE E TERRITORIO <i>di Mariachiara Franzoia</i>	21

PARTE I RIFERIMENTI STORICI E TEORICI

“A SUON DI PAROLE”: IL DIBATTITO COME INNOVAZIONE DIDATTICA E EDUCATIVA <i>di Chiara Tamanini</i>	25
PER UNA CULTURA DEL CONTRADDITTORIO NELLA SCUOLA ITALIANA. IL PROGETTO FORMATIVO “A SUON DI PAROLE - IL GIOCO DEL CONTRADDITTORIO” <i>di Paolo Sommaggio</i>	57

DIBATTITO: L'ETICA DELL'ARGOMENTAZIONE <i>di Andrea Gilardoni</i>	95
“A SUON DI PAROLE” E I FORMATI DEI TORNEI INTERNAZIONALI DI DIBATTITO <i>di Alvise Schiavon</i>	123
IL DIBATTITO FRA PERSUASIONE, LOGICA E CAPACITÀ DIALETTICHE. UNA PROPOSTA FORMATIVA A PARTIRE DALLE ESPERIENZE TRENTINE DI <i>WORDGAMES</i> E <i>WORTBEWERB</i> <i>di Federico Reggio</i>	141
ARGOMENTAZIONE E DEMOCRAZIA <i>di Paola Giacomoni</i>	165

PARTE II RIFLESSIONE DIDATTICA E TESTIMONIANZE

IL DIBATTITO ARGOMENTATIVO COME ESPERIENZA DIDATTICA <i>di Michele Dossi</i>	173
L'INTELLIGENZA EMOTIVA E IL GIOCO DEL CONTRADDITTORIO <i>di Manuela Valle</i>	181
“A SUON DI PAROLE”: IL GIOCO DEL CONTRADDITTORIO COME PERCORSO FORMATIVO E DIDATTICO <i>di Claudia Cristoforetti</i>	189
“A SUON DI PAROLE” A.S. 2014-2015: GLI STUDENTI DEL LICEO “A. ROSMINI” DI ROVERETO RACCONTANO LA LORO ESPERIENZA <i>di Raffaella Caldonazzi</i>	197
“A SUON DI PAROLE”: LA VERIFICA DI UNA SPERIMENTAZIONE A PARTIRE DALL'OPINIONE DEGLI STUDENTI <i>di Laura Simeon</i>	201

DOCUMENTAZIONE

REGOLAMENTO DEL TORNEO IN ITALIANO	211
REGOLAMENTO DEL TORNEO NELLE LINGUE STRANIERE: <i>WORDGAMES</i> E <i>WORTBEWERB</i> <i>a cura del Gruppo di Coordinamento di</i> <i>“A suon di parole - Il gioco del contraddittorio”</i>	221
BREVE GUIDA PER GLI STUDENTI <i>a cura di Laura Simeon</i>	233
“A SUON DI PAROLE”: A (BRIEF) ENGLISH GUIDE <i>eds. by Paolo Sommaggio, Alvise Schiavon, Marco Mazzocca</i>	239
BIOGRAFIE	253

PAOLO SOMMAGGIO*

PER UNA CULTURA DEL CONTRADDITTORIO NELLA SCUOLA ITALIANA

Il progetto formativo “A suon di parole - Il gioco del contraddittorio”

SOMMARIO: 1. Introduzione; 2. La formazione basata sul concetto; 3. La formazione basata sul problema; 4. La formazione basata sulla scelta; 5. Il dibattito che forma alla scelta; 6. Il modello di dibattito nel progetto “A suon di parole”; 7. Una cultura del contraddittorio; 8. Il significato della parola “contraddittorio”; 9. Il cuore socratico del contraddittorio; 10. Contraddittorio e mediazione/inclusione; 11. Effetti metalinguistici e formativi: la parresia e la persona; 12. Conclusioni. Il progetto “A suon di parole” e la cultura del contraddittorio (socratico).

1. *Introduzione*

L’Assemblea Generale dell’Organizzazione delle Nazioni Unite, nella quarta seduta del giorno 25 settembre 2015 ha licenziato un documento (la cd. Agenda 2030) nel quale vengono enunciati i diciassette obiettivi che l’Organizzazione intende perseguire in vista di uno sviluppo sostenibile¹. Essi mirano a realizzare pienamente i diritti umani, sono interconnessi e indivisibili e considerano la dimensione economica, sociale e ambientale. In particolare, e questo sarà anche il tema del mio intervento, l’obiettivo n. 4 si riferisce alla formazione/educazione. Le Nazioni Unite, dal canto loro, si impegnano (e auspicano l’impegno di tutti) a fornire un’educazione di qualità, equa e inclusiva. Al di là delle precise indicazioni su come porre rimedio ad alcune carenze di

* Professore Associato nell’Università degli Studi di Trento.

1 Si tratta della Risoluzione dell’Assemblea Generale ONU (A/RES/70/1) adottata durante la quarta riunione plenaria del 25 settembre 2015 (celebrazione del settantesimo anniversario dell’ONU) che adotta il documento dal titolo “Trasformare il nostro mondo: l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile”.

natura “strutturale”², credo che il punto chiave da cui possiamo partire sia l’obiettivo n. 4, ovvero interrogarsi su che cosa si possa intendere con l’espressione “educazione di qualità, equa ed inclusiva”.

Questa domanda è particolarmente importante, poiché oggi l’educazione di qualità, in particolare nella scuola, sembra essere un obiettivo condiviso. Non è oggetto di questo saggio valutare analiticamente le ragioni di questa tendenza, tuttavia credo sia sufficiente osservare che

-
- 2 Esaminiamo i contenuti dell’obiettivo n. 4 in forma analitica. “Obiettivo 4. Fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti. 4.1 Entro il 2030, assicurarsi che tutti i ragazzi e le ragazze completino una istruzione primaria e secondaria libera, equa e di qualità che porti a rilevanti ed efficaci risultati di apprendimento. 4.2 Entro il 2030, assicurarsi che tutte le ragazze e i ragazzi abbiano accesso a uno sviluppo infantile precoce di qualità, alle cure necessarie e all’accesso alla scuola dell’infanzia, in modo che siano pronti per l’istruzione primaria. 4.3 Entro il 2030, garantire la parità di accesso per tutte le donne e gli uomini ad una istruzione a costi accessibili e di qualità tecnica, ad una istruzione professionale e di terzo livello, compresa l’Università. 4.4 Entro il 2030, aumentare sostanzialmente il numero di giovani e adulti che abbiano le competenze necessarie, incluse le competenze tecniche e professionali, per l’occupazione, per lavori dignitosi e per la capacità imprenditoriale. 4.5 Entro il 2030, eliminare le disparità di genere nell’istruzione e garantire la parità di accesso a tutti i livelli di istruzione e formazione professionale per i più vulnerabili, comprese le persone con disabilità, le popolazioni indigene e i bambini in situazioni vulnerabili. 4.6 Entro il 2030, assicurarsi che tutti i giovani e una parte sostanziale di adulti, uomini e donne, raggiungano l’alfabetizzazione e l’abilità di calcolo. 4.7 Entro il 2030, assicurarsi che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l’altro, l’educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l’uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile. 4.a Costruire e adeguare le strutture scolastiche in modo che siano adatte alle esigenze dei bambini, alla disabilità e alle differenze di genere e fornire ambienti di apprendimento sicuri, non violenti, inclusivi ed efficaci per tutti. 4.b Entro il 2030, espandere sostanzialmente a livello globale il numero di borse di studio a disposizione dei paesi in via di sviluppo, in particolare dei paesi meno sviluppati, dei piccoli Stati insulari in via di sviluppo e dei paesi africani, per l’iscrizione all’istruzione superiore, comprendendo programmi per la formazione professionale e della tecnologia dell’informazione e della comunicazione, tecnici, ingegneristici e scientifici, nei paesi sviluppati e in altri paesi in via di sviluppo. 4.c Entro il 2030, aumentare notevolmente l’offerta di insegnanti qualificati, anche attraverso la cooperazione internazionale per la formazione degli insegnanti nei paesi in via di sviluppo, in particolare nei paesi meno sviluppati e nei piccoli Stati insulari in via di sviluppo”.

la scuola oggi si presenta come il luogo più aperto alla sperimentazione di modelli o strategie di formazione che siano effettivamente di qualità.

Ebbene, io credo che il progetto “A suon di parole - Il gioco del contraddittorio” abbia tutte le carte in regola per poter essere considerato una proposta per una educazione di qualità equa e inclusiva.

Per chiarire le ragioni di questa mia affermazione partirò ricordando una massima molto nota.

La massima (di volta in volta attribuita a Confucio e a Mao Zedong) è questa: “Se un uomo ha fame e tu gli dai un pesce lo sfami per un giorno, se invece gli insegni a pescare, lo sfami per tutta la vita”.

Questa breve storiella viene spesso presentata in molti contesti dedicati alla formazione per il fatto che, in forza della analogia cibo-sapere, essa risulta molto utile per auspicare il passaggio da una formazione tradizionale *ex cathedra* (fornire un pesce – passiva), a un approccio di tipo pratico-problematico (insegnare a pescare – attiva). Le abilità devono prendere il posto delle conoscenze; il saper fare sul sapere.

In effetti il *problem solving* è un modello di apprendimento che, come la pesca, consente di attivarsi, di agire per reperire nuovi concetti o proposte alternative rispetto alla situazione concreta, che ci pone di fronte a una serie di quesiti. Il finale della massima è perentorio: è certamente meglio il secondo modello rispetto al primo (tutta la vita e non solo un giorno).

Di solito la massima e le sue interpretazioni in chiave formativa finiscono qui.

Ritengo invece che vi sia molto di più.

Innanzitutto, perché il discente apprenda a pescare occorre che abbia già visto, già conosciuto un pesce. Come dire: pescare è pescare pesci e non scarpe. Dunque un approccio per problemi non può prescindere da una base, seppure minima, di notazioni concettuali, di nozioni iniziali. Ecco allora che il passare dal pesce alla pesca può avvenire solo conoscendo sia l'uno che l'altra, senza dare nulla per scontato. I due modelli, quindi, non si escludono ma si integrano. Non solo.

Occorre anche che, durante la pesca, il discente comprenda cosa tenere e cosa buttare poiché la pesca non è un semplice “tirar su dall'acqua”, ma consiste in diverse scelte strategiche finalizzate a ottenere una conoscenza, una abilità (il pesce) che si diversifica, per opposizione, da altre possibilità (una scarpa, un ramo ecc.). Per esempio, pescare un pesce serve se il mio bisogno è soddisfare l'appetito. Se dovessi mettermi in cammino forse sarebbe meglio pescare scarpe anche vecchie

o rotte. Ecco che le possibilità alternative si dovranno scontrare e da questo scontro potrà emergere la scelta più consona al contesto. Come insegnare questa capacità di considerare le alternative in opposizione tra loro affinché la migliore (ovvero quella che meglio resiste alla sua negazione) possa affiorare?

È necessario addestrare alla capacità di compiere una scelta motivata, ovvero a considerare le alternative alla propria opzione e metterle di fronte alla nostra possibile scelta per renderla forte, meno criticabile. Ebbene per fare questo occorre il dibattito, occorre il confronto tra le ragioni di due opposte posizioni. Addestrare al “contraddittorio”, dunque, consente non solo di assorbire nozioni o di affrontare problemi, ma permette altresì di confrontare le ragioni di una scelta con le ragioni che a essa si possono opporre. Drammatizzando, giocando a costruire una opposizione agonistica e assumendo il ruolo di argomentatore (che trova le ragioni a favore) e di contro-argomentatore (che trova le ragioni contro), il discente con i suoi compagni gioca il ruolo di partecipante a uno scontro che, come una “partita”, ha le sue caratteristiche peculiari. Certo, il progetto si inserisce nella tradizione del dibattito scolastico di matrice anglosassone. Tuttavia credo che la peculiarità specifica del nostro progetto possa essere più efficace rispetto a quelle esperienze che si specificano come in grado di formare al *public speaking* o al lavoro di squadra, ma che possa costituire un modello di formazione molto più pervasivo in termini di uso della ragione critica e di promozione umana.

Senza anticipare troppo, quella che qui presentiamo, in altre parole, è una proposta educativa/formativa che possiamo definire “socratica” proprio perché funzionale alla considerazione/confronto di una possibilità con le sue alternative. E questo, dal punto di vista teoretico, costituisce un *unicum* nel panorama dei dibattiti scolastici.

Questo saggio si suddivide in una serie di parti: la formazione attraverso il *concetto* (*concept based learning*), la formazione attraverso il *problema* (*problem based learning*) e la formazione attraverso la *scelta* (*choice based learning*).

Tratterò brevemente le prime due prospettive riservando particolare attenzione alla terza. In particolare, vista anche la sua originalità, all'apprendimento basato sulla scelta e alla sua fondazione socratica seguiranno alcuni paragrafi relativi agli effetti metalinguistici (e dunque maggiormente formativi) dell'*èlenchos*, dello scontro tra ragioni di una scelta.

2. La formazione basata sul concetto

Il *concept based learning*, ovvero formazione basata sul concetto, consiste nella educazione/formazione intesa come trasmissione di concetti o dati, come fossero derrate³.

Si tratta di quei modelli di formazione accomunati dal trasferimento di nozioni, ovvero di una conoscenza basata su forme concettuali già stabilite che vengono passate dal docente al discente, che ne è un semplice ricettore/fruitore. È una modalità di passaggio del sapere che costituisce la base della formazione moderna dove il docente (che sa) utilizza la sua capacità di coinvolgimento del discente (che non sa) per giungere alla diffusione delle forme del sapere, secondo una prospettiva di tipo “assistenzialista”.

Questi modelli sono accomunati dalla stessa concezione del sapere: esso viene qui percepito come il possesso di concetti, oggetti di scambio che passano dal docente al discente pronto a riceverli, come si trattasse di articoli giunti alla fase finale di produzione, pronti per essere “commercializzati”. Il sapere passa quindi, così preconfezionato, dal soggetto A al soggetto B, il quale sarà tenuto a conservarlo, ed eventualmente a riproporlo una volta richiesto. Notiamo, per inciso, che sussiste sempre il rischio che il formatore, per necessità contingenti, possa venire considerato dal discente o, peggio, si consideri egli stesso, come unica fonte di formazione.

Se volessimo rappresentare simbolicamente questa struttura, potremmo farlo attraverso un movimento *top-down* che permette al discente di ricevere il pacchetto di conoscenze a lui impartito dal formatore e gli consente di avere la percezione di possederlo.

Questo passaggio, seppur figurato, ha tutte le caratteristiche di uno spostamento fisico, dove il concetto passa dalle mani del sapiente a quelle dell'allievo desideroso di conoscere e ampliare il bagaglio di informazioni in suo possesso.

3 Natalino Irti, il famoso giurista, su questo punto ricorda le parole di Paul Valéry: “Il sapere, che era fino ad allora un valore di consumo, diventa un valore di scambio. L'utilità del sapere rende il sapere stesso una derrata, ambita non più da qualche intenditore particolarmente distinto, ma dal mondo intero. Questa derrata assumerà quindi delle forme sempre più maneggevoli e commestibili; verrà distribuita a una clientela sempre più numerosa; diventerà cosa commerciale, qualcosa che si imita e si produce un po' ovunque”; si veda N. Irti, *La formazione del giurista nell'Università del “saper fare”*, in “Rivista giuridica degli studenti dell'Università di Macerata”, n. 0, 2010, p. 33.

Il discente attende di essere alimentato dal sapere a lui impartito, un sapere che, proveniente dall'alto, non è passibile di giudizio critico e viene quindi accolto senza il benché minimo sforzo di rielaborazione.

Viene qui meno un confronto che permetterebbe una comprensione approfondita e critica del materiale che viene a costituire il testimone oggetto di passaggio unilaterale.

Tre sono le declinazioni specifiche che costituiscono questa prima modalità di formazione: la *lecture* tradizionale, il *cooperative learning* (dove al docente si sostituiscono i discenti), e il *Role-Playing* (le simulazioni). Questi tre approcci costituiscono tre modi differenti di comunicazione del sapere.

1) Il primo, il *lecture model*, è il classico rapporto uno-a-molti dove il discente si pone su di un piano subalterno rispetto al formatore, unica fonte di conoscenza. Il *lecture model*, oggi tanto denigrato dai discenti del nostro paese, contiene invece alcune importanti indicazioni che consentono non solo di risolvere problemi, ma aiutano altresì il discente a capire quali sono le sue difficoltà.

2) Il secondo, il *cooperative learning* è un modello che affronta concetti (*in books*) coinvolgendo i discenti come protagonisti, poiché imparano meglio ciò che sono "costretti" a insegnare agli altri colleghi. Questo modello di insegnamento consiste nella costituzione di gruppi di autoformazione o di formazione reciproca, al fine di sviluppare nei discenti l'attitudine a lavorare in gruppo. Tende inoltre a sviluppare importanti qualità individuali quali l'autostima lo spirito d'iniziativa e il senso di responsabilità. Imparare ad ascoltare gli altri, pianificare il lavoro, dividerlo tra gli appartenenti al gruppo e apportare il massimo supporto alla squadra sono i vantaggi di questo approccio che accompagnano i discenti durante tutta la loro vita.

3) Il terzo modello, il *Role-Playing*, si serve di un approccio attivo (*in action*) basato sulla interpretazione/simulazione di situazioni o relazioni che costituiscono la base per il trasferimento di concetti. In questo approccio il docente sembra scomparire, in realtà rimane dietro le quinte poiché ha sviluppato il copione della situazione/vicenda. Il modello del *Role-Playing*, o delle simulazioni/giochi di ruolo, risulta estremamente utile per i discenti poiché il suo punto di forza risiede nella grande spinta motivazionale. Si rivela particolarmente efficace nel preparare all'azione nel mondo reale.

In sintesi, la formazione basata sul concetto è un approccio statico dove non si insegna a sviluppare autonomamente capacità e competenze, ma nozioni. La formazione avviene tramite il trasferimento parlato

o scritto, e i tre modelli (*Lecture*, *Cooperative*, *Role-Playing*) si diversificano per la crescente partecipazione dei discenti che da minima nel modello tradizionale, diventa più presente nel modello *cooperative*, per diventare massima nel modello delle simulazioni.

Naturalmente sussistono numerose differenze tra questi modelli, ma unica è la modalità di azione che sussiste tra i soggetti coinvolti: il comunicare. Nel modello *lecture* infatti, la relazione è formatore-discente, mentre diversi sono i soggetti in azione, sia per quello che concerne il *cooperative learning*, sia per il *Role-Playing* dove il passaggio avviene tra studente e studente.

È bene sottolineare, affinché non passi un messaggio indesiderato, che i modelli basati sul *concept based learning*, non sono inutili o, peggio dannosi, ma sono parziali, e non costituiscono l'unica modalità di formazione. L'errore semmai è guardare a essi come l'unica formula in grado di garantire una educazione di qualità equa e inclusiva.

Il pensiero alla base di questi modelli di formazione è una visione statica della conoscenza: il sapere, inteso qui come somma di nozioni, viene conservato intatto e trasmesso; cambiano i possessori ma non il prodotto.

Se volessimo individuare uno sfondo filosofico di riferimento per una migliore impostazione del *concept based learning*, sarebbe decisamente facile reperirlo nell'opera di Carl Ramson Rogers⁴, uno dei fondatori della psicologia umanista, la corrente di studio in cui si valorizza l'importanza delle risorse e delle potenzialità insite in ogni individuo. La prospettiva di Rogers si fonda sulla premessa secondo cui le persone possono essere comprese solamente partendo dalle loro percezioni e dai loro sentimenti, ossia dal loro mondo fenomenologico. Le persone, infatti, sono capaci di comportamenti finalizzati e sanno darsi obiettivi; in altre parole non rispondono passivamente all'ambiente o alle pulsioni interiori, ma sono in grado di operare scelte autonome.

In questo punto Rogers si distacca maggiormente dalla ortodossia freudiana, quando consiglia di evitare l'imposizione di obiettivi al discente, poiché è lui stesso che deve prendere il comando della relazione e dirigere l'andamento della conversazione. Seguendo questa impostazione, è agevole notare come il compito del formatore dovrà essere di tipo non-direttivo. In altre parole egli cercherà di creare le

4 L'opera principale di Carl Rogers è sicuramente *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1970. Altre edizioni. La Nuova Italia, Firenze 1997 e, da ultimo, La meridiana 2007. Id., *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*, Merrill, Columbus 1969. Si veda anche Id., *On Personal Power*, 1976; tr. it. *Il potere personale*, Astrolabio, Roma 1978.

condizioni alle quali la relazione formatore-discente si possa istituire, attraverso un clima di accettazione, empatia e responsabilizzazione, di modo che il discente possa entrare in contatto con la sua natura più profonda e valutare da solo quali modalità di apprendimento siano per lui intrinsecamente gratificanti, ovvero portino alla sua auto-realizzazione: in particolare nell'apprendimento cooperativo e nei giochi di ruolo e di simulazione.

Di più, quello che viene riconosciuto come uno degli aspetti più importanti dell'opera di Rogers è l'idea che tutto l'impianto teorico-metodologico si regga sul "valore etico" della relazione. Colui che si impegna nella relazione, partecipa della relazione stessa e non può esimersi dal manifestare un orientamento soggettivo: scompare la cd. neutralità nella relazione di apprendimento.

Scoprire il valore etico della relazione di formazione può essere un utile elemento per arricchire il tipo di formazione *concept based*.

3. La formazione basata sul problema

La seconda modalità di formazione è il *problem based learning*, ovvero l'apprendimento basato sul problema. Si tratta di quei modelli dinamici che possono essere accomunati non tanto dalla trasmissione di concetti quanto dalla capacità di affrontare questioni.

La formazione, in questo caso, avviene sostenendo e sviluppando la problematizzazione che consente di analizzare un contesto concentrandosi sulla possibilità di almeno due alternative. Addestrare a considerare ogni aspetto del sapere come una domanda e non come una risposta consente molti vantaggi. Esaminiamone qualcuno senza presunzione di esaustività.

In questo modello formativo viene aumentata la capacità di analisi/comprendimento di un contesto, valutandone i contorni. La figura del formatore appare ridimensionata, divenendo una figura che organizza strategicamente le reazioni nell'affrontare le questioni.

Anche qui possiamo ritrovare tre diversi approcci: il *problem solving* vero e proprio, il *case model* e la *clinical education*.

Il primo, il *problem solving* vero e proprio, si svolge approfondendo l'analisi dei contorni della relazione antagonista che sussiste tra elementi differenti in un dato contesto. Questo modello abitua i discenti a confrontarsi e affrontare questioni, aiutandoli a scorgere i profili di criticità connessi a un determinato tema e a valutare possibilità di ri-

sposte alternative. È il problema, la domanda, che diviene la palestra dove i discenti si confrontano per analizzare i termini della questione e provare a suggerire differenti possibilità di uscita dal confronto. Aiuta a sviluppare anche modi pratici di acquisizione delle informazioni in relazione al tema in discussione e a utilizzarle in termini strategici.

Il secondo modello, il *case model*, affronta casi reali o fittizi presentati dal formatore trattati direttamente dai discenti i quali, a partire dal confronto di due o più posizioni, possono sviluppare ciascuna pretesa al fine di giungere a decisioni strategiche e risolutive. Qui i discenti si confrontano con casi strategicamente elaborati (*in books*) imparando a rilevare i fatti salienti, i problemi principali e le differenti possibilità di risposta. Lo studio dei casi pratici risulta inoltre molto stimolante per i discenti in quanto hanno modo di osservare le conseguenze pratiche di ciò che studiano solitamente solo a livello teorico.

Il terzo e ultimo approccio di questa parte è la *clinical education*, ovvero la trattazione attiva (*in action*) di un problema. Partecipare a una formazione clinica è, per un discente, un impegno piuttosto gravoso perché non si tratta di una simulazione progettata a tavolino, ma di un confronto con soggetti reali portatori di esigenze vere e specifiche. Per questo motivo il suo utilizzo è fortemente responsabilizzante per un discente poiché egli veste realmente i panni di colui che è chiamato a dare risposte a una situazione reale complessa.

Con il *problem based learning* il concetto di formazione si sposta da un'idea statica, a una dinamica, il *focus* si trasferisce quindi dal concetto-oggetto all'analisi/comprendimento dei problemi, ovvero del contesto.

Qui si coltiva l'idea della conoscenza come di qualcosa che prende forma attraverso la relazione, ovvero la problematizzazione. Essa consente di raggiungere i concetti dopo una fase di attenzione mirata sulla contestualità relazionale di almeno due prospettive.

Questo modello dinamico può essere per questi motivi definito come *bottom-up*: infatti è dal basso, ovvero dallo studio e analisi dei problemi, che si giunge, successivamente, alla "produzione" di concetti.

Sebbene il nome *problem solving* tragga in inganno, attraverso l'utilizzo di questo modello si impara come analizzare, dissezionare, e studiare il problema, ma non a risolverlo. Le soluzioni possibili potrebbero infatti essere molteplici e risulterebbe quindi necessario un vaglio preciso dei pro e dei contro allo scopo di individuare la soluzione.

La soluzione può essere trovata solamente attraverso l'analisi puntuale e la successiva scelta delle possibili alternative, che però attiene alla sezione dedicata appunto alla scelta.

Per questo motivo sarebbe più appropriato concettualmente parlare di *problem analysis*, appunto perché l'analisi e lo studio del problema, non la sua soluzione, costituiscono il momento centrale di questo modello.

Anche qualora la soluzione possibile fosse solamente una, occorre confrontarla con le alternative per renderla più forte.

Per i motivi su esposti risulta necessario proseguire, una volta effettuata l'analisi, con la scelta e la valutazione, parte che però tratteremo successivamente nella terza e ultima unità.

L'approccio *problem based* risulta essenziale per imparare ad affrontare una situazione complessa, sia essa teorica (*problem solving*), precedentemente risolta (*case model*), o reale e contingente (*clinical education*).

Analizzare un problema significa principalmente comprendere il fulcro della questione, cioè investigare dove risiede la frizione tra due realtà e la sua portata, operazione non sempre così agevole.

Una volta individuata la questione, si passa alla sua dissezione procedendo con uno studio minuzioso volto a comprendere le varie sfaccettature esistenti, così da avere uno sguardo particolareggiato costituito da punti di vista differenti.

Per avere un'idea del contesto filosofico in cui nasce e si sviluppa il *problem based learning* è facile richiamare la figura di John Dewey, il famoso filosofo e pedagogo⁵. Nell'opera *My Pedagogic Creed* (Il mio credo pedagogico) del 1897, egli sostiene:

Io credo che la coscienza sia essenzialmente motrice o impulsiva; che gli stati coscienti tendano a proiettarsi in azione. L'aver trascurato questo principio sia la causa di gran parte dello spreco di tempo e di energia nel lavoro scolastico. Il fanciullo è spinto a un atteggiamento passivo, ricettivo o assorbente. Le condizioni sono tali che non gli è consentito di seguire la legge della sua natura; di qui i contrasti e lo sperpero. Anche le idee (i processi intellettivi e mentali) derivano dall'azione e vengono trasmesse in vista di un migliore controllo dell'azione. Ciò che noi chiamiamo ragione è essenzialmente la legge dell'azione ordinata e efficace. Il difetto fondamentale dei metodi da noi attualmente adoperati in questo campo consiste nel tentativo di sviluppare le facoltà del ragionamento e del giudizio senza riferimento alla scelta o all'ordinamento dei mezzi di azione. Ne consegue che noi mettiamo di fronte al fanciullo dei simboli arbitrari. I simboli sono ne-

5 J. Dewey, *How We Think*, Heath & Company, Boston 1933; Id., *Experience and Education*, Macmillan Company, New York 1938.

cessari allo sviluppo mentale, ma il loro posto è quello di strumenti per economizzare lo sforzo; presentati in sé, essi sono un insieme di idee arbitrarie e senza significato imposte dall'esterno.⁶

Negli ambiti tradizionalmente dedicati alla formazione, secondo Dewey, si ritiene a sproposito che gli allievi siano lì per acquisire conoscenze da spettatori, come intelletti che acquisiscono conoscenze per mezzo dell'energia dell'encefalo. La parola "allievo" significa infatti un soggetto impegnato non nell'aver esperienze, ma nell'assorbimento di conoscenze.

Perché vi sia esperienza, e quindi pensiero, occorre invece che si presenti una situazione problematica, incerta, in fase di sviluppo. In estrema sintesi, anche secondo Dewey, se si intende sviluppare il pensiero critico nei discenti, bisogna partire dalla presentazione di situazioni problematiche dotate di forte tonalità affettiva, badando che siano problemi reali, o avvertiti come tali.

4. *La formazione basata sulla scelta*

Arriviamo così alla terza parte della risposta alla domanda: "Quando l'educazione può dirsi di qualità, equa e inclusiva?".

Se i primi due modi di considerare la formazione sono condizioni necessarie, esse però non sono sufficienti. Dobbiamo aggiungere un ulteriore elemento poco o per nulla considerato negli ambiti dedicati alla formazione: la *choice based learning*. Essere formati, infatti, non significa solo possedere nozioni, ma nemmeno solo capacità di affrontare problemi. Occorre infatti affrontare i problemi forti delle nozioni, poiché si è in grado di scegliere.

Ecco quindi che il terzo momento di questo intervento è dedicato ad approfondire un addestramento critico che consenta di affrontare, e motivare, scelte differenti.

Lo sviluppo di questa specifica capacità è proprio il tratto caratteristico del progetto "A suon di parole - Il gioco del contraddittorio" ovvero una possibile declinazione ludica di un vero e proprio metodo. Questo metodo, nel suo esercizio dialogico, insegna ai discenti come interloquire con la controparte e come sostenere un dibattito: è basato sul contraddittorio ovvero sulla opposizione che, per molte ragioni

6 J. Dewey, *My Pedagogic Creed*, in "The School Journal", vol. LIV, n. 3, 1897, pp. 77-80.

che qui non si possono discutere esaustivamente, costituisce una *species* del *genus* “metodo socratico”⁷.

Il metodo socratico, vissuto come confronto dialettico, fornisce ai discenti la capacità di formulare prima, e sostenere poi, una propria tesi in un contesto oppositivo, quale è il dibattito. Addestra a contestare e confutare, ovvero a difendere con ragioni le proprie posizioni, permette inoltre di potenziare le capacità critico-valutative e le abilità linguistiche.

Come vedremo nelle prossime pagine, un elemento fondamentale del dibattito socratico è la confutazione o *elenchos* (*elenchus*), che permette, tramite un processo di “raffinazione” di rendere la tesi in esame più forte e quindi meno smentibile.

Per capire più a fondo la nostra originale proposta, possiamo qui ricordare che un approccio di tipo socratico viene considerato un riferimento piuttosto condiviso nell’orizzonte delle pratiche contemporanee in tema di formazione⁸.

Il richiamo alla figura di Socrate, inoltre, comincia a essere presente in ambiti dove si riflette attorno a problemi profondi dell’uomo e relativi all’etica, alla morale e al diritto⁹.

In sintesi, l’oggetto di discussione sarà costituito dal ragionamento del discente debitamente “trattato” attraverso la confutazione degli argomenti di cui questo si compone. Questi andranno sezionati, ovvero isolati e, in seguito, contestati in modo da far emergere le premesse di principio che stanno dietro quei discorsi. Ecco che

7 Riguardo alla concezione del metodo socratico come cuore del modello processuale accusatorio, anche italiano, si segnala la lettura di: P. Sommaggio, *The Socratic Heart of the Adversarial System*, in “University of Leicester School of Law Research Paper”, nn. 14-21, 2014. Si veda anche Id., *Contraddittorio, giudizio, mediazione. La danza del demone mediano*, Franco Angeli, Milano 2012.

8 N. Pollastri, *Il pensiero e la vita. Guida alla consulenza ed alle pratiche filosofiche*, Apogeo, Milano 2004.

9 P. Dordoni, *Socrate in corsia. Percorsi di senso e di riconoscimento nella Babele della salute*, in “La Cà Granda”, n. 2, 2006, pp. 32-37. Per un approfondimento sul tema del dialogo socratico in contesti professionali si veda Id., *Il metodo socratico di Nelson ed Heckmann e la sua rilevanza in pedagogia medica*, in “Tutor”, n. 3, 2002, pp. 113-119; Id., *Il ritorno del metodo socratico*, in “Janus”, n. 8, 2002, pp. 34-42; D. Birnbacher, *The Socratic Method in Teaching Medical Ethics: Potentials and Limitations*, in “Medicine Health Care and Philosophy”, nn. 2-3, 1999, pp. 219-224.

allora il discente, posto di fronte al suo Socrate¹⁰, ovvero a una serie di opposizioni, potrà vagliare autonomamente le eventuali contraddizioni che la fretta o la mancanza di riflessione avevano trasformato, con troppa leggerezza, in convinzioni o assiomi. Di qui la possibilità di una scelta matura e motivata che si dischiude come conseguenza necessaria.

Il dialogo socratico si può realizzare attraverso il dibattito.

5. Il dibattito che forma alla scelta

Il dibattere socratico consente di sviluppare non solo abilità linguistiche o di *public speaking*, di ragionamento o di *critical thinking* ma altresì di ottenere effetti di natura etica¹¹.

Già il parlare e l'ascoltare, specie in pubblico, sembrano attività sconosciute alla maggior parte della generazione attuale dei millennial e, in modo sempre più allarmante, delle nuove generazioni.

Non solo. Quando si cerca di affrontare in gruppo alcuni argomenti, e chi ha avuto esperienza con i giovani lo sa bene, il primo modello di riferimento è il silenzio, l'astensione. Silenzio per paura, disinteresse o, peggio, per incapacità.

Quando va bene, invece, e qualcuno si cimenta con una discussione, il modello di riferimento cui inconsciamente si ispirano i più coraggiosi è il monologo.

Il dire la propria idea o sostenere il proprio punto di vista, magari con passione e trasporto. Ebbene se sulle prime questo esercizio è positivo, corre tuttavia il rischio di venire vanificato dalla incapacità

10 Anche l'ufficio socratico nasce in relazione ad una confutazione, poiché il compito che Socrate dice di assumere, nei confronti dell'oracolo della Pizia, è un compito eminentemente confutatorio, di contrasto, di confutazione. Ma per fare questo, ovvero per confutare l'oracolo (che, come è noto, non può ingannare), Socrate si incarica di svolgere una missione di ricerca di chi sia realmente sapiente come tramanda l'*Apologia* platonica. E questa ricerca avviene proprio chiedendo e confutando.

11 Su questo punto possiamo ricordare che anche Martha Nussbaum nel suo lavoro *Not for Profit: Why Democracy Needs Humanities*, sostiene che: "Another problem with people who fail to examine themselves is that they often prove all too easily influenced", si veda M. Nussbaum, *Not for Profit. Why Democracy Needs Humanities*, Princeton University Press, Princeton 2010, tr.it. *Non per profitto: perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, il Mulino, Bologna 2011, p. 50.

di porre il proprio discorso, il proprio ragionamento in relazione con i discorsi e i ragionamenti degli altri.

Con queste premesse, ecco che il dibattere viene oggi considerato un sinonimo di arena, ovvero di luogo figurato dove “sparare” le proprie ragioni alla rinfusa senza un ordine o una struttura dove molti monologhi diversi si sovrappongono senza soluzione di continuità. Ma quel che è peggio, senza incontrarsi mai.

In questo particolare contesto, tutti parlano e nessuno ascolta. Cosa ancora più grave, tutti parlano “in automatico” affastellando argomenti senza né capo né coda per il solo fine di avere considerazione in nome di un malinteso senso di pluralismo che rende tutte le opinioni una questione individuale (nel senso peggiore che può avere questo termine), dove la tribuna rende ragione della esistenza. “Parlo dunque esisto” sembrano dire i protagonisti di questo esempio. Ecco che alle ragioni si sostituisce il volume e spesso il turpiloquio sostituisce il ragionamento dove non l’aggressione verbale o fisica.

Purtroppo siamo oramai assuefatti a questo modo di concepire il dibattito.

Tuttavia il dibattito non è questo.

Il dibattito può invece costituire:

A) una parte determinante nella costruzione della società civile, in particolare in relazione alla cittadinanza attiva. Poiché consente di:

- familiarizzare con la capacità di parlare in pubblico, superando le proprie paure;

- rafforzare un approccio democratico, attraverso la ricerca, l’analisi critica delle informazioni sulle quali costruire proposte di governance;

- difendere il cambiamento di condizioni presenti aprendo la strada alle possibilità di trasformazione della società;

- opporsi alle politiche illogiche e irragionevoli;

- migliorare le proposte educative, scolastiche e non;

B) un metodo educativo che tende allo sviluppo di una serie di abilità e conoscenze. Poiché consente di:

- pensare, perché il dibattito permette di rinvenire idee esplorando le loro differenti possibilità, applicazioni e significati;

- parlare, poiché vi è una particolare esperienza nella nomina- zione, una forza generativa data dalla parola (forza perlocutoria del linguaggio);

- ascoltare, poiché il dibattito consente di ascoltare il proprio av- versario, di ascoltare se stessi e cercare di migliorare le proprie abilità proprio a partire dall’ascolto;

– criticare, poiché la critica non implica odio o opposizione nei confronti dell'avversario: infatti il dibattito consente di sviluppare una capacità critica nel rispetto di chi la pensa diversamente;

– costruire, poiché la discussione aperta e libera consente di ampliare le proprie caratteristiche di critica costruttiva, cioè di capacità di trasformare i conflitti e i disaccordi in altrettante occasioni costruttive, dove scegliere la migliore tra le alternative presentate;

– prendere decisioni, poiché il dibattito consente di sviluppare la capacità di assumere le proprie decisioni e aumenta il coraggio di affidarsi alla discussione e al ragionamento per affrontare le alternative. Molte ricerche testimoniano come la pratica di decidere attraverso il dibattito consenta di prendere decisioni migliori e di allontanare i problemi più gravi dalle vite dei più giovani¹².

Nel nostro paese, ne facciamo esperienza tutti i giorni, l'espressione dibattito sembra oramai troppo enfaticizzata tanto da avere perso i contorni che in altri paesi, segnatamente nel mondo anglosassone, sembra ancora possedere. Si tratta della esperienza del *debate*, che costituisce il perno di molti modelli educativi.

Il *debate* può essere considerato un modello educativo che:

– è centrato sullo studente;

– è finalizzato al *critical thinking* (al pensiero critico);

– è versato nello scambio di idee.

Dato che oramai l'espressione *debate* viene tradotta con dibattito ma, come abbiamo visto, questo termine in italiano corrisponde a "rissa verbale", propongo allora in questo intervento di sostituire "dibattito" con l'espressione "contraddittorio", mutuandone il significato dal diritto, in particolare dal diritto processuale. Abbiamo perciò sviluppato attraverso una sperimentazione pluriennale quello che abbiamo chiamato il progetto "A suon di parole - Il gioco del contraddittorio".

Il progetto è indirizzato ai giovani delle scuole medie superiori (ma che può agevolmente essere adattato anche alle scuole medie inferiori e alla scuola elementare), improntato sull'agonismo controversiale, ovvero sulla capacità di argomentare a favore della propria pretesa e di criticare (o contro-argomentare) la pretesa avversaria. E questo è il contraddittorio processuale che caratterizza la realtà giuridica.

12 J. Baron, R. Brown (eds.), *Teaching Decision Making to Adolescents*, L. Erlbaum Ass., Hillsdale (NJ) 1991.

6. Il modello di dibattito nel progetto "A suon di parole"

Mi sembra giunto il momento di spendere alcune parole su come è nato il progetto "A suon di parole - Il gioco del contraddittorio". Che di questo particolare modo di intendere il contraddittorio è decisamente la declinazione più genuina.

Il progetto nasce dalla consapevolezza, maturata nella mia esperienza di docenza all'università, che mediamente le matricole che incontro ai miei corsi istituzionali non possedevano la capacità di organizzare un discorso a partire dai dati che assimilavano studiando attraverso i testi e frequentando attivamente le lezioni.

Nonostante un entusiasmo evidente, altrettanto evidente era la incapacità diremo strumentale a comprendere quali dati utilizzare, come utilizzarli e come organizzarli.

Invece di lamentarsi per la inefficacia della proposta scolastica o di approfondire modelli teorici/normativi di argomentazione che lasciano il tempo che trovano, ho preferito intraprendere una strada diversa. Molto più ardua e faticosa, ma proprio per questo molto più stimolante. Diciamo che in questo, forse, si potrebbe intendere la terza missione dell'ente universitario: fornire modelli pratici da utilizzare e sperimentare nel mondo.

Assieme a IPRASE (ente strumentale della Provincia di Trento e dedicato alla ricerca educativa e alla formazione, nella persona del suo direttore pro tempore Arduino Salatin) abbiamo organizzato con Chiara Tamanini (la responsabile per IPRASE del progetto) una prima sperimentazione. Nell'anno scolastico 2009-2010 abbiamo tentato un primo abbozzo di torneo con solo due squadre di Trento (il Liceo "da Vinci" e il Liceo "Galilei").

Ecco che il progetto, sin da subito, ha ottenuto grande successo, segno che intercettava (e intercetta tuttora) una serie di esigenze molto sentite da parte dei ragazzi.

Vediamo in estrema sintesi quali sono i principali motivi di successo del progetto, cercando di non ripetere o duplicare gli altri interventi ospitati in questo libro.

Innanzitutto il modello presenta un framework agonistico dove non si insegnano le regole del dibattito ma "si fa" un dibattito. La differenza, ben nota al mondo anglosassone è tra *in book* e *in action*. Un conto infatti è sapere quali sono le parti di un discorso o come si struttura un ragionamento, altro è organizzare e presentare un discorso vero e proprio sottoponendolo alla discussione.

Questo spiega il motivo per il quale non abbiamo preso la strada consueta della elaborazione di regolette utili per sfoggiare un nozionismo oramai desueto anche se abbiamo tenuto ben ferme le procedure logico-linguistiche dell'argomentazione. Ci siamo invece sforzati di far tacere quel "demone" che caratterizza la formazione nel mondo continentale e abbiamo preferito costruire un vero torneo con vere squadre che potessero confrontarsi non a colpi (o a suon) di sberle o di altro gesto violento ma attraverso una sorta di nuovo sport basato sui ragionamenti, sugli argomenti, sui contro-argomenti. Abbiamo pensato che se ognuna delle squadre preparava tre brevi interventi di tre minuti per sostenere una certa tesi e tre interventi demolitori delle tesi avversarie cioè, agonisticamente, potesse far scontrare il più possibile i ragazzi di modo che le esigenze di regolamentazione sorgessero per così dire "dal basso" e non "dall'alto".

E così è stato. Le poche regole che abbiamo elaborato via via nel corso degli anni servono solamente a mantenere dei punti fermi durante gli incontri, come per esempio la durata degli interventi, il setting, il contesto, ma siamo stati attenti a non influenzare con una regolamentazione troppo puntuale i contenuti o le strategie di gioco.

Il motore agonistico del gioco si prestava (ma credo si presti oggi più che mai) a sviluppare primariamente due abilità dei ragazzi.

La prima, quella di elaborare un ragionamento sotto forma di discorso. E questo può essere fatto cercando materiali e dati ed elaborando strategicamente la loro posizione all'interno di un ragionamento e la loro organizzazione.

Tuttavia questo lavoro viene svolto già in classe e costituisce un bagaglio che lo studente medio possiede e amministra già (dove più dove meno).

La seconda abilità consiste nella capacità di criticare e tentare di demolire il discorso opposto, il ragionamento di chi abbiamo di fronte in una discussione. Il tutto, riconoscendo grande importanza all'avversario, poiché i suoi argomenti sono ascoltati e compresi al fine di tentare di superarli.

Questo è ciò che lo studente mediamente non conosce ma che lo attira: la possibilità che della organizzazione di un discorso e della critica di un discorso avverso si possa "fare gara", ci si possa misurare in termini agonistici a tutti gli effetti.

Non l'avversario deve essere colpito, ma il suo prodotto argomentativo, il suo ragionamento.

Ecco perché abbiamo deciso che, a differenza di altre proposte di *debate*, tanto nazionali quanto internazionali, la nostra proposta dovesse riconoscere pari tempo e pari valore alla fase contro-argomentativa, ovvero una fase dove viene analizzato, scomposto e criticato il ragionamento dell'“avversario”. Non abbiamo optato per uno scimmiettamento dei dibattiti parlamentari di questo o quel paese: abbiamo preferito ricordare i dialoghi platonici sviluppando un modello originale.

L'abilità (che trova spazio limitato nelle proposte di *debate*) di contestare argomentando la contestazione è dunque il vero fulcro di originalità della proposta che qui si presenta: quella di depotenziare il ragionamento dell'avversario cercando di capire e di far emergere i problemi della sua esposizione, cercando di farlo cadere in contraddizione.

In questo modo, si sviluppano, oltre alle capacità di costruire e presentare in pubblico un'argomentazione, altre abilità critiche non comuni e si porta avanti una struttura di “contraddittorio” dove c'è posto per argomentare e per contro-argomentare.

In questo contesto, i due ragionamenti si confrontano realmente e si incrociano poiché ambedue le parti hanno ascoltato ciò che dice la parte opposta e hanno cercato di criticarla. In questo modo, si supera quell'atteggiamento monologante che siamo abituati a conoscere nei mass media.

Questo framework consente dunque di porre le basi per sviluppare una vera e propria “cultura del contraddittorio”.

7. Una cultura del contraddittorio

Il modo in cui il contraddittorio può costituire il format della proposta educativa presentata in questo libro è spiegabile con una espressione: il contraddittorio giuridico costruito, a parere di chi scrive, su basi socratiche.

Utilizzare il modello socratico in questa proposta formativa significa ritenere che il confronto costituisce sicuramente un valore epistemologico e altresì un valore etico e formativo molto forte.

L'auspicio è che il *debate*, inteso come contraddittorio, possa trovare terreno fertile anche nel nostro paese, come lo è stato in termini tecnico-giuridici con la riforma costituzionale del 1999. In estrema sintesi questo intervento tenta di prendere sul serio la questione secondo cui il contraddittorio costituisce un principio dell'ordinamento giuridico italiano.

Da questo punto partiamo per un approfondimento, riportando le più diffuse interpretazioni del termine “contraddittorio”, sino a motivare la preferenza per una definizione di contraddittorio fortemente connotata in termini epistemologici, e che si basa sull’*èlenchos* socratico; qui cercherò di enucleare, per cenni, i punti salienti della impostazione elenctica. Cercherò quindi di considerare se effettivamente nella formula oppositiva, nel modello agonistico, il contraddittorio possa dirsi la struttura razionale dotata delle migliori ragioni per aumentare la nostra conoscenza¹³.

Una considerazione preliminare sembra qui d’obbligo: oggi molti esperti ammettono senza troppi problemi un alto grado di preferibilità razionale alla procedura oppositiva di confronto; sempre crescente, infatti, è il numero di coloro che indicano l’opposizione diretta tra due parti che tentano di superarsi il miglior mezzo attraverso cui approdare non solo a decisioni condivise (o almeno con la maggiore idoneità di risultare tali) ma altresì più vere¹⁴.

8. Il significato della parola “contraddittorio”

Nel linguaggio ordinario vi sono almeno due forme grammaticali della espressione *contraddittorio*: una forma aggettiva e una forma sostantiva. Il termine *contraddittorio*, usato come aggettivo, è sinonimo di illogico, ovvero di insignificante: è contraddittorio un elemento che si trova in contraddizione con se stesso¹⁵. Contraddittorio, qui, indica che qualcosa *si contraddice*, ovvero forma, con sé o con altro, una contraddizione (es. A e non A, bianco e non-bianco ecc.). Ciò che si trova in contraddizione,

13 Come è noto, la riforma del 1999 introduce nella Costituzione italiana un principio, il principio del *contraddittorio*, che costituisce, diremo così, la via italiana al modello *adversarial* o accusatorio, dove accusa e difese, parte e controparte stanno sullo stesso piano e hanno le medesime possibilità di portare argomenti e contrastare gli argomenti avversari. Su questo tema si veda, più ampiamente P. Sommaggio, *Contraddittorio, giudizio, mediazione. La danza del demone mediano*, cit.

14 Dialogo e opposizione agonistica sono il tema delle cd. logiche del dialogo (o dia-logiche). Tra molti autori, Stephen Toulmin propone un vero e proprio modello di conoscenza che consiste nella idoneità di un enunciato a fornire le proprie ragioni in un ipotetico “processo”: una opposizione tra le parti o contraddittorio, S. Toulmin, *The Uses of Arguments*, Cambridge University Press, 1958; tr. it. *Gli usi dell’argomentazione*, Rosenberg & Sellier, Torino 1975.

15 Si veda la voce “Contraddittorio” in N. Zingarelli, *Lo Zingarelli 2011. Vocabolario della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna 2011. Ma anche la medesima voce, in G. Pittano, *Sinonimi e contrari*, Zanichelli, Bologna 2010.

come noto, prende assieme, congiungendoli, A e non A; ovvero afferma e nega la medesima cosa nello stesso tempo. In altre parole non esprime alcunché di determinato, afferma qualcosa che non è dotato di un senso preciso. Il termine *contraddittorio* indica, però, anche un sostantivo che esprime la relazione tra due individui in cui uno contesta ciò che l'altro afferma. E viceversa. In questo caso, il significato del termine non esprime solo una relazione tra discorsi ma indica coloro che li sostengono e che appaiono legati da una relazione oppositiva. In questo caso dal piano logico passiamo a quello relazionale/sociale¹⁶. Ecco che, per indicare questa relazione, utilizzeremo la generica espressione “dirsi contro”. In molti contesti internazionali la discussione viene incoraggiata e considerata indispensabile come strategia democratica¹⁷. La Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 richiede una procedura dove ciascuna parte può presentare pubblicamente le sue ragioni e le sue prove¹⁸.

Anche l'art. 14 comma 1 del Patto internazionale sui diritti civili e politici del 1966¹⁹ riafferma la necessità della discussione e aggiunge un nuovo elemento a quanto già contenuto nella Dichiarazione: il riferimento diretto alla competenza dell'organo giudicante, stabilita per legge²⁰.

16 Si veda, a conferma, questa ulteriore definizione di contraddittorio: “Pubblica discussione tra due persone che sostengono opinioni opposte: sfidare a contraddittorio; accettare, rifiutare il contraddittorio”, voce “Contraddittorio”, in A. Gabrielli, *Grande Dizionario Italiano*, Hoepli, Milano 2011.

17 Alla fine del secondo conflitto mondiale, infatti, si intese perseguire una politica della giurisdizione ispirata a ideali e a valori nettamente contrapposti alle ideologie autoritarie, cui si erano ispirati i regimi della prima metà del XX secolo. Piena uguaglianza dei poteri delle parti, pubblicità ed equità del rito sono i principi democratici che le potenze vincitrici intendono realizzare nelle strutture processuali di tutti i paesi avanzati. Tuttavia tanto sul piano internazionale quanto su quello europeo, sembra che non si imponga un modello sugli altri.

18 Nell'art. 10 della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948, si dispone infatti: “Everyone is entitled in full equality to a fair and public hearing by an independent and impartial tribunal, in the determination of his rights and obligations and of any charge against him”.

19 Il Patto internazionale sui diritti civili e politici è stato adottato a New York il 16 dicembre 1966, recepito con la legge 25 ottobre 1977 n. 881, pubblicata in G.U. 7 dicembre 1977 n. 333 Supl. ord., ed entrata in vigore per l'Italia il 15 dicembre 1978. L'art. 14 comma 1 del Patto recita: “In the determination of any criminal charge against him, or of his rights and obligations in a suit at law, everyone shall be entitled to a fair and public hearing by a competent, independent and impartial tribunal established by law”.

20 Anche in questo caso possiamo ricordare la enunciazione esplicita della necessaria presenza delle parti al processo e, anche se non esplicitamente richiamato, considerare come non escluso il loro confronto.

Se andiamo a vedere come vanno le cose dal punto di vista europeo, otteniamo una ulteriore conferma: l'art. 6 della Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti e delle libertà fondamentali²¹, firmata a Roma nel 1950²²; questo articolo considera essenziale il confronto, nulla dicendo su come avvenga l'interazione.

La giurisprudenza della Corte Europea ha sviluppato il contenuto di questo concetto a partire dalla espressione *fairness*²³. Se il processo deve essere *fair* (ad armi pari), significa che le parti hanno una relazione diretta l'una con l'altra.

Possiamo sostenere dunque che l'espressione contraddittorio costituisca una espressione originale della lingua italiana ma che può agevolmente essere equiparata a un *debate* e a dibattito.

Il primo tentativo di introdurre in Italia una formula di dibattito processuale che fosse incentrata sulla opposizione tra le parti risale al 1989 con la riforma del codice di procedura penale che dal vecchio codice, impostato secondo il modello inquisitorio, passava a un sistema di tipo accusatorio²⁴.

Diverse furono le resistenze a questa rivoluzione, fino a che la riforma costituzionale (legge cost. n. 2 del 23 novembre 1999)²⁵ prese posizione espressamente a favore del modello *adversary* come modello di ogni tipo processo.

Eppure la riforma dell'art. 111 della Costituzione stabilisce che ogni processo²⁶ – in particolare quello penale – è celebrato attraverso il contraddittorio, disciplinando tre ordini di eccezioni nel comma 5 dell'art. 111.

21 La Convenzione per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (indicata anche come Convenzione europea dei diritti dell'uomo – CEDU) è stata adottata a Roma il 4 novembre 1950 e resa esecutiva con L. 4 agosto 1955 n. 848 pubblicata in G.U. il 24 settembre 1955 n. 221, ed è entrata in vigore per l'Italia il 26 ottobre 1955.

22 L'art. 6 recita: "In the determination of his civil rights and obligations or of any criminal charge against him, everyone is entitled to a fair and public hearing within a reasonable time by an independent and impartial tribunal established by law"

23 Si vedano, al riguardo: sent. 27 giugno 1968, Neumeister c. Austria; sent. 17 gennaio 1970 Delcourt c. Belgio.

24 Si veda G. Illuminati, *The Frustrated Turn to Adversarial Procedure in Italy (Italian Criminal Procedure Code of 1988)*, in "Wash. U. Glob. Stud. Law. Rev." n. 4, 2005, pp. 569-570.

25 Tra molti si veda P. Ferrua, *Il giusto processo*, Zanichelli, Bologna 2005.

26 La riforma costituzionale è l'esito di una serie di pronunce della Corte Costituzionale che avevano ridotto la portata del modello accusatorio con l'introduzione del concetto di "non dispersione della prova": sentenza n. 255 del 1992. Di parere opposto la sentenza n. 361 del 1998.

Il legislatore costituzionale è esplicito nel considerare che ogni tipo di processo si svolge attraverso l'opposizione delle parti, e stabilisce che è il confronto tra le parti a costituire il fulcro dell'intero fenomeno giurisdizionale²⁷. Il confronto tra le parti viene chiamato contraddittorio. Secondo l'interpretazione della Corte Costituzionale, la riforma dell'art. 111 riafferma con forza la relazione di confronto oppositivo finalizzata all'aumento della conoscenza²⁸.

Vediamo adesso cosa dicono i giuristi sul contraddittorio.

Una prima opinione della dottrina giuridica considera il contraddittorio come una forma; poco importa ai sostenitori di questa opinione comprendere se il rispetto della forma-contraddittorio abbia qualche valore intrinseco o se sia, o meno, funzionale alla decisione del giudice²⁹.

Un'altra concezione che possiamo qui ricordare, ritiene invece il contraddittorio una scena: una rappresentazione teatrale, in cui entrambe le parti devono collocarsi davanti al giudice, in omaggio al principio di uguaglianza formale. Qui si utilizza la metafora teatrale per cercare di individuare una funzione precisa al confronto tra le parti. Si tratta di un gioco "scenico" a cui il giudice assiste come spettatore³⁰, realizzando in tal modo l'interesse pubblico alla giusta composizione della lite³¹.

Questo tema vide il forte interessamento di molti illustri autori i quali cercarono di enucleare la funzione del contrasto processuale proprio attraverso la metafora del gioco e del teatro³².

27 Art. 111 comma 1: "La giurisdizione si attua mediante il giusto processo regolato dalla legge. Ogni processo si svolge nel contraddittorio tra le parti, in condizioni di parità, davanti ad un giudice terzo e imparziale. La legge ne assicura la ragionevole durata".

28 Conferma questo significato la sentenza n. 32/2002 della Corte Costituzionale relativa all'art. 111 della Costituzione: "da questo principio con il quale il legislatore ha dato formale riconoscimento al *contraddittorio come metodo di conoscenza dei fatti oggetto del giudizio*, deriva quale corollario il divieto di attribuire valore di prova alle dichiarazioni raccolte unilateralmente dagli organi investigativi".

29 Cfr. S. Satta, *Diritto processuale civile*, CEDAM, Padova 2000, p. 145.

30 F. Carnelutti, *Diritto e processo*, Morano ed., Napoli 1958.

31 P. Calamandrei, *Istituzioni di diritto processuale civile secondo il nuovo codice*, CEDAM, Padova 1941.

32 Si veda P. Calamandrei, *Il processo come giuoco*, in "Riv. Dir. Proc.", vol. I, 1950, pp. 23-51 (ripubblicato in P. Calamandrei, *Opere giuridiche*, a cura di M. Cappelletti, Morano, Napoli 1965, vol. I, p. 540); F. Carnelutti, *Giuoco e processo*, in "Riv. Dir. Pro", vol. I, 1951, pp. 101-111; (ripubblicato in *Studi in onore di Vincenzo Arancio Ruiz*, Editore Jovene, Napoli 1953).

Una ulteriore interpretazione è quella politica. Secondo questa interpretazione il contraddittorio rappresenterebbe, sul piano del diritto, ciò che avviene sul piano del confronto politico³³: se i paesi europei hanno optato per un regime politico liberal-democratico, allora nella realtà processuale si deve optare per un sistema di confronto simile al confronto parlamentare.

Approfondendo questa riflessione, la dottrina degli anni Settanta incomincia a considerare il contraddittorio come una *opposizione diretta* tra le parti; e lo fa ponendo in connessione la loro presenza formale nel processo, con il loro diritto di difesa sancito dall'art. 24 della Costituzione³⁴.

Si fa strada, in altri termini, la convinzione che la realizzazione di due monologhi che non si incrociano mai non sia sufficiente e che sia invece necessario un concreto confronto diretto tra le parti stesse³⁵.

Dopo la riforma costituzionale del 1999 la dottrina individua, all'interno dell'art. 111 Cost., due diverse accezioni del contraddittorio: nei primi commi esso sarebbe considerato come una garanzia individuale (una specificazione del diritto di difesa), mentre il comma 4 indicherebbe il contraddittorio come un valore per l'intero ordinamento in quanto sarebbe un vero e proprio metodo di conoscenza³⁶.

Ed è proprio la tesi che qui sostengo: l'opposizione delle parti (il contraddittorio) è un metodo di conoscenza fondato e consente di raggiungere la verità perché più il confronto tra due parti è aspro e forte, più l'esito di questo scontro sarà comune a entrambe e, perciò, in grado di portare a qualcosa che non può essere contraddetto.

In altre parole, il valore del contraddittorio riposa su di un piano logico poiché consente di aumentare la conoscenza. In che modo, lo vedremo nel prossimo paragrafo. Mostriamo che il contraddittorio raggiunge molti effetti positivi se segue il modello di opposizione agonistico più famoso della storia del pensiero: la relazione con Socrate.

33 P. Calamandrei, *Processo e democrazia*, CEDAM, Padova 1954.

34 Si veda E. Fazzalari, *Istituzioni di diritto processuale*, CEDAM, Padova 1979, p. 200.

35 Cfr. M. Chiavario, *Processo e garanzie della persona*, Giuffrè, Milano 1984, p. 122; L. Ferrajoli, *Diritto e ragione. Teoria del garantismo penale*, Laterza, Roma-Bari 1989, p. 629.

36 Tale linea è stata seguita anche dalla Corte Costituzionale quando afferma che "il legislatore ha dato formale riconoscimento al contraddittorio come metodo di conoscenza dei fatti oggetto di giudizio", Sent. Corte Cost. n. 32/2002.

9. Il cuore socratico del contraddittorio

La tesi che qui presento è, dunque, la seguente: l'opposizione tra le parti costituisce il cuore di ogni contraddittorio e traccia un contesto simile all'esercizio di un dialogo socratico.

Una definizione piuttosto recente del metodo socratico sostiene che: "Il metodo Socratico è una pratica filosofica: bisogna praticarlo, farne esperienza, qualsiasi descrizione scritta non può che essere meno di un pallido surrogato"³⁷. Non si tratta dunque di una teoria, ma di un modo concreto di affrontare una relazione dialogica che si svolge sul piano linguistico e concettuale e ha come modello proprio il Socrate platonico. Si è soliti indicare questo approccio anche con il termine *èlenchos*, (in lingua inglese *elenchus*)³⁸.

Leonard Nelson è tra i primi a utilizzare il modello socratico come ispirazione di una particolare pratica discorsiva che si svolge attraverso gruppi di discussione. Il carattere peculiare di questo approccio è l'imprevedibilità, che non riduce la relazione e i suoi esiti a uno schema predeterminato³⁹. Inoltre Nelson ritiene che la possibilità di giungere a comprendere quali possano essere i presupposti (principi o valori) che muovono il ragionamento di un contraddittore sia ricavabile attraverso un movimento a ritroso: dal particolare al generale, dall'esperienza ai principi. Il metodo socratico, inoltre, serve per discutere concretamente e non per "fare letteratura filosofica" limitandosi a presentare idee di altri filosofi⁴⁰. Fare filosofia significa, invece,

37 P. Dordoni, *Il dialogo Socratico, una sfida per un pluralismo sostenibile*, Apogeo, Milano 2009, p. 15.

38 L. Cambell, *The Sophistes and Politicus of Plato*, Macmillan and Company, Oxford 1867.

39 Secondo l'indicazione di Paolo Dordoni: "Come ogni ricerca che si rispetti e in un viaggio non organizzato, non si sa in anticipo dove si arriverà. Tuttavia non si procede affatto a caso. Si seguono delle piste. Spesso si apprende a scoprire quali siano le più feconde proprio seguendone qualcuna. Talora, percorrendole, si decide di abbandonarle per intraprenderne altre ritenute più promettenti. Non si salta però continuamente da un punto all'altro. A un certo punto la strada comincia a delinearsi, a prendere forma", in P. Dordoni, *Il dialogo socratico una sfida per un pluralismo sostenibile*, cit. pp. 15-16.

40 Nel saggio forse più importante che dedica al metodo socratico, Nelson afferma che: "The Socratic method, then, is the art of teaching not philosophy but philosophizing, the art not of teaching about philosophers but of making philosophers of the students", si veda L. Nelson, *The Socratic Method and Critical Philosophy, Selected Essays*, Yale University Press, 1949, p. 1.

vincere la pressione persistente di un oppositore, stimolando il pensiero critico che “forza la mente alla libertà”⁴¹.

Gli argomenti che concorrono a formare la giustificazione razionale di una scelta dovranno essere valutati a ritroso, sino a giungere ai loro fondamenti di principio⁴².

L'esame elenctico, dunque, si svolge sopra l'affermazione di qualcuno (nel nostro caso, del discente)⁴³.

L'opposizione tra le parti consiste infatti nella relazione che si svolge tra ragionamenti, espressi in forma di discorsi (orali o scritti) o, più in generale, di *logoi*. Ciascuno di questi *logoi*, infatti, rappresenta, sul piano logico, la pretesa concreta che muove ciascuna parte.

Eppure pensare che la pretesa di ciascuna parte sia già completamente fissata (specificata) prima del confronto concreto è un errore. La verità è che solo attraverso il confronto nasce la pretesa: da una generica opposizione essa si specifica sempre di più, diventando determinata. Vediamo come questo accade.

È noto che la relazione più profonda che sussiste tra due differenti *logoi* è il punto nel quale essi si scontrano. Questo è facile da mostrare: solo chi vuole superare il mio ragionamento mi ascolta con una attenzione particolarmente profonda. Dunque la relazione tra due pretese è tanto più profonda quanto più i ragionamenti che le sorreggono cercano di superarsi, ovvero di confutarsi.

Confutare è termine che indica proprio la possibilità di eliminare, ovvero togliere di mezzo, la pretesa avversaria⁴⁴. Dunque ciascuna parte, mentre sostiene la propria pretesa, contemporaneamente tenta di demo-

41 “This art of forcing minds to freedom constitutes the first secret of the Socratic Method”, *ivi*, p. 15.

42 “First to derive the general premises from the observed facts of everyday life, and thus to proceed from judgements of which we are sure to those that are less sure”, *ivi*.

43 “Elenchus in the wider sense means examining a person with regard to a statement he has made”, R. Robinson, *Plato's Earlier Dialectic*, Oxford University Press, London 1953, p. 7.

44 Con l'espressione confutazione (*èlenchos*) intendiamo questo: “èlenchos nel senso più ampio significa esaminare una persona con riguardo ad una affermazione che essa ha fatto, ponendole domande che richiedono ulteriori affermazioni, nella speranza che essa voglia determinare il significato e il valore di verità della sua prima affermazione. Il più delle volte il valore di verità atteso è la falsità; e così l'èlenchos nel senso più stretto è una forma di confutazione. In questo senso esso è l'aspetto più caratteristico del comportamento di Socrate nei primi dialoghi platonici”. Cfr. R. Robinson, *Plato's Earlier Dialectic*, *cit.*, p. 7.

lire la pretesa avversaria: tenta insomma di negarla. Ma negare significa porre a confronto qualche cosa con tutte le sue alternative.

Facciamo un esempio.

Se devo sostenere la pretesa A e il mio avversario la pretesa B, ciascuno di noi, nel momento in cui le nostre pretese entrano in contatto, cercherà di sostenere anche l'opposto della parte avversa (non B e, viceversa, non A).

Il punto è che nella opposizione tra due parti, ciascuna sostiene qualcosa e nega qualcosa d'altro.

A (non B) vs B (non A)

Per comodità pensiamo solamente al confronto tra A e non A, tenendo a mente che questa è solo una parte dello scontro.

Se riflettiamo su che cosa significa il confronto tra A e non A, vediamo che esso rappresenta il confronto tra A e tutte le sue possibili alternative (C, D, E, F... ecc.) che sono contenute nella sua negazione.

Confrontarsi con le possibili alternative significa mettere alla prova una affermazione attraverso una serie di domande che mettono in luce l'esistenza di quelle alternative.

Negare, ovvero "fare la prova negatoria" di qualcosa significa comportarsi come il personaggio socratico dei dialoghi platonici.

Come Socrate cerca di opporre a ogni assunzione la richiesta di specificare su quali ragioni essa si fonda e di provare a superarle negandole indirettamente, così ogni opposizione tra le parti ha questa struttura logica: costituisce un contesto socratico dove ciascuno chiede gli argomenti su cui si fonda una pretesa e prova a negare le affermazioni dell'avversario. L'opposizione tra le parti (il contraddittorio) consente quindi a ciascuna parte di indossare la maschera di Socrate per superare le ragioni di controparte mostrando che la sua pretesa è insostenibile per differenti motivi.

Questa forza negatrice infatti interagisce con quanto sostiene il nostro antagonista, volgendolo al negativo: mettendo alla prova la sua argomentazione.

Possiamo sostenere, dunque, che il contrasto con l'avversario qualifica il contraddittorio come un confronto socratico.

Il primo carattere peculiare riconosciuto a un confronto socratico è la sua concretezza, che non riduce la relazione linguistica tra le parti a un risultato predeterminato e insuscettibile di progressive modificazioni. Si tratta dunque di una procedura che possiamo definire *aperta*.

Ecco che la struttura dialogica socratica ci appare come il progressivo "trattamento" di una pretesa, un trattamento reciproco tra le parti che consente di accedere a una "indisponibilità" dei suoi esiti: per quanto si possano prevedere, le mosse dell'avversario modificano costantemente

le previsioni di ciascun partecipante. Occorre infatti precisare che il contraddittorio giudiziale appare complicato, nella gran parte dei casi, dalla presenza di due tesi e, quindi, di due confutazioni incrociate (si ricordi l'esempio sopra esposto: A e non B, B e non A).

La saggezza platonica ci mostra tutto questo attraverso la figura di Socrate: è il confronto diretto tra chi partecipa al dialogo a costituire il punto chiave della dialettica socratica e, nel contempo, un vero e proprio capovolgimento della concezione tradizionale dell'*èlenchos* giudiziario⁴⁵. Il sovvertimento platonico della procedura tradizionale trasforma il modello tradizionale, in un *èlenchos* costituito proprio dal confronto diretto tra le parti. L'esempio di Socrate nei dialoghi platonici mostra un *èlenchos* di natura oppositiva e dialettica poiché esso, oltre a far comprendere che tipo di opposizione sussiste tra due *logoi*, consente anche di rilevare la contraddizione nel ragionamento dell'altra parte e, addirittura, di provocarla nel discorso dell'avversario, facendogli accettare delle premesse che si rivelano in contrasto con le sue conclusioni.

Infatti il confronto tra una pretesa e la sua negazione può terminare con esiti diversi: se la negazione non sussiste allora la pretesa, in quel particolare contesto, non avrà alternative e si presenterà come innegabile. In caso opposto sarà la negazione ad avere il sopravvento su quella pretesa.

Solo il confronto attuale e diretto tra due *logoi* che tentano di superarsi attraverso la negazione reciproca, consente di conoscere il tipo di opposizione che li caratterizza: essa procede da un minimo a un massimo ovviamente non in termini di quantità ma di "grado" di opposizione⁴⁶.

45 Il processo attico era costituito dai due monologhi delle parti, ciascuno rivolto ai giudici: in essi vengono presentati argomenti e prove raccolti altrove. In altre parole, si verificava una relazione esclusiva tra ciascuna parte e i giudici. I logografi, infatti, scrivevano i loro discorsi *prima* dell'apertura del processo e *fuori* di esso. Così come non erano prevedibili le reazioni della controparte, così non era altrettanto prevedibile conoscere, per esempio, lo svolgimento e l'esito di un interrogatorio. Gli argomenti, ma soprattutto le prove, erano infatti pre-costituiti rispetto al piano processuale. Sulla scorta degli studi di Dorion possiamo osservare che nel processo a Socrate sarebbe contenuta una vera e propria trasfigurazione delle modalità consuete del confronto, considerato "anteriore ed esteriore al processo", L.A. Dorion, *La subversion de l'"èlenchos" juridique dans l'"Apologie de Socrate"*, in "Revue philosophique de Louvain", n. 79, 1990, pp. 311-343, p. 327.

46 Il minimo grado di opposizione è l'emersione della differenza: ciascuna pretesa rappresenta una diversa possibilità. Le due pretese semplicemente differiscono, ovvero mostrano, per contrasto, la loro specificità. Il massimo grado di opposizione è presente quando la pretesa A si pone come assoluta, ovvero si oppone a tutte le alternative possibili, di modo che scegliere una qualunque sua alternativa distruggerebbe la pretesa stessa.

Detto grado va dalla contrarietà la quale, come noto, consente di reperire un genere comune tra le due posizioni, alla contraddittorietà dove le due posizioni si presentano l'una come la negazione specifica dell'altra. Di modo che se esiste una non può sussistere anche l'altra.

Ecco il punto: da argomenti che sono giustificati in termini egoistici e soggettivi, entrambe le parti perdono la disponibilità degli stessi durante il confronto. Perché è nel confronto che le pretese si specificano diventando patrimonio comune ai due contendenti.

Tutte queste considerazioni sono garantite dalla presenza di quello che viene comunemente chiamato principio di non contraddizione e che vieta di congiungere proprio un elemento e la sua negazione: solo così si può affermare qualcosa dotato di senso⁴⁷.

Possiamo sostenere che Aristotele ci avverte che se un ragionamento resiste alla sua negazione, ebbene possiede anche la qualità della condivisibilità e quindi non rappresenta più una semplice opzione soggettiva. Questo perché se un *logos* resiste alla sua negazione, da assunzione possibile (che vive accanto alla propria negazione) diviene innegabile in quel contesto. Diventa insomma una pretesa non negabile, pena la contraddizione.

In sintesi l'opposizione tra le parti (il contraddittorio) è proprio ciò che consente di conoscere se una pretesa è condivisibile o meno grazie alla strutturazione di "prova negatoria" incrociata dei *logoi*, garantita dal principio di non contraddizione. Ecco che abbiamo mostrato come l'opposizione tra le parti sia uno strumento realmente accertante, ossia uno strumento che può far aumentare la nostra conoscenza perché sottopone alla propria negazione ogni ragionamento che portiamo a sostegno di una pretesa per far emergere il tipo di opposizione che sussiste con il ragionamento del nostro avversario, e rendere evidente (se esiste) la sua autocontraddittorietà oppure la contraddizione nella quale ci hanno fatto cadere o in cui facciamo cadere. Mostrando quale dei due ragionamenti si presenta come più forte.

Con una espressione sola possiamo affermare che il confronto positivo tra le parti (il contraddittorio) è quella procedura che serve (anche) per scovare la contraddizione.

47 Tradizionalmente la formulazione più nota del principio di non contraddizione è quella espressa da Aristotele. La si ritrova nel IV libro della *Metafisica* e così recita: "è impossibile che la stessa cosa, ad un tempo, appartenga e non appartenga a una medesima cosa, secondo lo stesso rispetto (e si aggiungano pure anche tutte le altre determinazioni che si possono aggiungere, al fine di evitare difficoltà di indole dialettica)", Aristot., *Metaph.*, IV 3, 1005 b 19-20.

Il contraddittorio, infatti, si sviluppa a partire da una prova di negazione, ovvero è quella procedura che consente la determinazione di ogni realtà logico-razionale poiché ne scopre le contraddizioni ovvero i tentativi di tenere assieme qualcosa con la sua negazione. Eppure occorre sottolineare che esiste un modo di manifestarsi della contraddizione dove il prendere assieme è espressione di un carattere costitutivo di ciò che viene assunto. Questo diverso modo di considerare la contraddizione ci consente di osservare che il confronto oppositivo (il contraddittorio), seppure mira a togliere dai ragionamenti le contraddizioni, tuttavia si caratterizza a sua volta come una struttura che manifesta come propria condizione di pensabilità proprio la compresenza stessa di una assunzione e della sua negazione⁴⁸.

Questa può essere considerata una relazione che dischiude l'accesso a un antecedente che consente di opporre ma anche di collegare⁴⁹.

Il contraddittorio è omologo alla contraddizione: è strutturato come la relazione di *dialegein*, ovvero come una compresenza simultanea degli opposti in un legame oppositivo, con l'avvertenza che detta compresenza costituisce l'unità degli opposti⁵⁰. E tuttavia, proprio per questo, è lo strumento in grado di denunciare la contraddizione al fine di espungerla dai ragionamenti delle parti.

L'opposizione tra le parti, dunque, determinando progressivamente la forma delle due sponde, consente di tracciare un orizzonte di possibilità, ovvero un oggetto, o forma, che possiamo chiamare forma-ponte, poiché atta a collegare, grazie alle specificazioni che emergono dal tentativo reciproco di superare la posizione antagonista. Vedremo nel prossimo paragrafo come si presenta questa possibilità di superare le posizioni soggettive delle parti.

48 Sul punto si veda P. Sommaggio, *Contraddittorio, giudizio, mediazione*, cit.

49 Questo modo di concepire il *dialegein*, ovvero la compresenza degli opposti, secondo Hegel, rappresenterebbe il punto costitutivo della razionalità. Infatti il rapporto tra assunzione e confutazione non patirebbe alcuna opposizione questo perché i finiti, di cui ognuno è l'opposto dell'altro, esso li racchiuderebbe entrambi in sé. F. Chierighin, *Incontraddittorietà e contraddizione in Hegel*, in "Verifiche", 1981, pp. 257-270, p. 258.

50 Potrebbe sembrare che, sul piano fattuale, questa omologia non sia completa: nel contraddittorio, infatti, gli opposti sono sì compresenti a un tempo e tuttavia non al medesimo riguardo. I riguardi sono diversi poiché sono le istanze di ciascuna parte (diverso, insomma, il punto di vista). Eppure la struttura del contraddittorio, proprio perché omologa alla contraddizione, consente che il confronto concreto riesca a modificare i punti di partenza soggettivi per giungere a costituire un medesimo riguardo, comune a entrambe.

10. *Contraddittorio e mediazione/inclusione*

Siamo arrivati a mostrare che, a fronte dell'opposizione, le parti arrivano a un oltrepassamento delle posizioni di partenza.

Nel punto di frizione dei due ragionamenti possiamo attestare la presenza di qualcosa che va al di là delle pretese parziali (soggettive), e verificare che la ricerca di questo elemento potrebbe rivelarsi determinante tanto per le parti stesse, quanto per il terzo, sia esso giudice o mediatore.

Il contraddittorio (l'opporci delle parti) consente di costruire un contesto mediativo, pur conducendo la prova negatoria di ciascuna pretesa, per il fatto che in esso si preserva la possibilità di una procedura che non mira alla esclusione della controparte. Detta procedura impone che le differenze vengano reciprocamente comunicate e discusse, e quindi che si strutturino sempre attraverso qualcosa di comune che non può essere misconosciuto da ambedue le parti, e che custodisce, quindi, la possibilità del loro accordo.

Infatti oltre che oppositiva, la relazione che intercorre tra questi opposti si presenta anche come mediativa. Tuttavia il modo in cui ciò avviene necessita di opportune precisazioni.

Nella relazione di opposizione gli opposti si combattono ma, nello stesso tempo, proprio questa relazione ci fa avvertiti, del pari, che essi proprio lì massimamente si avvicinano. Il contraddittorio, infatti, appare omologo a quella condizione che attestiamo presente nella relazione oppositiva che è, nel medesimo tempo, anche legante. E tuttavia lo scontro appare come quella modalità cui non ci si può sottrarre. Esso permette di far agire anche l'aspetto nascosto: la unità (congiunzione) degli opposti.

Perciò ogni assunzione, quando partecipa della struttura relazionale del contraddittorio, fa agire, nello stesso tempo, una forma di collegamento: una forma-ponte⁵¹.

51 Per chiarire questo punto, riprendiamo la tradizione platonica contenuta nel *Fedone*. Secondo Enrico Berti "Il procedimento qui illustrato consiste principalmente di due operazioni: la deduzione delle conseguenze di un'ipotesi e la riduzione di questa ad un'ipotesi superiore da cui essa sia deducibile. La prima operazione riproduce la confutazione praticata da Socrate: è chiaro, infatti, che, qualora le conseguenze che si deducono da una ipotesi discordino, cioè si contraddicano, tra di loro, l'ipotesi deve considerarsi falsa (conclusione negativa). Qualora, invece, le conseguenze non discordino tra di loro, ciò non significa che l'ipotesi da cui derivano sia vera, ma solo che essa è in contraddittoria, cioè possibile. Per vedere se essa è vera, bisogna poterla dedurre da un'ipotesi superiore, il cui valore sia 'sufficiente', cioè sia garantito, e che quindi possa fungere da autentico principio", si veda E. Berti, *Contraddizione e dialettica negli antichi e nei moderni*, L'Epos, Palermo 1987, p. 79.

La relazione oppositiva, infatti, è, nel contempo, anche massimamente legante, in quanto nel punto di frizione tra gli opposti alberga anche l'opposto rispetto alla frizione stessa. Se quello è un punto di frizione conterrà necessariamente anche il proprio opposto, ovvero la non opposizione, poiché in quel punto (limite), e solo in quel punto, opposizione e non opposizione si confondono.

Questo perché in quel punto possiamo considerare che convivano tutti gli opposti, cioè anche l'opposizione tra scontro e collegamento. E perciò possiamo sostenere che, quanto più lo scontro è forte, tanto più potrà emergere il legame che unisce le parti.

E dunque è nello scontro tra le parti che agisce anche una progressiva costruzione di elementi comuni che formano un ponte tra le posizioni delle parti stesse: l'inizio di una possibile mediazione.

Se tutti questi sono elementi già sufficienti a far preferire il contraddittorio inteso come opposizione, nel prossimo paragrafo vedremo il motivo più importante: lo scontro ha effetti maieutici, ovvero può far nascere una relazione delle parti con la verità.

La prospettiva che cerco di presentare, infatti, si basa su di un nuovo modo di concepire il vero: non si tratta della corrispondenza tra discorso e realtà e nemmeno della coerenza logica interna a un ragionamento, ma dell'esito di una procedura dialettica che, grazie alla sua forza maieutica, consente un collegamento non sconnettibile tra affermazione ed esperienza reale *in colui che questa relazione esprime*, poiché egli vive il collegamento tra il piano della esperienza (del *bios*) e il piano del ragionamento (del *logos*).

11. *Effetti metalinguistici e formativi: la parresia e la persona*

La procedura di opposizione consente di ottenere nei partecipanti quello che possiamo definire uno stato parresiasico, ovvero uno stato che manifesta la *parresia*.

Per chiarire meglio questo concetto, utilizzerò alcune brillanti osservazioni di Michel Foucault, contenute nel ciclo di conferenze che il filosofo tenne a Berkeley nell'autunno del 1983 dal titolo *Discourse and Truth. The Problematization of Parrhesia*⁵².

52 M. Foucault, *Discourse and Truth: The Problematization of Parrhesia*, Northwest University Press, Evanston 1985; tr. it. *Discorso e verità nella Grecia antica*, Donzelli, Roma 2005.

Secondo Foucault, e la proposta che qui sviluppo mi vede in completo accordo, nella Grecia classica il dialogo oppositivo (di confutazione) si sarebbe rivelato funzionale a promuovere non solo la “tenuta” linguistica o logica di un discorso, ma avrebbe consentito anche l’esercizio della *parresia*, ovvero di una relazione dell’uomo con la verità.

La *parresia* indica, oggi, libertà di pensiero, libertà di parola o indipendenza nei confronti di chi detiene il potere: in sintesi il suo significato risente grandemente di una impostazione *socio-politica*⁵³. Ma non è questo il solo significato di questa espressione: nel contesto che stiamo affrontando, ci interessa il valore aletico di questa espressione.

Nelle sue lezioni americane, Foucault propone un approfondimento storico del termine, che si sviluppa a partire dalle tragedie di Euripide, passando per i dialoghi “socratici” di Platone, i testi di Aristotele, Plutarco, Seneca, Epitteto fino a quelli di Galeno.

In questa prospettiva è il confronto oppositivo che fa emergere e “controlla” le connessioni che ciascuno costruisce attraverso il ragionamento. È lo scontro che costringe ciascuna parte a costruire una relazione tra un particolare, la propria esperienza, e un generale, il proprio *logos*. E lo fa attraverso quella sua forza propria che possiamo definire *maieutica*, non creatrice, poiché aiuta la nascita di “qualcosa” che, seppure non è a disposizione delle parti, proprio grazie a questa forza di confutazione reciproca prende forma nel *logos*.

La parte che vive il confronto nel contraddittorio ha, nella tradizione antica, il nome di *parresiaste*: colui che vive ciò che dice e dice ciò che vive. Ed è la forza maieutica, o socratica, dell’opposizione che consente a questa procedura linguistica di avere effetti metalinguistici di verità (*parresia*).

Se nelle pagine che precedono ho mostrato gli aspetti più utili ed evidenti della forza che ha il contrasto, ora sembra giunto il momento di provare a delineare anche altri aspetti che l’opposizione è in grado di provocare.

Consideriamo che quando una parte tenta di negare il ragionamento del suo avversario, la forza negatoria “indossa la maschera di Socrate”: la sua funzione, infatti, consiste nella confutazione del ragionamento dell’antagonista. Questa funzione, oltre che logica, è anche parresiasti-

53 Questo è dovuto certamente alla influenza della lezione di Michel Foucault. Si veda M. Foucault, *Le gouvernement de soi et des autres. Cours au Collège de France 1982-1983*, Le Seuil, Paris 2008; tr. it. *Il Governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France (1982-1983)*, a cura di F. Gros e M. Galzigna, Feltrinelli, Milano 2009, in part. pp. 49, 63, 71, nelle quali il filosofo francese tratta la questione parresiastica con particolare riguardo alla sua relazione con il potere politico.

ca, ovvero costringe l'avversario a dire il vero, ossia a collegare i suoi ragionamenti con la sua esperienza concreta.

La forza oppositiva, il Socrate, che ciascuno rivolge al suo contraddittore ha, infatti, anche un'altra importante funzione. Essa, non è limitata esclusivamente al piano linguistico e logico. Esiste, nel rapporto di confutazione reciproca, quella che abbiamo chiamato forza *maieutica* e che costringe a collegare l'esperienza vissuta con precetti razionali, consentendo di dire il vero.

La forza socratica ha tutte le caratteristiche atte a generare, nell'interlocutore, una forma di collegamento "forte", ovvero non opponibile, tra il suo *logos* (la sua visione del mondo) e il suo *bios* (la sua esperienza concreta).

Attraverso la forza confutatoria che si sprigiona nel contraddittorio è infatti possibile "mettere alla prova" i legami che sussistono con il vissuto della controparte, e far giungere quest'ultima a un discorso che le fa "rendere conto di sé"⁵⁴: un discorso, per lei, *vero*, ossia un discorso che collega il suo *bios* con il suo *logos*.

La funzione della opposizione, ovvero la natura della forza-Socrate in essa contenuta, risulta dunque importante per *costringere* ciascuna parte a elaborare un ragionamento collegante, di qui la sua funzione maieutica.

E ciò avviene nel momento in cui si entra in un contatto (linguistico) con il Socrate della parte avversa, ovvero con quella parte del suo dire nel quale viene liberata la potenza del principio di non contraddizione, inteso come forza di confutazione.

Grazie al contraddittorio, che costringe al reperimento della giustificazione argomentativa in funzione di una "prova" confutatoria di questa argomentazione, si è in grado di rendere evidenti quanto gli argomenti (*logoi*) siano in relazione con il vissuto (*bios*): ciascun interlocutore, infatti, è costretto a render conto della relazione tra *logos* e *bios*, nel suo discorso.

Dover "rendere conto di sé" in un contraddittorio costituisce la prima base per generare un ragionamento *su di sé*, un discorso nel quale si

54 È utile, anche ai nostri fini, riportare il passo per intero: NICIA "Non mi sembra che tu sappia che chi si trovi a ragionare con Socrate, come capita, ed entri in dialogo con lui, qualunque sia il soggetto in discussione, è *trascinato torno torno ed è forzato a continuare finché non casca a rendere conto di sé, del modo in cui ha trascorso la sua vita; e una volta che ci è cascato, Socrate non lo lascia più prima di averlo passato al vaglio ben bene e in ogni parte*. Io che ho l'abitudine a lui so anche che è inevitabile che si sia trattati così e so pure benissimo che non gli sfuggirò neanch'io" in Platone, *Lachete*, 187 E-188 B. Il corsivo è nostro.

costruisce, in ragione di una opposizione o di uno stimolo che proviene dall'esterno, una giustificazione che tenga conto della propria esperienza o, meglio, della relazione tra la propria esperienza e ciò che si pensa di essa in termini propriamente razionali⁵⁵.

Grazie al contrasto di questa forza, dunque, è possibile ripercorrere la via razionale che porta a evidenziare se è presente un *continuum* tra *bios* e *logos*, oppure se ci si trova di fronte a dei salti.

Perciò si può sostenere che, tramite un'attività che si svolge *nel* linguaggio, è possibile ottenere anche alcuni effetti aletici, effetti di connessione tra giustificazione razionale ed esperienza concreta di ciascuna parte.

Ciascuna parte, proprio per il fatto di trovarsi esposta alle contestazioni dell'avversario, è costretta a collegare il proprio vissuto (*bios*) con una argomentazione razionale (*logos*). Ma soprattutto è costretta a difendere questo collegamento. Questo collegamento costituisce il punto più elevato del contrasto: la possibilità di cogliere il vero, dicendolo.

Ecco che il vero pronunciato dal parresiaste, se la controparte ha esercitato bene le sue prerogative socratiche, si mostra come un collegamento non sconnettibile e tuttavia relativo unicamente a quel contesto.

Il discente, pur in grado di produrre questa "immagine narrativa" del proprio *io* interiore, si accorge di una eccedenza rispetto a essa, e avverte l'esigenza di non venire ridotto a quella stessa immagine, la cui presenza è comunque necessaria, poiché egli è (anche) colui che la ha formata⁵⁶. Si scopre, così, la antecedenza della capacità di formulare immagini razionali rispetto anche alla propria narrazione. E dato che questa capacità non è a disposizione della volontà, essa tutela la libertà più profonda: la libertà da se stessi, che consente di non ridursi a oggetto.

55 Anche Foucault si impegna nella spiegazione del "dare conto di sé" ponendo in luce che questo è il filo rosso che collega molti dialoghi platonici nei quali il "servizio" socratico consiste proprio in questo: non è un esame di coscienza o una confessione di colpe, ma "ancora una volta, qui, rendere conto della propria vita, del proprio *bios*, non significa fare un racconto di eventi storici che hanno avuto luogo nella propria esistenza, ma piuttosto dimostrare se si è capaci di mettere in luce una relazione tra il discorso razionale, il *logos*, che si è in grado di usare ed il modo in cui si vive"; in M. Foucault, *Discourse and Truth: The Problematicization of Parrhesia*, cit.; tr. it. *Discorso e verità nella Grecia antica*, cit, p. 63.

56 Quando il discente ha costruito una immagine razionale di sé, avverte non solo che egli eccede quella immagine, poiché è colui che l'ha formata, ma anche che una immagine di sé è necessaria. Ciò permette di avere esperienza che una immagine di sé debba comunque esservi, ma che essa non esaurisce mai il fenomeno della esperienza della propria interiorità.

Questo è il secondo effetto metalinguistico che auspico per una formazione di qualità equa e inclusiva. Un traguardo che possiamo definire “personale”, nel senso di relativo alla scoperta della propria *persona*, intendendo questa espressione come quel concetto nel quale, storicamente, si è raggiunta una certa convergenza di rappresentazione. La persona, infatti, costituisce uno dei maggiori luoghi comuni relativi alla rappresentazione del sé, oltre che un tema molto frequentato anche nei suoi risvolti politici, giuridici e bioetici⁵⁷.

La tradizione culturale occidentale chiama questa immagine razionale con l'espressione “persona”. Le diverse questioni relative all'orizzonte filosofico e antropologico del concetto di persona presuppongono a vario titolo una tradizionale definizione che ha origini boeziane⁵⁸. Quando si utilizza una espressione complessa come quella di *persona*, il pensiero non può non andare alla valenza per così dire “regolativa” del concet-

57 Troppo arduo sarebbe il compito di dare conto anche sommariamente della bibliografia circa il concetto di persona. Per una prima esposizione della vastità del tema rimando alle parole di Martin Buber: “Alla domanda di Kant: che cosa è l'uomo? [...] non si potrà mai rispondere se non a condizione di considerare la *persona* umana nell'integralità di tutti i suoi rapporti essenziali”, in M. Buber, *Il problema dell'uomo*, Pàtron, Bologna 1972, p. 199. Il dibattito sul concetto di *persona* è molto articolato, in special modo nella discussione in cui si sostanzia la cd. scienza della mente contemporanea. È possibile infatti considerare all'interno di questa disciplina diversi punti di vista. Esistono teorie realiste (per cui l'esistenza della *persona* dipende da fatti obiettivi), teorie convenzionaliste o relativiste (che invece sostengono il contrario), oppure modelli sostanzialisti e funzionalisti, concezioni che si basano sulla complessità o sulla semplicità del concetto di *persona* e, infine, teorie eliminativiste o riduzioniste. Per una disamina del dibattito contemporaneo cfr., tra molti, M. di Francesco, *L'io ed i suoi sé. Identità personale e scienza della mente*, R. Cortina, Milano 1998.

58 La definizione di persona “sostanza individuale (individuata) di natura razionale” è contenuta in S. Boezio, *Liber de duabus naturis et una persona Christi contra Euthychen et Nestorium*, in J.P. Migne, *Patrologia Latina*, vol. LXIV (col. 1337-1354, in part. col. 1343), Parigi 1860. Per un approfondimento sul punto, P. Sommaggio, *La definizione di persona nell'opera di Severino Boezio: un principio fondamentale del pensiero giuridico moderno*, in “Nuovo Sviluppo”, n. 2, 2004, pp. 71-84. Per approfondire la figura e l'opera di Anicio Manlio Torquato Severino Boezio (ca. 475-526 d.C.) si veda: U. Pizzani, *Boezio*, in *Dizionario Patristico e di Antichità Cristiane*, vol. I, coll. 547-551, Marietti, Bologna 1988; A. Crocco, *Introduzione a Boezio*, Empireo, Napoli 1975; M. Nedoncelle, *Les variations de Boèce sur la personne*, in “Revue des Sciences religieuses”, vol. XXIX, 1955, pp. 201-238; L. Obertello, *Severino Boezio*, Genova 1974, vol. II, e anche in Boezio, *La consolazione della filosofia. Gli opuscoli teologici*, Milano, Rusconi 1979, pp. 89-123; H. Chadwick, *Boezio, La consolazione della musica, della logica, della teologia e della filosofia*, il Mulino, Bologna 1986.

to, utilizzato per qualificare un individuo riconoscendolo, o meno, come meritevole di tutela in un certo contesto. È noto, infatti, che il dibattito è costituito per la gran parte da riferimenti alla persona tanto nel senso di equivalente a individuo quanto nel senso di distinto da quel concetto⁵⁹.

Rispetto alle tradizionali interpretazioni di questa definizione, che la vedono come ultimativa e compiuta, la mia proposta si basa non solo sulla capacità di autorappresentazione razionale (come sembra indicare la tradizione boeziana) ma anche sulla capacità di cogliere quel “resto” che rimane fuori come una vera e propria eccedenza. Grazie all’esercizio del metodo socratico possiamo fare esperienza che oltre ogni rappresentazione esiste anche ciò che consente di generare questa rappresentazione.

Ecco, la persona può essere considerata un simbolo che dice ciò che pensiamo di noi ma che, nel contempo, marca una radicale differenza tra noi e questa stessa rappresentazione, con un potente riferimento alla autotrascendenza, poiché rende avvertiti della differenza che sussiste tra quella immagine e il *chi* (profondo) che ne è l’autore: la differenza che si coglie quando si fa esperienza della sua necessità e della sua inesauribilità. Esperienza che dischiude la possibilità di comprendere che l’autopoesi è una sorta di esercizio di mascheramento necessario per manifestare la propria individualità a se stessi e agli altri⁶⁰. Ecco perché credo indispensabile superare l’impostazione tradizionale del concetto di persona, partendo proprio dal contraddittorio: un dibattito a suon di parole.

12. Conclusioni. Il progetto “A suon di parole” e la cultura del contraddittorio (socratico)

Giunti al termine di questo lavoro, proviamo a ricapitolare i punti salienti del percorso che abbiamo seguito.

Abbiamo cercato di indagare il significato e il rilievo del contraddittorio partendo dalla prospettiva internazionale scoprendo che, pur non presente in forma esplicita, la relazione oppositiva di confronto tra le parti può essere considerata comunque un elemento che caratterizza il contraddittorio anche nei paesi di Civil Law.

59 Per una esaustiva trattazione di questo tema rimando a F. Zanuso, *Neminem Laedere. Verità e persuasione nel dibattito biogiuridico*, CEDAM, Padova 2005, pp. 79 e ss.

60 Per un ulteriore approfondimento del concetto di autopoesi, che in questa sede non può essere sviluppato, rimando a F. Gambardella, *L’animale autopoietico. Antropologia e biologia alla luce del postumano*, Mimesis, Milano 2010.

A maggior ragione nel 1999 in Italia la riforma costituzionale dell'art. 111 ha introdotto proprio il confronto diretto tra le parti, ponendolo come un vero e proprio principio dell'intero ordinamento e non solo come espressione dell'interesse privato alla difesa.

A questo punto la nostra analisi si è spostata verso le linee di riflessione più diffuse in Italia, notando che alcuni autori dubitano ancora delle potenzialità del contraddittorio.

Per questo la nostra riflessione ha cercato di comprendere e spiegare le buone ragioni del contraddittorio inteso come scontro oppositivo ovvero come confronto socratico. In questa direzione abbiamo visto come il contraddittorio sia garantito dal principio di non contraddizione e come, seppure questo principio assicuri di evitare la contraddizione nei discorsi delle parti, il contraddittorio, nella sua struttura di necessario confronto tra gli opposti, si presenti come una contraddizione poiché richiede di tenere insieme ciò che non dovrebbe stare insieme. Proprio per questo la struttura del contraddittorio diviene strumento per scovare ed eliminare la contraddizione nei discorsi delle parti. Non solo.

Il contraddittorio permette anche di elaborare una relazione tendenzialmente armonica tra l'esperienza e i principi razionali personali: una sorta di esercizio di "mascheramento socratico" che si rivela necessario per smascherare la propria verità a se stessi e agli altri.

Ecco che la struttura oppositiva del contraddittorio consente di incrociare le due "istanze socratiche" che provengono dalle parti e ottenere, così, effetti atletici molto profondi. Questo risultato, inoltre, si presenta come controllabile razionalmente poiché il collegamento tra il vissuto e l'argomentato (il *bios* e il *logos*) di ciascuna parte può essere sottoposto alla prova di tenuta logica.

La presenza attiva del *bios*, ovvero del vissuto della parte (o del testimone), è, crediamo, la denuncia del limite di tutti gli approcci che tendono a ridurre il problema della verità, a un oggetto o a una procedura. In altre parole, crediamo siano destinati al fallimento tutte le formule o i metodi che pretendono di garantire automatismi indipendenti dalla responsabilità di chi ha un ruolo attivo in essi. Il procedimento maieutico che si manifesta nel contraddittorio è infatti *indisgiungibile* dalla vita e dalla responsabilità che implica. Le considerazioni svolte, come un segnavia e non come un punto di arrivo, mostrano che sempre il contraddittorio chiama in campo la responsabilità (il "rendere conto di sé") di fronte a se stessi e di fronte agli altri. Questo spiega l'umana portata anche *deontologica* della questione.

La direzione dispiegata della fondazione logico-teoretica del contraddittorio si compie dunque nel rinvio a una dimensione che la trascende e che si presenta con forti caratteri etici. La relazione tra *logos* e *bios* mostra, infatti, che gli aspetti logici rimandano a un contesto etico poiché nessuna teoria del contraddittorio, crediamo, può evitare di farsi carico di questa dimensione che si misura costantemente con il mostrare a se stessi e agli altri ciò che si è.

Giocare “A suon di parole” consente di fare esperienza di tutto quanto siamo venuti sin qui dicendo, attraverso un ambiente ludico. Qui il confronto oppositivo, costruito nella forma di un contraddittorio offre un addestramento per diverse abilità linguistiche e di ragionamento. Addestra al reperimento e al trattamento dei contenuti, all’approccio di problemi e, in modo particolare, consente di valutare tutte le alternative garantendo una scelta ragionata.

Non solo. Il gioco del contraddittorio permette di ottenere degli effetti metalinguistici dove i giocatori si rendono conto, mediante la confutazione reciproca, di poter dischiudere una esperienza parresiasica che fonda un nuovo modo di vivere un’esperienza eticamente rilevante.

“A suon di parole - Il gioco del contraddittorio” aiuta a sentirsi parte di una comunità attiva dove riconoscersi reciprocamente in quanto persone.

*Finito di stampare
nel mese di gennaio 2020
da Geca Industrie Grafiche – San Giuliano Milanese (MI)*